



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
**«Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με
την συμπερίληψη - συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή
Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε τυπικές τάξεις γενικής αγωγής».**

ΡΕΣΣΕΛΗ ΜΠΟΝΙΑ ΟΛΓΑ

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΡΕΣΣΕΛΗ ΜΠΟΝΙΑ ΟΛΓΑ
A.M: 4152019027

«Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμπερίληψη - συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε τυπικές τάξεις γενικής αγωγής».

«Attitudes of primary education teachers regarding the inclusion - co-education of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in standard general education classes (mainstream classrooms) »

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΛΥΠΟΥΡΛΗ ΕΛΕΝΗ ΜΟΝΙΜΗ ΛΕΚΤΟΡΙΣΣΑ ΠΤ ΔΕ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κιτσαρά Τσαμπαρλή Αναστασία Αφουηρητήσασα καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα
Αιγαίου

Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληψη και συνεκπαίδευση παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) σε τυπικές τάξεις γενικής αγωγής

o

Attitudes of general primary education teachers regarding the inclusion and co-education of children with autism spectrum disorder (ASD) in standard general education classes (mainstream classrooms)

ΡΕΣΣΕΛΗ ΜΠΟΝΙΑ

Επιβλέπουσα: Λυπουρλή Ελένη

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 11 Οκτωβρίου 2022

Λυπουρλή Ελένη

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Τσαμπαρλή Κιτσαρά Αναστασία

Ρόδος, Οκτώβριος 2022

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι 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.

Ρεσέλη Μπονίλα Όλγα

Στον Γιάννη.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται ο κύκλος των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και γι' αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά όλους όσους συνέβαλαν και προσέφεραν την βοήθεια και την υποστήριξή τους προκειμένου να καταφέρω να ολοκληρώσω την προσπάθειά μου.

Καταρχάς ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους/τις καθηγητές/τριες μου, τις κυρίες: Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Κιτσαρά-Τσαμπαρλή Αναστασία, Τραγουλιά Ελένη, Αγιασοφίτη Ζωή, Δάρρα Μαρία και τους κυρίους: Μουστάκα Λουκά, Σοφό Αλιβίζο, Κουρκούτα Ηλία και Κόκκινο Δημήτρη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες όμως, οφείλω στην καθηγήτριά μου και επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας κ. Λυπουρλή Ελένη για όλη την επιστημονική, συμβουλευτική και ψυχολογική βοήθεια και υποστήριξη που μου προσέφερε, η οποία πραγματικά μου έδινε ώθηση και κουράγιο για να ολοκληρώσω το έργο μου, παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετώπισα. Δεν θα μπορούσα να ξεχάσω φυσικά και την γραμματειακή υποστήριξη του μεταπτυχιακού, Ρεμούνδου Δήμητρα, η οποία ήταν πάντα πρόθυμη να βοηθήσει σε οτιδήποτε πολύ αποτελεσματικά και πάνω απ'όλα με ευγένεια και χαμόγελο.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την πνευματική μου μητέρα και φίλη, Μαριάνθη Γεωργαλίδου, η οποία ήταν ένας από τους λόγους που με ενθάρρυνε ώστε να ξεκινήσω αλλά και να ολοκληρώσω το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, καθώς επίσης και όλες και όλους τις/τους φίλες/ους μου για την κατανόηση που επέδειξαν όλο αυτό το διάστημα και για την υποστήριξή τους με όποιον τρόπο μπορούσαν. Ιδιαίτερος θα ήθελα να ευχαριστήσω την παιδική μου φίλη, Στεργάκη Ιωάννα, η οποία με βοήθησε με τόσο πάθος και προθυμία, που πραγματικά με συγκίνησε.

Κλείνοντας, ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου, τους γονείς μου Λόλα και Γιάννη, την αδερφή μου Κάτια και την αγαπημένη μου ανιψιά Στέλλα, που μου έδιναν κουράγιο να συνεχίσω με την αγάπη και την αγκαλιά τους και, φυσικά, τον Γιάννη.... τον Γιαννάκο μου!

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ABSTRACT.....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	22
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ.....	22
1.1 Αντίληψη.....	22
1.2 Στάση.....	24
1.3 Χαρακτηριστικά των στάσεων.....	25
1.4. Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των στάσεων.....	26
1.5. Σχέση στάσεων - συμπεριφοράς.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	29
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	29
2.1 Ορισμός, σκοπός και προϋποθέσεις της συμπερίληψης.....	29
2.2 Συμπερίληψη και νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα.....	33
2.3 Θεσμοί και μορφές-είδη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην Ελλάδα.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	40
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ).....	40
3.1 Ορισμός.....	40
3.2 Διάγνωση.....	40

3.3 Χαρακτηριστικά	41
3.4 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)	43
3.5 Βασικές αρχές αντιμετώπισης των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	47
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ) ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	47
4.1 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ΔΑΦ.....	47
4.2 Συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε τάξεις σχολείων γενικής αγωγής – δεδομένα και προβληματισμοί	48
4.3 Κριτήρια και προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ	52
4.4 Ο ρόλος και η συνεισφορά των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ.....	54
4.5 Εκπαιδευτικά προγράμματα και πρακτικές συμπερίληψης για μαθητές/τριες με ΔΑΦ..	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	73
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ	73
5.1 Προγνωστικοί παράγοντες διαμόρφωσης στάσεων απέναντι στη ΔΑΦ με βάση σχετικές έρευνες.....	73
5.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση παρόμοιων και σχετικών ερευνών με την παρούσα μελέτη .	85
Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο :	95
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	95
6.1 Σκοπός της έρευνας	95
6.2 Σημασία της έρευνας.....	95
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	96
6.4 Ερευνητικό εργαλείο	97
6.5 Ενημερωτική επιστολή.....	102
6.6 Πιλοτική εφαρμογή ερωτηματολογίου	102
6.7 Συλλογή δεδομένων	103

6.8 Περιγραφή του δείγματος	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο:	109
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο:	126
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	126
8.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο	137
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	137
9.1 Συμπεράσματα της έρευνας.....	137
9.2 Περιορισμοί της έρευνας	138
9.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	139
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	159
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	173

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 4.1: Οι ρόλοι του συμπληρωματικού θεραπευτή υποστήριξης (ΠΣ) και του/της εκπαιδευτικού της τάξης.....	56
Πίνακας 4.2: Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών σχολικών προγραμμάτων για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού.....	60
Πίνακας 4.3: Πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης για μαθητές με αυτισμό.....	63
Πίνακας 6.1: Ενότητες ερωτηματολογίου της έρευνας.....	97
Πίνακας 6.2: Παρουσίαση στοιχείων που συλλέχθηκαν από την πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου «Δημογραφικά στοιχεία».....	104
Πίνακας 7.1: Αποτελέσματα (συχνότητα και σχετική συχνότητα) για την δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου «Γνώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ».....	108
Πίνακας 7.2: Αποτελέσματα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου «Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/ τριών με ΔΑΦ».....	110
Πίνακας 7.3: Συχνότητα και Σχετική συχνότητα των αποτελεσμάτων για την τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου « Επικοινωνιακή προσαρμογή».....	113
Πίνακας 7.4: Αποτελέσματα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου «Επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών».....	115
Πίνακας 7.5: Μέτρηση αξιοπιστίας της κλίμακας "Επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα".....	115
Πίνακας 7.6: Αποτελέσματα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την έκτη ενότητα του ερωτηματολογίου «Συναισθήματα απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ».....	115
Πίνακας 7.7: Μέτρηση αξιοπιστίας της κλίμακας «Συναισθήματα απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ».....	116
Πίνακας 7.8 : Αποτελέσματα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την έβδομη ενότητα του ερωτηματολογίου «Προγνωστικοί παράγοντες και ενδείξεις των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ».....	117
Πίνακας 7.9: Μέτρηση αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες ‘Αρνητική και θετική διομαδική επαφή’ και ‘Γενικές στάσεις’ της κλίμακας «Προγνωστικοί παράγοντες και ενδείξεις των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ».....	119
Πίνακας 7.10: Αποτελέσματα (Συχνότητα και Σχετική Συχνότητα) για την όγδοη ενότητα του ερωτηματολογίου «Πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης και εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη».....	119
Πίνακας 7.11: Συσχετίσεις και στατιστική σημαντικότητα της επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας, των συναισθημάτων, της διομαδικής επαφής και των γενικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ.....	122

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ και τη συνεκπαίδευσή τους σε τυπικές τάξεις σχολείων γενικής αγωγής, με βάση προσωπικές ή/και μη γνώσεις και εμπειρίες. Διερευνήθηκαν, επίσης, οι παράγοντες που μπορεί να προβλέπουν ή να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων αυτών. Τέλος, ελέγχθηκε η σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας που αισθάνονται, των συναισθημάτων τους απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ καθώς και μεταξύ διαφόρων προγνωστικών παραγόντων/μεταβλητών. Η συσχέτιση αυτή φανέρωσε τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επηρεάζεται η διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ και τη συμπερίληψη-συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με αυτή τη διαταραχή από τους παραπάνω παράγοντες. Για την διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε ποσοτική μελέτη και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε τόσο στη βιβλιογραφία και το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στη παρούσα εργασία όσο και στα: Autism Attitude Scale for Teachers (ASST) (Olley et. all, 2014 from Exceptional Children, 1981) και Autism Inclusion Questionnaire (AIQ) (Segall & Campbell, 2007). Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ, ασχέτως αν έχουν ή όχι κάποια ειδική επιμόρφωση, κατάρτιση και γνώση σχετική με τη ΔΑΦ. Τείνουν να αισθάνονται θαυμασμό, σεβασμό και συμπάθεια προς τα άτομα με ΔΑΦ και να εκφράζουν αυτοπεποίθηση και σιγουριά ως προς την υποστήριξη και εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ, αλλά και προθυμία για επιμόρφωση, κατάρτιση και συνεργασία με ειδικούς και γονείς για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Η γενική θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία, η οποία κυριαρχεί στους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, φάνηκε ότι διαμορφώθηκε και επηρεάστηκε από τους προγνωστικούς παράγοντες που εξετάστηκαν στη μελέτη αυτή, οι οποίοι ήταν: το φύλο, η ηλικία, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με ΔΑΦ, η θετική συχνότητα και ποιότητα επαφής με άτομα-παιδιά με ΔΑΦ, οι θετικές αντιλήψεις του άμεσου περιβάλλοντος, η θετική διομαδική επαφή και οι θετικές γενικές στάσεις και τα συναισθήματα προς τα παιδιά με ΔΑΦ σε συνδυασμό με τα χαμηλά επίπεδα διομαδικού άγχους και προκαταλήψεων-στερεοτύπων απέναντι στη

διαταραχή αυτή. Τέλος, ως προς τις γνώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν επαρκείς γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης όσον αφορά στη ΔΑΦ και στις πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης και συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με ΔΑΦ μέσα στην τάξη μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές, γεγονός το οποίο μπορεί να ήταν αποτέλεσμα της γενικότερης ενημέρωσης που μπορεί να είχαν λάβει σχετικά με τη ΔΑΦ ή της διδακτικής τους εμπειρίας με μαθητές/τριες με ΔΑΦ.

Λέξεις – κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), στάσεις, αντιλήψεις, συμπερίληψη, προγνωστικοί παράγοντες, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the perceptions and attitudes of primary education teachers about students with ASD and their co-education in typical classes of general education schools, based on personal and/or non-personal knowledge and experiences. The factors that may predict or influence the formation of these attitudes were also investigated. Furthermore, the relationship that may exist between teachers' attitudes and the professional self-efficacy they feel, their feelings towards students with ASD as well as between various predictors/variables, was also examined. This correlation revealed the way in which the formation of teachers' attitudes towards ASD and the inclusion- co-education of students with this disorder can be influenced by the above factors. To conduct the research, a quantitative study was carried out and as a research tool was used a questionnaire which was based both on the literature and the theoretical framework developed in this study and on: Autism Attitude Scale for Teachers (ASST) (Olley et. all, 2014 from Exceptional Children, 1981) and Autism Inclusion Questionnaire (AIQ) (Segall & Campbell, 2007). 125 primary education teachers who worked in elementary schools and general education kindergartens participated in the research. The results showed that general education teachers maintain positive attitudes towards the inclusion of students with ASD, regardless of whether or not they have any special education, training and knowledge related to ASD. They tend to feel admiration, respect and sympathy for people with ASD and express self-confidence and assurance in supporting and educating students with ASD, but also a willingness to educate, train and collaborate with experts and parents so as to educate these children more effectively. The general positive attitude towards the inclusion of students with ASD in mainstream schools, which prevails among most of the teachers who participated in this research, appeared to be shaped and influenced by the predictors examined in this study, which were: gender , age, previous teaching experience with children with ASD, positive frequency and quality of contact with people-children with ASD, positive perceptions of the immediate environment, positive intergroup contact and positive general attitudes and feelings towards children with ASD combined with the low levels of intergroup anxiety and prejudice-stereotypes towards this disorder. Finally, in terms of knowledge about ASD, the results showed that there is sufficient knowledge of general education teachers regarding ASD and the practices and strategies of managing and co-educating students with ASD in the classroom together with typically developing classmates. This result may have come up due to the more

general information they may have received about ASD or their teaching experience with students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), attitudes, perceptions, inclusion, predictors, general education teachers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Μπορεί να έχουμε έρθει με διαφορετικά πλοία, αλλά είμαστε όλοι στην ίδια βάρκα τώρα» (Young, 1966).

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μία από τις πιο συζητούμενες καθώς και ανησυχητικές μορφές αναπηρίας της σημερινής εποχής. Ο κόσμος μας αλλάζει γρήγορα και δεδομένου ότι ο επιπολασμός της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) τις τελευταίες δεκαετίες αναφέρεται ότι αυξάνεται παγκοσμίως και επί του παρόντος εκτιμάται ότι είναι 1 στα 100 παιδιά (Autism Europe, 2016) , η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να συναντήσουν μαθητές με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης αλλά και αργότερα ως ειδικευμένοι επαγγελματίες σε ιδρύματα που ακολουθούν όλο και περισσότερο την αρχή της «εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς», ολοένα και μεγαλώνει. Παράλληλα, η υποστήριξη και η προώθηση της συμπερίληψης των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), συνεπώς και αυτών με ΔΑΦ, στο μαθησιακό περιβάλλον ενός γενικού σχολείου ενισχύεται τόσο από διεθνείς συμβάσεις για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία όσο και από αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (United Nations, 1989. UNESCO, 1994, 2009. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. No Child Left Behind Act of 2001).

Η συμπερίληψη- ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ και άλλες αναπηρίες αποτελεί ένα ισχυρά αμφιλεγόμενο θέμα. Στο παρελθόν, τα παιδιά με αναπηρίες ήταν χωρισμένα από τους συνομηλίκους τους, ακόμη και από την κοινωνία στο σύνολό της. Πιο πρόσφατα, υπήρξε μια αυξανόμενη τάση να συμπεριλαμβάνονται τα παιδιά με ΔΑΦ και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Στην Ελλάδα, η νομοθεσία (Νόμος 3699) το 2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση αντιμετωπίζει πλέον τα παιδιά με ΔΑΦ και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ως μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Συριοπούλου-Δελλή & Κάσιμος, 2013), γεγονός που τους επιτρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα ένταξης. Λόγω της νομοθετικής πλαισίωσης του όρου της αναπηρίας αλλά και της πιο συχνής προβολής και ενασχόλησης των Μ.Μ.Ε, η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας είναι μεγάλη. Δεν είναι λίγοι οι γονείς που εκφράζουν δημόσια το άγχος και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ανατροφή των παιδιών με ΔΑΦ και ζητούν υποστήριξη τόσο από την κοινωνία όσο και από το σχολικό πλαίσιο. Δυστυχώς, η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού προβάλλεται ολοένα και περισσότερο σαν ασθένεια και σαν ένα τεράστιο πλήγμα για την οικογένεια πρωτίστως και για

το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον μετέπειτα . Επιπλέον, τονίζονται κυρίως οι ελλείψεις των ατόμων αυτών σε κάθε αναπτυξιακό τομέα ενώ μικρή είναι η αναφορά στις δυνατότητες ή/και στις υψηλές ικανότητες που μπορεί να παρουσιάζουν. Το άγχος και η πίεση της ανατροφής ενός παιδιού γενικά και, πόσο μάλλον, ενός παιδιού με διάχυτες δυσκολίες σε όλους τους τομείς οι οποίες θα το συντροφεύουν για μια ζωή, μπορεί να κάνει τους γονείς και ολόκληρη την οικογένεια να νιώθουν ότι βρίσκονται σε έναν λαβύρινθο. Μέσα σε όλες τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι οικογένειες των παιδιών αυτών είναι και η εκπαίδευσή τους. Προκειμένου να συνειδητοποιήσεις ένα γεγονός και να βγεις από τον λαβύρινθο αυτό, πρέπει πρώτα να το κατανοήσεις, και για να το κατανοήσεις πρέπει να το γνωρίζεις. Ευτυχώς η γνώση αυτή υπάρχει και παρουσιάζει σημαντική εξέλιξη τα τελευταία χρόνια, με την προσπάθεια των επιστημόνων ανά τον κόσμο μέσω των οποίων γίνεται μετάδοση γνώσης, ευρημάτων και εμπειριών. (Βογιδρούκας-Sherratt, 2008). Πολλές από τις πρώτες μελέτες που είχαν διεξαχθεί υιοθέτησαν μια «παθολογική προσέγγιση», θεωρώντας ότι «το ‘ανάπηρο’ παιδί κάνει και την οικογένεια ‘ανάπηρη’» (Ferguson, 2002). Η πιο πρόσφατη έρευνα δείχνει, ωστόσο, ότι παρόλο που οι οικογένειες αυτές μπορεί να αντιμετωπίζουν μεγάλο άγχος, προκλήσεις και δυσκολίες, είναι, επίσης, σε ένα μεγάλο βαθμό, σε θέση να αντιμετωπίσουν πολλά από τα ζητήματα που τίθενται για την ανατροφή των παιδιών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, όταν φυσικά υποστηρίζονται επαρκώς (Burke, 2008; Connors & Stalker, 2003; Sandall et al., 2006).

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η ανάγκη για παρέμβαση είναι επιτακτική και για να γίνει αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση καθώς και τα ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Εφόσον ζούμε σε μια συμπεριληπτική κοινωνία με ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, η συμπερίληψη των παιδιών αυτών είναι αναγκαία και ιδιαίτερα σημαντική. Δεδομένου ότι η ΔΑΦ δεν είναι ασθένεια αλλά μια πολύπλοκη και πολύπλευρη δυσλειτουργία στην ανάπτυξη, στην οποία παρατηρούνται και μαθησιακές δυσκολίες, οι θεραπευτικές προσεγγίσεις για τα άτομα αυτά περιλαμβάνουν τις παρεμβάσεις σε ειδικά σχολεία, σε τμήματα ένταξης (ΤΕ) καθώς και την διαδικασία της παράλληλης στήριξης (ΠΣ), θεσμός ο οποίος εφαρμόζεται στην Ελλάδα από το 2010.

Ωστόσο οι δυσκολίες και οι προκλήσεις είναι πολλές. Οι εκπαιδευτικοί, για τη διασφάλιση μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με ΔΑΦ στις γενικές τάξεις αντιμετώπιζαν και αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής ένταξης είναι πολύ σημαντικός, καθώς η στάση τους είναι ίσως ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της επιτυχίας (Schwab, et al., 2015). Ωστόσο, υπάρχει

δυσκολία στην εφαρμογή της ένταξης, που επηρεάζεται από τις προκαταλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, την έλλειψη εργαλείων, πόρων και γνώσης καθώς και τη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ (Dias & Perez, 2013).

Ως έννοια, η «στάση» μπορεί να οριστεί με διάφορους τρόπους (Albarracín, Zanna, Johnson, & Kumkale, 2005). Για τους σκοπούς αυτής της μελέτης χρησιμοποιήθηκε ένας από τους πιο συνηθισμένους ορισμούς ο οποίος περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία (Zanna & Rempel, 1988). Το γνωστικό στοιχείο θα μπορούσε να περιλαμβάνει πεποιθήσεις για τους μαθητές με ΔΑΦ, η συναισθηματική συνιστώσα θα μπορούσε να περιλαμβάνει συναισθήματα για τους μαθητές με ΔΑΦ και η συνιστώσα της συμπεριφοράς θα μπορούσε να περιλαμβάνει συμπεριφορές του παρελθόντος και μελλοντικές προθέσεις συμπεριφοράς απέναντι σε μαθητές με ΔΑΦ.

Οι κύριοι παράγοντες για τον καθορισμό της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες γενικά, και με ΔΑΦ συγκεκριμένα, είναι ο βαθμός εκπαίδευσης και εξειδίκευσης καθώς και η διάρκεια της συγκεκριμένης διδακτικής εμπειρίας σχετικά με την ΔΑΦ (McGregor & Campell, 2001. Segall, 2007. Emam & Farrell, 2009. Segall & Campbell, 2012). Για τον λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αλλά και ενδιαφέρον να μελετηθεί η στάση, η αντίληψη, η άποψη αλλά και η εμπειρία των εκπαιδευτικών που είχαν ή έχουν την τύχη να έρθουν σε επαφή, να ασχοληθούν και να δουλέψουν με παιδιά με ΔΑΦ, καθώς η όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη και καλύτερη αλληλεπίδρασή τους θα επιφέρει θετικές συνέπειες τόσο στα παιδιά αυτά όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Δεν είναι λίγες οι μελέτες που έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν περισσότερο αρνητικές στάσεις απέναντι στη ΔΑΦ σε σχέση με άλλες αναπηρίες όπως π.χ. σωματική αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες (Huskin, Reiser-Robbins, & Kwon, 2018), γεγονός που καθιστά ζωτικής σημασίας την κατανόηση του τρόπου διευκόλυνσης της θετικής στάσης έναντι της ΔΑΦ καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικοί παράγοντες για τον καθορισμό του εάν επιτυγχάνεται αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών αυτών (Carplan, Feldman, Eisenhower και Blacher , 2016). Επιπλέον, ακόμα κι αν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν γενικά θετική στάση απέναντι στην αναπηρία εξακολουθούν να ανησυχούν για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις δικές τους τάξεις (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012). Αυτό ισχύει ειδικότερα για τους μαθητές με ΔΑΦ, όπως φαίνεται και από την έρευνα των Chung, Edgar-Smith, Palmer, Delambo & Huang (2015) στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ΔΑΦ θεωρούνταν ότι ήταν κάτι διαφορετικό και ότι οι

δάσκαλοι ήταν πιο πιθανό να «αντιπαθήσουν και να αποφύγουν τους μαθητές με ΔΑΦ». Τέτοιες αρνητικές στάσεις αντιπροσωπεύουν ένα διάχυτο εμπόδιο στη συνεκπαίδευση, ενώ οι θετικές στάσεις μπορεί να την διευκολύνουν και να την προάγουν (Robertson, Chamberlain και Kasari , 2003). Επομένως, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχούς εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ). Οι θετικές στάσεις σε συνδυασμό με την γνώση και εφαρμογή κατάλληλων προσεγγίσεων και στρατηγικών διδασκαλίας μπορούν να αποτελέσουν ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες για μια επιτυχημένη συμπερίληψη (Syriopoulou-Deli, Cassimos, Tripsianis, & Polychronopoulou, 2012. Leach & Duffy, 2009).

Συμπερασματικά, με την ολοένα και αυξανόμενη εμφάνιση και διάγνωση μαθητών με ΔΑΦ στον παγκόσμιο χάρτη, καθώς και την ένταξη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολικό πλαίσιο, είναι απαραίτητο να μελετήσουμε και να προσδιορίσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη γενική και ειδική εκπαίδευση, σχετικά με το αν είναι θετικοί ή αρνητικοί με αυτήν την ένταξη. Σήμερα, όλο και περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ φοιτούν σε γενικά σχολεία, μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα αυτής της πρακτικής και για αυτό είναι μια έρευνα ύψιστης σημασίας για τη σημερινή κοινωνία. Σε μια προσπάθεια δημιουργίας του «Σχολείο για όλους», λοιπόν, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη ατόμων με ΔΑΦ είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα στην ενοποίηση αυτής της ιδέας. Ωστόσο, με τον προσδιορισμό παράλληλα και των αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών, παρέχεται η δυνατότητα για κατάλληλη υποστήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για την ένταξη και διδασκαλία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Η παρούσα έρευνα, επομένως, θα έχει ως σκοπό την διερεύνηση των απόψεων και γνώσεων-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για την ένταξη και συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ σε μαθησιακό περιβάλλον γενικού σχολείου και για την αποτελεσματικότητά της στις περιπτώσεις των μαθητών αυτών, με βάση προσωπικές ή/και μη, γνώσεις και εμπειρίες. Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα για την έρευνά μου ήταν δύο. Πρώτον, είναι ο τεράστιος αντίκτυπος του επιπολασμού αυτής της διαταραχής, ο τεράστιος αριθμός παιδιών που διαγιγνώσκονται με αυτισμό κάθε χρόνο. Θεωρώ ότι αυτό το γεγονός θα πρέπει να εγείρει ορισμένα ερωτήματα και ταυτόχρονα θα πρέπει να

ευαισθητοποιήσει ανθρώπους σε όλο τον κόσμο. Νομίζω ότι τα παιδιά με ΔΑΦ, όπως και όλα τα παιδιά, αξίζουν την ευκαιρία να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, να μάθουν πώς να επικοινωνούν, πώς να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, πώς να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, από κοινωνικά και συμπεριφορικά θέματα μέχρι ζητήματα μάθησης και αξιολόγησης. Δεύτερον, πιθανότατα με παρακίνησε και μια προσωπική υπόθεση που έχω στο φιλικό μου περιβάλλον. Ο γιος φίλης μου είναι 13 ετών τώρα και διαγνώστηκε με ΔΑΦ όταν ήταν 2 ετών. Στην αρχή δεν επικοινωνούσε λεκτικά και αποτελεσματικά, με κανέναν τρόπο και γενικά είχε πολλές δυσκολίες. Η αγωνία λοιπόν αυτής της μητέρας, καθώς και της υπόλοιπης οικογένειας, που ένιωθε να χάνεται η γη κάτω από τα πόδια της, μου γέννησε την ανάγκη να βοηθήσω όσο και με όποιον τρόπο μπορούσα, κι εγώ ήμουν στην αρχή ακόμα των επαγγελματικών μου βημάτων, χωρίς μεγάλη εμπειρία και σιγουριά για τον εαυτό μου. Έτσι, λοιπόν, δειλά δειλά, αποφάσισα να τον συνοδεύσω ως ιδιωτική παράλληλη στήριξη για τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Σεβάστηκα την επιθυμία και την ελπίδα της μητέρας μάλιστα να φοιτήσουμε σε γενικό σχολείο, παρόλο που από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ προτάθηκε σχολείο ειδικής αγωγής. Δεν είμαι σίγουρη για το αν αυτή η επιλογή ήταν και η ορθότερη...για το μόνο που είμαι σίγουρη είναι ότι το παιδί ΜΑΣ αδιαμφισβήτητα πήρε πολλά θετικά στοιχεία από την καθημερινή αλληλεπίδρασή του με παιδιά της ηλικίας του, μέσα από την παρατήρηση και μίμηση των 'φυσιολογικών' προτύπων συμπεριφοράς και κατάφερε να ακολουθεί όλο το ημερήσιο πρόγραμμα για 6 χρόνια χωρίς να επηρεάζει αρνητικά τόσο την διδασκαλία στην τάξη όσο και τη λειτουργία του σχολείου γενικότερα. Χαίρομαι πολύ που τα καταφέραμε οι δυο μας και στεναχωριέμαι που υπήρξε ελάχιστο ενδιαφέρον και επιθυμία από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να πλησιάσουν, να γνωρίσουν, να μάθουν και να βοηθήσουν το παιδί! Δυστυχώς ήμασταν ΕΓΩ και ΑΥΤΟΣ... αλλά τα καταφέραμε και τώρα πια το παιδί φοιτά σε ειδικό γυμνάσιο. Ένωσα, λοιπόν, την ανάγκη να μιλήσω για αυτό το θέμα που συχνά απορρίπτεται και αποφεύγεται καθώς και να το ερευνήσω μήπως και προκύψει κάποιο συμπέρασμα για το τι φταίει για αυτή τη στάση και κατ'επέκταση για να βρεθεί κάποια λύση. Τέλος, πιστεύω ότι πολλοί γονείς παιδιών με ΔΑΦ δεν έχουν πάντα μια φωνή για να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και την προκατάληψη που λαμβάνουν τα παιδιά τους στη σύγχρονη κοινωνία. Πιστεύω ότι ίσως ένα από τα πιο σημαντικά εμπόδια για την συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ σε ένα σωστό και υγιές εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία γενικότερα, είναι οι στάσεις των ανθρώπων που το περιβάλλουν. Έτσι προέκυψε η εργασία αυτή η οποία αποτελείται από δύο μέρη. Πιο συγκεκριμένα:

Στο πρώτο μέρος, το οποίο αποτελεί το θεωρητικό, ορίζονται και αποσαφηνίζονται βασικές έννοιες και παράμετροι της έρευνας όπως η συμπερίληψη, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΔΑΦ και τη συμπερίληψη καθώς και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Επιπρόσθετα, διερευνώνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΑΦ, τη συνεκπαίδευση, τις προσεγγίσεις και στρατηγικές που υπάρχουν και εφαρμόζονται κατά την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Τέλος, πραγματοποιείται ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών, σχετικών με το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το ερευνητικό σκέλος της εργασίας. Σε αυτό παρουσιάζεται αρχικά ο σκοπός και η σημασία της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, αναφέρεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα και περιγράφεται αναλυτικά το δείγμα των ερωτηθέντων καθώς και το εργαλείο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων (μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο). Μετέπειτα, παρατίθεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, η συζήτηση καθώς και η σύνδεσή τους με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ

1.1 Αντίληψη

Με βάση την επιστήμη που προσεγγίζει την έννοια που εξετάζεται κάθε φορά, προκύπτει συνήθως και ένας διαφορετικός ορισμός. Το ίδιο συμβαίνει και με τον όρο «αντίληψη». Για παράδειγμα, η επιστήμη της βιολογίας ορίζει την αντίληψη βασιζόμενη στις 5 αισθήσεις με τις οποίες κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Από την άλλη, με βάση την επιστήμη της ψυχολογίας, η αντίληψη αποτελεί μία από τις 5 βασικές γνωστικές λειτουργίες και δεν αφορά μόνο στην πρόσληψη των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος μέσω των αισθήσεων, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τα ερεθίσματα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη περιλαμβάνει τη διαδικασία της αναγνώρισης, οργάνωσης και ερμηνείας των πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσω των αισθήσεων, με σκοπό τον σχηματισμό νοητικών αναπαραστάσεων. Κατά τη διάρκεια της αντιληπτικής διαδικασίας, οι νοητικές αναπαραστάσεις που σχηματίζονται διαφέρουν από άτομο σε άτομο και δεν είναι αντιπροσωπευτικές του κόσμου (Βοσνιάδου, 2001).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαφοροποίηση αυτή μεταξύ των υποκειμένων αφορούν σε τρεις βασικούς άξονες (Βοσνιάδου, 2001):

- Το αντικείμενο παρατήρησης.
- Το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η παρατήρηση και διαμορφώνεται η αντίληψη.
- Το υποκείμενο που διαμορφώνει την αντίληψη.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στον πρώτο άξονα, η αντίληψη που διαμορφώνεται για ένα αντικείμενο ή γεγονός που παρατηρείται εξαρτάται από:

- **Την φυσική εμφάνιση** (εστίαση της προσοχής σε αντικείμενα, πρόσωπα και καταστάσεις που τείνουν να παρεκκλίνουν από το φυσιολογικό και το συνηθισμένο)
- **Λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας** (τόνος φωνής, προσωδία και προφορά του εκφερόμενου λόγου, θέματα συζήτησης, βλεμματική επαφή, κινήσεις σώματος, εκφράσεις προσώπου κ.α)

- **Τη φυσική ή χρονική εγγύτητα** (τάση για διαμόρφωση αντίληψης συνήθως για αντικείμενα ή γεγονότα που βρίσκονται κοντά, είτε ως προς τον χώρο είτε ως προς τον χρόνο, με άλλα γεγονότα που απέχουν μεταξύ τους πολύ λίγο χρονικά).
- **Την ομοιότητα** (τάση για ομαδοποίηση - κατηγοριοποίηση αντικειμένων ή γεγονότων με βάση την ομοιότητα που εμφανίζουν ως προς τα χαρακτηριστικά, αυτή τη φορά, για διαμόρφωση αντίληψης)

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στην τάση των υποκειμένων να αντιλαμβάνονται ένα αντικείμενο – γεγονός ενταγμένο κι όχι αποκομμένο, ως προς τον τόπο και τον χρόνο, από το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό εμφανίζεται. Τέλος, όσον αφορά στον τρίτο άξονα, στοιχεία όπως το νοητικό δυναμικό ενός υποκειμένου, η αυτοεικόνα του, οι προϋπάρχουσες εμπειρίες του, οι στάσεις του, οι προσδοκίες του, οι κοινωνικές και ψυχολογικές του ανάγκες, τα κίνητρα, το ενδιαφέρον του και η διάθεσή του είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν και διαφοροποιούν τις νοητικές αναπαραστάσεις κάθε ατόμου για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή γεγονός παρατήρησης (Βοσνιάδου, 2001).

Σύμφωνα με τους Engel, Kollat και Blackwell (1968) η αντίληψη είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα ερέθισμα προσλαμβάνεται από τις αισθήσεις ενός ατόμου, γίνεται συνειδητό και στη συνέχεια ερμηνεύεται και οδηγεί στην πρόκληση μιας αντίδρασης σε αυτό. Επομένως, σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η αντίληψη αποτελεί μία εξωτερική και παρατηρήσιμη συμπεριφορά εφόσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούμε στα διάφορα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και, ταυτόχρονα, φανερώνει εμμέσως και το είδος της αντίληψης που έχουμε σχηματίσει για αυτά.

Συνοψίζοντας, οι αντιλήψεις που διαμορφώνονται για κάποιο ερέθισμα του περιβάλλοντος είναι εσωτερικές διεργασίες οι οποίες επηρεάζονται από παράγοντες που σχετίζονται με το υποκείμενο που το αντιλαμβάνεται, με το αντικείμενο για το οποίο σχηματίζεται η αντίληψη καθώς και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η αντιληπτική διαδικασία. Έτσι εξηγούνται οι διαφορετικές αντιλήψεις που σχηματίζονται από διαφορετικά υποκείμενα για το ίδιο αντικείμενο, πρόσωπο ή γεγονός. Επομένως η διαφορετική αντίδραση ενός ατόμου σε ένα ερέθισμα που προσλαμβάνει, εξηγείται από την διαφορετική ερμηνεία που το άτομο αυτό δίνει στο προσλαμβανόμενο ερέθισμα, δηλαδή τον διαφορετικό τρόπο αντίληψης του ατόμου αυτού. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο τρόπος με τον οποίο ένα υποκείμενο αντιδρά στις διάφορες καταστάσεις της ζωής, στην καθημερινότητά του αλλά και απέναντι σε άτομα του

περιβάλλοντος γύρω του, επηρεάζεται σημαντικά από τις ήδη υπάρχουσες διαμορφωμένες αντιλήψεις του υποκειμένου αυτού.

1.2 Στάση

Ο κάθε άνθρωπος έχει διαφορετική στάση απέναντι σε ορισμένα πράγματα (μεμονωμένα αντικείμενα). Η στάση δείχνει κρίση, συναίσθημα και δράση απέναντι σε ένα αντικείμενο. Διαφορετικές στάσεις εμφανίζονται λόγω της κατανόησης, της εμπειρίας και της εκτίμησης που έχει βιώσει κάποιος προς ένα αντικείμενο. Επομένως τα αποτελέσματα των στάσεων απέναντι σε ένα αντικείμενο είναι θετικά (αποδοχή) και αρνητικά (μη αποδοχή). Οι στάσεις κάθε ατόμου είναι ένας από τους βασικούς καθοριστικούς παράγοντες της συμπεριφοράς (Lavin & Groarke, 2005). Όσο πιο θετική είναι η στάση ενός ατόμου για μια συμπεριφορά, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα ότι το άτομο θα ενεργήσει σύμφωνα με τη συμπεριφορά αυτή (Lavin & Groarke, 2005). Σύμφωνα με τους Gall, Borg και Gall (1996) μια στάση μπορεί να οριστεί ως η άποψη ή η διάθεση ενός ατόμου προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Παρόμοια είναι και η προσέγγιση του Sarwono (2009), κατά τον οποίο η στάση είναι ένας όρος που αντανακλά το αίσθημα ευχαρίστησης, δυσαρέσκειας ή το αίσθημα μετριότητας κάποιου απέναντι σε «κάτι». Αυτό το «κάτι» μπορεί να είναι ένα αντικείμενο, γεγονός, κατάσταση, άτομο ή ομάδα.

Ο Triandis (1971), αναφέρει ότι οι στάσεις ορίζονται ως οι γνωστικές και συναισθηματικές αξιολογήσεις καθώς και οι συμπεριφορικές προθέσεις ενός ατόμου προς ένα αντικείμενο ή μια πληροφορία. Το αντικείμενο μιας στάσης μπορεί να είναι άτομα, οργανισμοί, αξίες και ούτω καθεξής. Το γνωστικό στοιχείο αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου καθώς και στις πληροφορίες και τις γνώσεις για ένα άτομο, ένα αντικείμενο ή μια ιδέα. Το συναισθηματικό στοιχείο αντιπροσωπεύει τις συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου στο αντικείμενο ή το άτομο (π.χ. έκθεση σε μαθητές με ΔΑΦ) και το συστατικό της συμπεριφοράς ασχολείται με το πώς το άτομο ενεργεί ή σκοπεύει να ενεργήσει προς το άτομο ή το αντικείμενο. Θεωρητικά, η στάση ενός ατόμου επηρεάζει τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις προς τους άλλους, και ως εκ τούτου η στάση του δασκάλου προς έναν μαθητή με ΔΑΦ μπορεί να έχει τεράστιο αντίκτυπο στις αλληλεπιδράσεις του στην τάξη.

Οι Eagly και Chaiken (2007) θεωρούν ότι οι στάσεις περιέχουν γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία της συμπεριφοράς και εξηγούν ότι η διαμόρφωση μιας στάσης μπορεί να είναι συνειδητή ή υποσυνείδητη. Η εμπειρία του παρελθόντος βοηθά στη

διαμόρφωση των αξιολογικών πτυχών, οι οποίες μπορεί να αποτελούν πεποιθήσεις και σκέψεις, συναισθήματα, προθέσεις και εμφανείς συμπεριφορές.

Τέλος, ενώ η πλειονότητα των ερευνητών έχει χρησιμοποιήσει ψυχολογικές θεωρίες για τον ορισμό των στάσεων, μελετητές στη Γερμανία έχουν αναπτύξει μια παιδαγωγική προσέγγιση για τις στάσεις η οποία ονομάζεται «παιδαγωγική θέση», εστιάζοντας στις απόψεις των δασκάλων για το σώμα, την απόδοση και τη διδακτική δράση (Hutzler, Meier, and Reuker 2017, Meier, Ruin και Leineweber 2017, Ruin and Meier 2015). Εδώ, χρησιμοποιούνται κοινωνιολογικά προσανατολισμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις οποίες οι στάσεις γίνονται κατανοητές ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης. Έχοντας αυτό κατά νου, οι «παιδαγωγικές στάσεις» (Fend 2008) υπολογίζονται ως κάτι που σιωπηρά καθοδηγεί τη δράση, με έντονη εστίαση στην παιδαγωγική συμπεριφορά. Αυτές οι παιδαγωγικές στάσεις βασίζονται ουσιαστικά σε ορισμένες έννοιες για τον άνθρωπο, οι οποίες κατασκευάζουν το δικό τους σύστημα ηθικών αξιών. Ο σχηματισμός στάσεων συμβαίνει λόγω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που βιώνουν τα άτομα. Κατά τη κοινωνική αλληλεπίδραση, υπάρχει μια αμοιβαία σχέση που επηρεάζει τα άτομα και τους γύρω τους καθώς επίσης και μια αμοιβαία σχέση που επηρεάζει τα πρότυπα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ως μέλους της κοινωνίας (Azwar, 2015). Ο Azwar παραθέτει τη γνώμη του Katz που εξηγεί τέσσερις λειτουργίες στάσεων:

(α) **λειτουργία της αυτοπροσαρμογής** (προσπάθειας μεγιστοποίησης των πραγμάτων που είναι επιθυμητά και ελαχιστοποίησης αυτών που δεν είναι επιθυμητά).

(β) **λειτουργία της άμυνας του εγώ** (προστασία από την πικρή πραγματικότητα η οποία είναι μια στάση που μπορεί να αντανακλά προβλήματα προσωπικότητας που δεν επιλύθηκαν)

(γ) **λειτουργία έκφρασης αξιών** (οι στάσεις βοηθούν τις θετικές εκφράσεις των θεμελιωδών αξιών κάποιου, της επίδειξης της εικόνας και του εαυτού του/της).

(δ) **λειτουργία της γνώσης** (δηλαδή ο τρόπος δόμησης του γύρω κόσμου ώστε να φαίνεται λογικός). Αυτή η στάση χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση και οργάνωση των υπαρχόντων εξωτερικών φαινομένων (Azwar,2015).

1.3 Χαρακτηριστικά των στάσεων

Οι στάσεις διακρίνονται από σταθερότητα στην εκδήλωσή τους και από ανθεκτικότητα στις αλλαγές , ειδικά εάν η διαμόρφωσή τους προκύπτει από προσωπική εμπειρία, έχει σχηματιστεί σε πολύ μικρή ηλικία, η έκφρασή τους είναι επανειλημμένη και τέλος αφορούν

τομέα στον οποίο το κάθε άτομο μπορεί να έχει κάποια εξειδίκευση. Παρόλα αυτά, η αλλαγή τους μπορεί να είναι δύσκολη αλλά όχι και αδύνατη (Krech & Crutchfield, 1948).

Άλλο ένα βασικό χαρακτηριστικό των στάσεων αποτελεί και το γεγονός ότι η ανίχνευσή τους δεν είναι άμεση και εμφανής. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι στάσεις ενός υποκειμένου δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν άμεσα αλλά προκύπτουν έμμεσα από τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις γλωσσικές εκφράσεις και την παρατηρήσιμη συμπεριφορά του ατόμου απέναντι σε καταστάσεις, πρόσωπα ή αντικείμενα (Papastamou, 1986).

Τέλος, τόσο η διαμόρφωση των στάσεων όσο και η διαφοροποίησή τους μπορούν να εξηγηθούν και να βασιστούν σε πολλές θεωρίες μάθησης, (κλασική εξαρτημένη, συντελεστική εξαρτημένη ή ακόμη και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της μάθησης), καθώς η «εκμάθησή» τους προκύπτει από άμεσα και έμμεσα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Γεωργιάς, 1995).

1.4. Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των στάσεων

Όπως προαναφέρθηκε, οι στάσεις ενός ατόμου διαμορφώνονται και μαθαίνονται από πολύ νεαρή ηλικία με βάση τα βιώματα, τις εμπειρίες, την ανατροφή, το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον και δύσκολα αλλάζουν. Εντούτοις, κάτι τέτοιο δεν σημαίνει ότι η διαμόρφωση αυτή πραγματοποιείται αποκλειστικά και μόνο σε αυτή τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και ότι η οποιαδήποτε αλλαγή είναι αδύνατη. Οι ήδη «μαθημένες» - διαμορφωμένες στάσεις ενός ατόμου μπορεί να επηρεαστούν από διάφορους παράγοντες κατά το πέρασμα του χρόνου και στην ενήλικη ζωή. Οι παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε τέτοιες αλλαγές και τροποποιήσεις είναι (Γεωργιάς, 1995) :

- **Εμπειρία:** μπορεί να είναι προσωπική ή/και μη, δηλαδή το ίδιο το υποκείμενο να έχει βιώσει μια εμπειρία η οποία να το οδήγησε στη διαμόρφωση μια στάσης, ή η στάση αυτή να υιοθετήθηκε από εμπειρία τρίτου στην οποία το υποκείμενο ήταν παρατηρητής.
- **Κοινωνικοί παράγοντες:** ρόλοι και νόρμες. Οι ρόλοι αφορούν στις αναμενόμενες συμπεριφορές ενός ατόμου ανάλογα με την ιδιότητά του και τον ρόλο που έχουν αναλάβει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και περιβάλλον και, οι νόρμες αποτελούν «κανόνες» της κοινωνίας οι οποίοι καθορίζουν τις αποδεκτές και κατάλληλες συμπεριφορές και μη.
- **Μάθηση:** οι στάσεις αποτελούν αποτέλεσμα μάθησης. Η οικογένεια, το σχολείο, τα ΜΜΕ και άλλοι φορείς κοινωνικοποίησης μπορεί να συμβάλλουν σημαντικά στην

εκμάθηση και ανάπτυξη στάσεων απέναντι σε καταστάσεις, πρόσωπα και αντικείμενα (Γεωργιάς, 1995). Αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό αν αναλογιστούμε ότι όταν ένα υποκείμενο μαθαίνει και διδάσκεται να συνδέει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα με καλές/ευχάριστες ή δυσάρεστες εμπειρίες αντίστοιχα, αναπτύσσει αυτόματα ορισμένες σταθερές συμπεριφορές προς αυτές. Επομένως, η ανταμοιβή και επιβράβευση μιας δράσης- πράξης οδηγεί στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και, κατά συνέπεια, στη διαμόρφωση μιας ευνοϊκής και θετικής στάσης απέναντι σε αυτή. Αντίθετα, οτιδήποτε κατακρίνεται και τιμωρείται οδηγεί στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων και επομένως στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων.

1.5. Σχέση στάσεων - συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τον Alfred Adler (1927), υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ των στάσεων ενός υποκειμένου και του περιβάλλοντός του. Πιο συγκεκριμένα, η αλληλεπίδραση που έχει το κάθε άτομο με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ορισμένων σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών, δηλαδή στάσεων. Οι στάσεις ενός υποκειμένου, όπως και η προσωπικότητα, αποτελούν τον κεντρικό άξονα αντίληψης του περιβάλλοντος και των κοινωνικών φαινομένων και στοιχείων γύρω του και κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου ως προς τις αλληλεπιδράσεις του με αυτά.

Παρόλα αυτά, η συσχέτιση αυτή μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς αμφισβητήθηκε από τον Festinger το 1957, ο οποίος υποστήριξε ότι στάσεις και συμπεριφορά δεν συμφωνούν πάντα με αποτέλεσμα πολλές φορές ένα υποκείμενο να βιώνει μια εσωτερική σύγκρουση. Η σύγκρουση αυτή έχει χαρακτηριστεί ως «γνωστική σύγκρουση ή ασυμφωνία», αφορά σε οποιαδήποτε ασυνέπεια γίνεται αντιληπτή από ένα υποκείμενο τόσο μεταξύ στάσης- συμπεριφοράς όσο και μεταξύ δύο ή περισσότερων στάσεων και μπορεί να γεννήσει δυσάρεστα συναισθήματα για το άτομο αυτό. Ως εκ τούτου, το άτομο στην προσπάθεια μείωσης ή εξάλειψης αυτής της ασυμφωνίας οδηγείται σε αναδιαμόρφωση των στάσεών του, είτε αλλάζοντας κάποια στάση προκειμένου να συμφωνεί με μια συμπεριφορά είτε το αντίθετο.

Συμπερασματικά, οι στάσεις όπως και οτιδήποτε μαθαίνεται και επηρεάζεται από βιώματα και εμπειρίες, μπορούν όχι μόνο να αξιολογηθούν-μετρηθούν αλλά και να τροποποιηθούν. Κάτι τέτοιο φυσικά απαιτεί χρόνο, προσπάθεια και αποφασιστικότητα και μπορεί να επιτευχθεί τόσο μέσω παροχής νέων πληροφοριών όσο και με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Μέσω της διαδικασίας αυτής, το κάθε υποκείμενο κατά τη διάρκεια της

ζωής του διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες επηρεάζονται από αξίες και πεποιθήσεις που μεταλαμπαδεύονται από την οικογένεια, την κοινωνία, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, την οικονομία και γενικά από όλο του το περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

2.1 Ορισμός, σκοπός και προϋποθέσεις της συμπερίληψης

Στο Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Φόρουμ του 2015 η UNESCO δήλωσε ότι οι ίσες ευκαιρίες και η ένταξη ήταν ένα από τα βασικά καθήκοντα για τη μελλοντική εκπαίδευση μέχρι το 2030 (UNESCO, 2015). Ο κύριος στόχος της συνεκπαίδευσης είναι να εξασφαλίσει εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους τους μαθητές και δυνατότητα εκπαίδευσης με βάση τις ατομικές ικανότητες και ανάγκες κάθε μαθητή, αποφεύγοντας κάθε είδους διάκριση (Wild et al., 2015). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενθαρρύνει τη διαμόρφωση μιας πλουραλιστικής προσέγγισης για την εκπαιδευτική ποικιλομορφία των παιδιών, μέσω της αντίληψης των ατομικών διαφορών τους ως αξία της εκπαίδευσης (Juodaitytė, 2014). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δημιουργεί την ανάγκη στροφής στην εξατομικευμένη εκπαίδευση κάθε παιδιού, με την ανάπτυξη και την εφαρμογή νέων μεθόδων μάθησης, αλλαγή εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και διαφοροποίηση των μορφών μάθησης (Rouse, 2008; Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2013). Αφορά την προσπάθεια συνύπαρξης και διδασκαλίας των περισσότερων μαθητών με ΕΕΑ με τους συμμαθητές τους στα σχολεία της γειτονιάς τους και εντός της γενικής τάξης (Zigmond, 2003). Ο σκοπός της ένταξης είναι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, να ενωθούν και να μάθουν μαζί, καθώς και να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις μοναδικές ικανότητες του καθενός (D'Alessio & Watkins, 2009).

Σε αυτό το σημείο, σημαντικό είναι να αποσαφηνιστούν οι ορισμοί «ένταξη» και «συμπερίληψη» προκειμένου να μην συγχέονται και να υπάρξει καλύτερη κατανόηση. Ο όρος «ένταξη» σημαίνει «τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου σε κάτι και την αντιμετώπιση του υποκειμένου ως ανεξάρτητου, αναπόσπαστου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σελ. 159). Από την άλλη, η Ζώνιου-Σιδέρη (2011), υποστηρίζει ότι ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» είναι το αποτέλεσμα των προσπαθειών των ακαδημαϊκών να διευρύνουν τον όρο «ένταξη», που δεν είναι πλέον στόχος, αλλά μέσο αλλαγής των κοινωνικών δεδομένων, αφού στοχεύει όχι στον περιορισμό των ορίων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά στη συμμετοχή ευρύτερων κοινωνικών δομών. Η συμπερίληψη, λοιπόν,

είναι η αρχή που εφαρμόζεται για να φιλοξενήσει ή να συμπεριλάβει όλα τα ανθρώπινα όντα σε ένα σύστημα, με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να μπορούν να είναι σίγουροι για επιτυχημένη, ισότιμη και ποιοτική συμμετοχή σε εμπειρίες της πραγματικής ζωής. Ο Lorenz (2002) ορίζει επίσης τη συμπερίληψη ως τον εορτασμό της διαφορετικότητας, την ανταπόκριση στην αποδοχή των ατομικών διαφορών και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους για τη διασφάλιση της πλήρους συμμετοχής όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, για να φιλοξενήσει όλους τους μαθητές, καθίσταται απαραίτητη η συνεκπαίδευση.

Οι θεμελιώδεις αρχές της συνεκπαίδευσης σύμφωνα με τον Norwich (2000), είναι οι ακόλουθες:

- α) κάθε μαθητής με αναπηρίες αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γενικής εκπαίδευσης
- β) κάθε μαθητής δικαιούται να έχει σεβασμό προς την προσωπικότητά του και να τυγχάνει θετικής μεταχείρισης, κάτι που θα ενισχύσει την συμμετοχή του στο σχολείο και παράλληλα θα μειώσει την απομόνωσή του και
- γ) κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα στην εξατομικευμένη διδασκαλία, πράγμα που σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να είναι έτοιμο να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή.

Οι Kofidou and Mantzikos (2017) ανασκοπώντας τη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρουν ότι η κύρια διαφορά μεταξύ αυτών των δύο ορισμών είναι ότι η «ένταξη» εφαρμόστηκε ως πρακτική ελλείπει θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου και αυτός είναι ο λόγος της αποτυχίας της. Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία απαιτούσε την προσπάθεια συνύπαρξης με το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών. Από την άλλη πλευρά, η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» συνεπάγεται χαρακτηριστικά «ενσωμάτωσης», αλλά απαιτεί επίσης τροποποίηση των υφιστάμενων κοινωνικών δομών, ανάκληση προκαταλήψεων, αποδοχή της ανομοιότητας, αναθεώρηση προτύπων και εκπαιδευτικών στόχων, σχεδιασμό νέων προγραμμάτων σπουδών και κατάρτιση εκπαιδευτικών.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως το καταλληλότερο μέσο για τη διασφάλιση της καθολικότητας και της μη διάκρισης στο έργο της εκπαίδευσης για όλους. Ο Εκπαιδευτικός Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 2005) ορίζει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ως μια δυναμική διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των μαθητών και της θεώρησης των ατομικών διαφορών όχι ως προβλήματα αλλά ως ευκαιρίες για εμπλουτισμό της μάθησης. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις

δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που καλύπτει όλα τα παιδιά κάθε ηλικίας. Αγκαλιάζει τη πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος να εκπαιδεύει όλα τα παιδιά και να αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους στις κοινότητές του για να εξασφαλιστεί ότι οι ανάγκες των μαθητών ικανοποιούνται αποτελεσματικά.

Με βάση τη συμπεριληπτική παιδαγωγική, το ζήτημα της συνεκπαίδευσης δεν είναι ούτε ο δάσκαλος ούτε ο μαθητής, αλλά η γνώση για όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις (Emtcheu, 1998, σ. 25). Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής βασίζεται στην εστίαση στη μάθηση για όλα τα παιδιά στην κοινότητα της τάξης και όχι μόνο για εκείνα που εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - «πρόσθετες ανάγκες» (Florian & Black Hawkins, 2012; Pantic & Florian, 2015). Μια τέτοια εστίαση συνεπάγεται τη δημιουργία ευκαιριών μάθησης που αξιοποιούνται επαρκώς σε «όλους» προκειμένου όλα τα παιδιά να μπορούν να συμμετέχουν στην τάξη και κατ'επέκταση στη δημιουργία μιας πλούσιας μαθησιακής κοινότητας με τη χρήση στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης που είναι κατάλληλες για «τα περισσότερα» παιδιά σε συνδυασμό με κάτι «πρόσθετο» ή «διαφορετικό» για κάποια που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Δίνεται βάση, λοιπόν, στο «τι» πρέπει να διδαχθεί (και στο «πώς») και όχι στο «ποιος» θα το μάθει (Florian & Black Hawkins, 2011; Florian & Spratt, 2013). Η συμπεριληπτική παιδαγωγική (Florian & Black-Hawkins, 2011), είναι επίσης εδραιωμένη στην απόρριψη νετερμινιστικών πεποιθήσεων που αντιμετωπίζουν την ικανότητα ως σταθερή αξία και που ενστερνίζονται την άποψη ότι η παρουσία ορισμένων θα εμποδίσει την πρόοδο των υπολοίπων. Αυτή η απόρριψη βασίζεται στην πίστη ότι «όλα» τα παιδιά θα σημειώσουν πρόοδο, θα μάθουν και θα επιτύχουν μέσω της εστίασης της διδασκαλίας και της μάθησης στο τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά και όχι στο τι δεν μπορούν (Florian & Black-Hawkins, 2011; Pantic & Florian, 2015).

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επιβάλλει την υποχρέωση οι εκπαιδευτικοί να έχουν καλή γνώση και ικανότητα να συνδυάζουν εκπαιδευτικές πρακτικές που καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά την ανάπτυξη της συνεκπαίδευσης, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρέχοντάς τους τις κατάλληλες συνθήκες για ασφαλή και υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στα γενικά σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006) θέτει ως προτεραιότητα τη συνεκπαίδευση για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εξασφάλιση της απαραίτητης υποστήριξης στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τονίζεται ότι η συμπερίληψη δεν θα πρέπει να αποτελεί μόνο προσωπική υπόθεση των εκπαιδευτικών

ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και να απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής από κάθε ευθύνη για την εφαρμογή της. Αντιθέτως, η υλοποίησή της απαιτεί τη συνδρομή όλων των εμπλεκόμενων με το σχολείο (Σούλης, 2008) και την εκτίμηση όλων των παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν την εφαρμογή της.

Μια αρχική γενική αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία ένταξης θα ήταν (Gibb et al., 2007) :

- η συνεργατική διδασκαλία
- η κοινοτική υποστήριξη
- η παροχή κατάλληλης εξειδικευμένης ομάδας διδασκαλίας
- η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας
- η ένταξη των παιδιών στη διδασκαλία
- προσωπικό ένταξης πάντα διαθέσιμο
- καλή συνεργασία με τα παιδιά και τον καθορισμό ατομικών στόχων για τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε παιδιού
- η στάση των δασκάλων και η συνεχής εκπαίδευσή τους
- η σοβαρότητα της διαταραχής του ίδιου του παιδιού, με τις πιο ήπιες περιπτώσεις να φοιτούν στο γενικό σχολείο, ενώ οι πιο σοβαρές σε ειδικό (Gibb et al., 2007).

Όπως επισημαίνει ο Norwich (2000), ορισμένοι από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία είναι:

- η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών προς όφελος παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- η συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικού προσωπικού στις αποφάσεις,
- το καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό
- η συνεισφορά της ίδιας της κοινωνίας με οικονομική στήριξη
- η αλλαγή στις υποδομές, με το φυσικό περιβάλλον του σχολείου να είναι προσβάσιμο σε άτομα με αναπηρίες
- Η αλλαγή στο επίπεδο των δυνατοτήτων, δηλαδή την τοποθέτηση ειδικών παιδαγωγών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Είναι ,επομένως, φανερό ότι η επίτευξη της συμπερίληψης απαιτεί σημαντικές αλλαγές, μεταρρυθμίσεις- αναδιαρθρώσεις μέσα και έξω από τα σχολεία.

2.2 Συμπερίληψη και νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Με την πάροδο των χρόνων, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μεταρρυθμίσεις, αναδιαρθρώσεις και προσπάθειες για να πλαισιωθεί νομοθετικά και θεσμικά η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία – ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνοπτικά:

Στον πρώτο ολοκληρωμένο νόμο για την ειδική εκπαίδευση που ψηφίστηκε το 1981 (νόμος 1143/1981) από το κοινοβούλιο της Ελλάδας, επιχειρήθηκε η πρώτη προσπάθεια για να συστηματοποιηθεί η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία. Σε αυτόν, η εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική για τα παιδιά αυτά από 6 έως 17 ετών, και καθιερώθηκε ο θεσμός της «ειδικής τάξης» στα γενικά σχολεία. Επιπλέον, ο νόμος αυτός, τόνιζε ιδιαίτερα την ύπαρξη των ειδικών σχολείων για παιδιά που ορίζονταν ως «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» (άρθρο 1) (Σούλης, 2008). Ως μη θετικό στοιχείο του νόμου, αναφέρεται πως ήταν το γεγονός ότι ο όρος παιδιά με «ειδικές ανάγκες» ήταν κυρίως ιατρικός και ότι δεν περιελάμβανε την υποχρεωτική φύση της φοίτησης των παιδιών αυτών στο σχολείο (Καϊσέρογλου, 2010).

Το 1984, δημοσιοποιήθηκε ένα νέο νομοσχέδιο, γνωστού ως «αντι-309», όπου γινόταν αναγνώριση της ειδικής αγωγής ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), και σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985 υπήρχε ανάλυση της ειδικής αγωγής σε ξεχωριστό κεφάλαιο καθώς και συμπερίληψή της στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Στον νόμο αυτόν τα «αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα» χαρακτηρίζονται πλέον ως άτομα με ειδικές ανάγκες και ενθαρρύνεται η ένταξή τους στο γενικό σχολείο όπου με βάση το άρθρο 32 παράγραφος 4, ήταν δυνατή η παρακολούθηση στα γενικά σχολεία με την προϋπόθεση εγγραφής σε αυτά και ύπαρξης «ειδικών τάξεων» και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 2 παράγραφοι 1 και 3, η φοίτηση στο δημοτικό και στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική για όλους τους μαθητές μέχρι 16 ετών, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή μη (Kaltsouni, 2013). Με τον τρόπο αυτό έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης της συμπερίληψης μέσω της εξάλειψης του διαχωρισμού των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρίες. Τα αρνητικά στοιχεία του νόμου αυτού ήταν η μη πρόβλεψη ίδρυσης τμήματος ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ανάπτυξης κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Λίγο αργότερα, η ψήφιση του νόμου 2817/2000 αποτέλεσε μια από τις πιο σημαντικές μεταρρυθμίσεις για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Ο νόμος αυτός προώθησε πλέον την

ένταξη αλλά και τη συνεκπαίδευση (Kalyva et al., 2007). Οι μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζονται πλέον ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης. Μέσω της προσέγγισης της συν-διδασκαλίας είτε με παράλληλη στήριξη από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είτε σε τμήμα ένταξης που λειτουργεί στα σχολεία γενικής αγωγής, οι μαθητές/τριες έχουν πια το δικαίωμα να παρακολουθήσουν μια γενική σχολική τάξη (Karagianni, 2015). Με τον νόμο αυτό πραγματοποιήθηκε επίσης η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) σε κάθε νομό της χώρας οι οποίοι ήταν οι αρμόδιοι φορείς για την διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και την ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ακόμα, πραγματοποιήθηκε η θεσμοθέτηση των «περιοδευόντων» (ειδικών) εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Παρόλα αυτά, δεν επιτεύχθηκε ακόμα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η κατάλληλη αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών δομών καθώς και ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες και προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Batsiou et al., 2008).

Η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές/τριες με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως αναπόσπαστο τμήμα της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε με την ψήφιση του νόμου 3699/2008 ο οποίος προσέθεσε και τον όρο «συνεκπαίδευση» και σύμφωνα με αυτόν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) μπορούν να φοιτούν:

α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) τα οποία με την ψήφιση του νόμου 4547/2018 περί αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετονομάστηκαν σε Κ.Ε.Σ.Υ.(Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ).

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με Παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ. Η Παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, Τμήμα Ένταξης) ή όταν η Παράλληλη στήριξη καθίσταται

απαραίτητη με βάση τη γνωμάτευση του Κ.Ε.Σ.Υ. εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων.

Τα ΚΔΑΥ αντικαταστάθηκαν από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και επιπλέον δημιουργήθηκαν Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) για μαθητές/τριες με σοβαρές δυσκολίες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μέσω του άρθρου 2 του νόμου αυτού, αναγνωρίζονται για πρώτη φορά οι μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα καθώς και αυτοί/ές με σύνθετες συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες ή παραβατική συμπεριφορά εξαιτίας γονεϊκής βίας ή παραμέλησης, ως μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τα θετικά στοιχεία του νόμου είναι ότι ενίσχυσε τη συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της βελτίωσης της προσβασιμότητάς τους σε χώρους εκπαίδευσης και της εξειδίκευσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, τα οποία αποτελούσαν ανάγκες που δεν είχαν καλυφθεί με κανέναν από τους ήδη ισχύοντες νόμους ως τότε (Pappas et al., 2018). Ωστόσο, και ο νόμος αυτός χωλαίνει σε κάποια σημεία τα οποία αφορούν στην προσκόλληση του στη διάγνωση και τον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθώς και στη διατήρηση του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας (Nteropoulou & Slee, 2019). Τέλος, σύμφωνα με τον νόμο αυτό, ουσιαστική συμπερίληψη στα γενικά σχολεία φαίνεται να επιτυγχάνεται μόνο για μαθητές/τριες με κινητικές αναπηρίες, με μέτρια νοητική αναπηρία καθώς και αυτισμό μέτριας μορφής (Strogilos et al., 2012).

Με τον νόμο 4115/2013 (άρθρο 39), τα ειδικά σχολεία μετονομάζονται σε Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ), πράγμα που σημαίνει ότι μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων που σκοπός τους είναι ο συντονισμός των σχολικών μονάδων- μελών αυτών καθώς και των αντίστοιχων τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης, προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη και η υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία.

Ακολούθησε ο νόμος 4368/2016 ο οποίος από το άρθρο 82 υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις. Τονίζεται επίσης η ανάγκη στενής συνεργασίας μεταξύ γενικών και ειδικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, εξειδικευμένοι

εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίζουν έναν ή περισσότερους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Milathianaki, 2020).

Στη συνέχεια, ο νόμος 4547/2018 προωθεί την εκπαιδευτική συμπερίληψη για τα άτομα με αναπηρίες η οποία γίνεται πλέον από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) (πρώην ΚΕΔΔΥ). Η λειτουργία των τμημάτων ένταξης και η παράλληλη στήριξη παραμένει ίδια με τον νόμο 3699/2008 (Parageorgiou, 2019).

Τέλος, σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο νόμο 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) που ιδρύθηκαν με την παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 4547/2018 (Α' 102) μετονομάζονται σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και είναι αυτά πλέον που έχουν ως σκοπό και αρμοδιότητα:

- να υποστηρίζουν τους μαθητές, τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς της περιοχής αρμοδιότητάς τους, να διασφαλίσουν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/τριες καθώς και να προασπίσουν την αρμονική ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και πρόοδο.
- να αξιολογήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και να συντάξουν, κατ' αποκλειστικότητα, τις εκθέσεις αξιολόγησης εξατομικευμένα για τον/την κάθε μαθητή/τρια της περιοχής την οποία έχουν υπό την αρμοδιότητά τους. Στις αξιολογικές αυτές εκθέσεις πρέπει υποχρεωτικά να γίνεται αναφορά σε σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, πρακτικές, τεχνολογίες, υπηρεσίες, μέσα και εκπαιδευτικά βοηθήματα τα οποία μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη της λειτουργικής συμμετοχής των μαθητών/τριών κατά τη διαδικασία εκπαίδευσής τους.
- να εισηγηθούν την κατάλληλη σχολική μονάδα καθώς και το κατάλληλο πλαίσιο εξατομικευμένης υποστήριξης, την κατάταξη, την εγγραφή καθώς και την μετεγγραφή των μαθητών/τριών με ε.ε.α . Τα παραπάνω αποτελούν αποκλειστική αρμοδιότητα των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
- να εισηγηθούν συνεργασία των εκπαιδευτικών με τα διάφορα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π), προκειμένου να καταρτιστούν στα προσαρμοσμένα εξατομικευμένα ή ομαδικά προγράμματα σχετικά με ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές δραστηριότητες και υποστήριξη.

- να εισηγηθούν ώστε να ληφθούν και να εφαρμοστούν κοινωνικά και λοιπά υποστηρικτικά μέτρα για άτομα με αναπηρίες ή/και ε.ε.α., τόσο στα σχολεία, και ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. όσο και κατ' οίκον.

2.3 Θεσμοί και μορφές-είδη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα οι θεσμοί και τα είδη συμπερίληψης σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι δυστυχώς περιορισμένοι. Οι βασικοί θεσμοί υποστήριξης είναι το τμήμα ένταξης και η παράλληλη στήριξη. Σύμφωνα με τον Μαντοράλια (2018) η στελέχωση των θεσμών αυτών γίνεται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής καθώς και από εκείνους της γενικής οι οποίοι κατέχουν κάποιο προπτυχιακό, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, η προϋπηρεσία διάρκειας 10 μηνών σε δομές ειδικής εκπαίδευσης καθώς και οι 400 ώρες σεμιναρίου-κατάρτισης στην ειδική αγωγή είναι δύο ακόμα προσόντα που επιτρέπουν σε έναν/μία εκπαιδευτικό να στελεχώσει κάποιους από τους παραπάνω θεσμούς.

Το τμήμα ένταξης είναι στην ουσία η μετονομασία των ειδικών τάξεων των γενικών σχολείων με τον νόμο 2817/2000 και εκφράζει μια πιο συμπεριληπτική πολιτική (Karagianni, 2015). Τα τμήματα ένταξης είναι προσαρτημένα στη σχολική μονάδα και αποτελούν το μοναδικό μοντέλο σχολικής ένταξης στην χώρα μας. Παλαιότερα οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όφειλαν να εκπαιδεύονται σε τμήμα ένταξης 10 ώρες εβδομαδιαίως, από ειδικό εκπαιδευτικό και με βάση ένα κοινό πρόγραμμα ή εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Karagianni, 2015). Αργότερα, σύμφωνα με την Kaltsouni (2013) και τον νόμο 3699/2008, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε τμήματα ένταξης με δύο τύπους προγραμμάτων:

- 1) οι μαθητές/τριες με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν ατομικά ένα συνδυασμένο γενικό και εξειδικευμένο πρόγραμμα το οποίο καθορίζεται από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και δεν ξεπερνά τις 15 ώρες διδασκαλίας για τον καθένα.
- 2) οι μαθητές/τριες με πιο σοβαρές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες ακολουθούν ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα σε ατομικό ή/και ομαδικό επίπεδο το οποίο πάλι σχεδιάζεται από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Τέλος, αναφέρεται ότι προκειμένου να λειτουργήσει τμήμα ένταξης σε γενικό σχολείο πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον τρεις με τέσσερις μαθητές/τριες οι οποίοι/ες χρειάζονται υποστήριξη, κάτι το οποίο προκύπτει ύστερα από σχετική πρόταση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Σε περίπτωση που κάποια σχολεία συστεγάζονται και συμμετέχουν σε ομάδες ένταξης,

πραγματοποιείται συνένωση των τμημάτων ένταξης και το σύνολο των μαθητών/τριών που επιτρέπεται δεν πρέπει να ξεπερνά τους 12 (Parageorgiou, 2019).

Η Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) ψηφίστηκε από τον νόμο 2817/2000 και λειτούργησε πρώτη φορά στα σχολεία το 2003-4 ως συμπληρωματική πρακτική για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου 3699/2008, η ΠΣ παρέχεται σε:

- 1) μαθητές/τριες οι οποίοι είναι σε θέση, με κατάλληλη και εξατομικευμένη υποστήριξη, να ανταποκριθούν στην παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης.
- 2) μαθητές/τριες με σοβαρές ε.ε.α με την προϋπόθεση ότι η περιοχή κατοικίας τους δεν προσφέρει κάποια άλλη δομή ή πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- 3) μαθητές/τριες που το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ έχει εισηγηθεί την υποστήριξή τους μέσω Π.Σ καθώς και το σύνολο των ωρών υποστήριξης αυτών.

Επομένως, η ΠΣ δεν παρέχεται σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως και υπάρχει και η πιθανότητα απόρριψής της αν ο/η μαθητής/τρια δεν πληροί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις. Πράγματι στη χώρα μας, η ΠΣ εφαρμόζεται κυρίως σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ, κώφωση, τύφλωση, σύνδρομο Down και ΔΕΠ-Υ (Padeliadu et al., 2014). Ακόμα, σημειώνεται ότι με τον νόμο 4186/2013 θεσπίστηκε και ιδιωτική παράλληλη στήριξη κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης διορίζεται και πληρώνεται από την οικογένεια του/της μαθητή/τριας.

Η ΠΣ προτείνεται μόνο από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ τα οποία είναι αποκλειστικά υπεύθυνα για την τοποθέτηση ενός/μίας μαθητή/τριας σε ΠΣ καθώς και στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάλογα με την αξιολόγηση και την γνωμάτευση του παιδιού. Με αυτή τη γνωμάτευση, στη συνέχεια, οι γονείς μπορούν να πραγματοποιήσουν αίτηση στο σχολείο και στο Υπουργείο Παιδείας. Η γνωμάτευση αυτή δεν είναι μόνιμη, πράγμα που σημαίνει ότι ανά συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα χρειάζεται επανακαθορισμό (4186/2013). Ο/Η Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης (Ε.Π.Σ) είναι ένας ειδικός παιδαγωγός ή/και κάποιος ο οποίος συμμετείχε σε προγράμματα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή και στη ΠΣ, ο οποίος εργάζεται παράλληλα με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και υποστηρίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό, ακαδημαϊκό και συναισθηματικό επίπεδο.

Τα καθήκοντα των Ε.Π.Σ, σύμφωνα και με τις αλλαγές της υπουργικής απόφασης 27922/Γ6/8-3-2007 (Β' 449) είναι:

- λήψη ολοκληρωμένης εικόνας και ιστορικού του παιδιού που θα υποστηρίξουν, μέσω ενημέρωσης τόσο από τον/την Διευθυντή/τρια του σχολείου καθώς και από τις εκθέσεις αξιολόγησης και τη διάγνωση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
- με βάση τις υποδείξεις του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ να πραγματοποιήσουν εκτίμηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων και αναγκών του μαθητή καθώς και να σχεδιάσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Padeliadu et al., 2014)
- Σε πολύ δύσκολες περιπτώσεις παιδιών τα οποία δεν προσαρμόζονται, να συνεργάζονται με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
- Οργανώνουν και σχεδιάζουν το πρόγραμμα της εβδομάδας με τις διάφορες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν το παιδί πάντα σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και να το υποβάλλουν στον φάκελο του παιδιού ο οποίος φυλάσσεται από την διεύθυνση του σχολείου.
- Τηρούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχουν σχεδιάσει ειδικά για το παιδί και να έχουν την ευθύνη αυτού τόσο έξω όσο και μέσα στην τάξη και σε κάθε δραστηριότητα.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι για μια επιτυχημένη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στα σχολεία γενικής αγωγής, καθοριστικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής καθώς και η απαραίτητη συνεργασία τους τόσο με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης όσο και με όλο το υπόλοιπο σχολείο, τους γονείς, τους σχετικούς φορείς παροχής υπηρεσιών και των αντιπροσώπων της κοινότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ)

3.1 Ορισμός

Λόγω των πολλών διαφορετικών μορφών και πτυχών που σχετίζονται με τον αυτισμό, δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας γενικός ορισμός που να τα περιλαμβάνει όλα και γι'αυτό κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί.

Στο Λεξικό της Ψυχολογίας (Χουντουμάδη- Πατεράκη, 2008) η έννοια του αυτισμού ορίζεται ως *«η διαταραχή εκείνη της οποίας το κύριο χαρακτηριστικό είναι η απορρόφηση στον εαυτό, με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες να ρυθμίζονται από την εσωτερική αντίληψη του ατόμου για τον κόσμο, αποκλείοντας κάθε ενδιαφέρον για την πραγματικότητα και εμποδίζοντας την ομαλή ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και τη δημιουργία σχέσεων με άλλους ανθρώπους».*

Σύμφωνα με το DSM-V που εξέδωσε η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία το 2013 ο όρος «*Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*» (ΔΑΔ) άλλαξε σε «*Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*» (ΔΑΦ) ώστε να αναφέρεται κατευθείαν στην ουσία της διάγνωσης και δεν περικλείει υποκατηγορίες όπως για παράδειγμα το σύνδρομο Asperger. Αναλυτικότερα, είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία περιλαμβάνει κοινωνικά, επικοινωνιακά και γλωσσικά ελλείμματα και δεν κάνει διακρίσεις σε εθνικότητα, φυλή ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

3.2 Διάγνωση

Ο αυτισμός δεν αφορά μόνο την παιδική ηλικία αλλά και την ενήλικη. Συνήθως η διάγνωση γίνεται τα 3 πρώτα χρόνια ή και αργότερα. Με βάση πιο πρόσφατες έρευνες η ηλικία των 18 μηνών θα μπορούσε να δώσει μια πρώτη διάγνωση. Μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε βρέφη δηλώνουν ότι υπάρχουν προγνωστικοί παράγοντες οι οποίοι μπορεί να δηλώνουν διαταραχή αυτιστικού φάσματος . Αυτό που παρατηρείται συνήθως στα μικρά παιδιά είναι μειωμένη βλεμματική επαφή και δυσκολίες στο συμβολικό παιχνίδι/ παιχνίδι ρόλων καθώς και την εξωλεκτική επικοινωνία. Επιπρόσθετα, συνήθως τα παιδιά αυτά δεν φαίνεται να κάνουν πολλές ως και καθόλου εκφράσεις στο πρόσωπο, δεν χρησιμοποιούν το χαμόγελο σε

κοινωνικό επίπεδο για να αλληλεπιδράσουν και η αυθόρμητη μίμηση είναι περιορισμένη (Zwaigenbaum et al., 2005). Από την άλλη, σύμφωνα με τον παιδοψυχίατρο Γιώργο Βαγιωνή (Τα Νέα, 2018), η διάγνωση του αυτισμού μπορεί να είναι ασφαλής και έγκυρη μόνο από τα 3-5 έτη. Η διαφοροδιάγνωση είναι σημαντική διότι η συννοσηρότητα μπορεί να αλλάζει την κλινική εικόνα του παιδιού με αποτέλεσμα η παρέμβαση να μην είναι κατάλληλη. Οι αλλαγές που εξέδωσε η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία το 2013, πέρα από την ορολογία, αφορούσαν και τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό. Σύμφωνα με τον Τομαρά (2019) και το DSM-V (2013) ο διαχωρισμός της ΔΑΦ γίνεται ανάλογα με την λειτουργικότητα στις παρακάτω κατηγορίες:

3 – «*Ανάγκη ιδιαίτερα ενισχυμένης υποστήριξης*»

2 - «*Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης*»

1 - «*Ανάγκη υποστήριξης*»

3.3 Χαρακτηριστικά

Η ΔΑΦ αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή πολυπαραγοντικής αιτιολογίας, η οποία επηρεάζει όλη την ανάπτυξη από την γέννηση μέχρι και την ενήλικη ζωή και επομένως τα συμπτώματα διαφέρουν στις διάφορες ηλικίες . Σύμφωνα με το DSM-V, αυτά πρέπει να εκδηλώνονται νωρίς στα αρχικά αναπτυξιακά στάδια του παιδιού, να δυσκολεύουν το παιδί στο να είναι λειτουργικό και να μην συνδέονται περισσότερο με νοητική αδυναμία ή γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση. Για τον λόγο αυτό και δεδομένου ότι κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός από τους άλλους, η σοβαρότητα των χαρακτηριστικών του αυτισμού διαφέρει ανά άτομο και όσοι ανήκουν στο φάσμα δεν μοιάζουν παρά μόνο σε βασικά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι:

Δυσκολίες στην κοινωνικότητα και την κοινωνική κατανόηση (μειωμένη ενσυναίσθηση, δυσκολία στη σύναψη φιλικών σχέσεων και ένταξης σε ομάδα, φαινομενική αδιαφορία για τους ανθρώπους γύρω τους εκτός από την μητέρα με την οποία φαίνεται να έχουν έναν ιδιαίτερο συναισθηματικό δεσμό).

Δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία (δυσκολεύονται να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν την συμπεριφορά των άλλων, να εκφράσουν συμπεράσματα και υποθέσεις).

Δυσκολίες στην λεκτική επικοινωνία (κυρίως στην έκφραση των σκέψεων και τον συναισθημάτων και όχι τόσο των βασικών τους αναγκών) Υπάρχουν άτομα τα οποία:

- Δεν μιλούν καθόλου και δεν κατανοούν ούτε επιθυμούν να μιλήσουν.
- Μιλούν για την εξυπηρέτηση των αναγκών τους με περιορισμένο λόγο, μονολεκτικά ή με ηχολαλία, «αντιστροφή αντωνυμιών» και χρήση γ' προσώπου για τον εαυτό τους .
- Έχουν αναπτυγμένες λεκτικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες αλλά δεν κατανοούν τον μεταφορικό λόγο, το χιούμορ, τα υπονοούμενα γεγονός που δυσκολεύει την συζήτηση.

Δυσκολίες στην μη λεκτική επικοινωνία (μειωμένη βλεμματική επαφή, χειρονομίες, στάση και γλώσσα σώματος, μίμηση)

Ακαμψία της σκέψης και της συμπεριφοράς (επιμονή σε ρουτίνες, περιορισμένα και ιδιαίτερα ή ασυνήθιστα ενδιαφέροντα και έντονη ενασχόληση με αυτά)

Στερεότυπες κινήσεις ή συμπεριφορές . Ανάγκη για ομοιότητα (επαναλαμβανόμενες κινήσεις για την αντιμετώπιση διέγερσης και άγχους στο περιβάλλον)

Μη κατάλληλες αντιδράσεις στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Υπέρ ή υπό διέγερση σε αισθητηριακές πληροφορίες)

Συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές και συνδυασμός οργανικών καταστάσεων όπως για παράδειγμα εγκεφαλοπάθεια, εύθραυστο Χ κ.α (Τσιμπιδάκη, 2017)

Τα πιο κοινά συμπτώματα ανάλογα με την ηλικία είναι (Volkmar et al, 2014) :

Προσχολική ηλικία

- Ενδιαφέρονται λίγο έως καθόλου για τους άλλους
- Εμφανίζουν ελλείμματα στη συνδυαστική προσοχή και την ενσυναίσθηση
- Δεν ανταποκρίνονται όταν τους φωνάζουν με το όνομά τους
- Καθυστερούν ή δεν αναπτύσσουν καθόλου λόγο και επικοινωνία
- Αντιστέκονται έντονα στις αλλαγές
- Εμφανίζουν περιορισμένα ενδιαφέροντα- εμμονές
- Στερεοτυπικές κινήσεις
- **Οι γονείς εκφράζουν συχνά ανησυχίες** για την απουσία λόγου και προβληματισμό για το αν το παιδί ακούει επαρκώς καθώς δεν ανταποκρίνεται στο όνομά του και στο κάλεσμα.

Σχολική ηλικία

- Απόκλιση των δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας παρά την βελτίωσή τους.

- Οι δεξιότητες αυτές ίσως πρωτοεμφανίζονται .
- Δυσκολεύονται με τις αλλαγές και τις μεταβάσεις.
- Εκδηλώνουν συμπεριφορές αυτοτραυματισμού και αυτοερεθισμού.

Εφηβεία & Ενήλικη ζωή

- Ένα μικρό ποσοστό μπορεί να παρουσιάσει σημαντική βελτίωση.
- Ένα άλλο ποσοστό εμφανίζει δυσκολίες που επιδεινώνονται και σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά (εκρήξεις θυμού, τραυματισμός του εαυτού, επιθετικότητα κ.α)
- Συνήθως χρειάζονται υποστήριξη καθώς εκδηλώνουν αισθήματα άγχους, κατάθλιψης και άλλες ψυχικές ασθένειες. Οι κοινωνικές τους σχέσεις και η συμπεριφορά αποκλίνουν και μπορεί να είναι κοινωνικά μη αποδεκτές ή και παραβατικές.
- Ζητούν βοήθεια διότι η λειτουργικότητα και η ποιότητα ζωής τους είναι συνήθως χαμηλή .

Τα άτομα με ΔΑΦ, εκτός από τα βασικά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, παρουσιάζουν και άλλες συναφείς συμπεριφορές οι οποίες επισημαίνουν την κρίσιμη σημασία πολλαπλών επιστημονικών κλάδων στην αξιολόγηση και διάγνωση της διαταραχής (Johnson et al., 2007; Volkmar, Siegel et al., 2014).

3.4 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)

Τα παιδιά με ΔΑΦ, όπως φαίνεται και από τα χαρακτηριστικά τους, έχουν πολλές ανάγκες και πολλές ικανότητες. Κάποια χρειάζονται στήριξη για μεγάλο χρονικό διάστημα σε ειδικές δομές και κάποια σπουδάζουν στο πανεπιστήμιο. Έχει μεγάλη σημασία να μην υπερεκτιμάμε τις ικανότητες κάποιων παιδιών επειδή για παράδειγμα κάνουν δύσκολες μαθηματικές πράξεις ή μιλούν αγγλικά από πολύ μικρή ηλικία , διότι η κοινωνική και επικοινωνιακή ανάπτυξη μπορεί να είναι πολύ πίσω, καθώς και να μην τις υποτιμάμε επειδή μπορεί να μην μπορούν να μας τις δείξουν σε κάθε συγκεκριμένη στιγμή.

Σύμφωνα με την Συριοπούλου- Δελλή (2016), τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται τον κόσμο που ζούμε και τους ανθρώπους με έναν δικό τους ιδιαίτερο τρόπο, ο οποίος μπορεί να είναι διαφορετικός αλλά σε καμία περίπτωση κατώτερος. Επομένως αυτό που έχουν ανάγκη αυτά τα παιδιά και ο στόχος των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να είναι η αλλαγή του ίδιου του ατόμου αλλά η ενθάρρυνση για ευελιξία στην σκέψη του, η κατανόηση του περιβάλλοντος και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις

σύμφωνα πάντα με τις ιδιαίτερες προτιμήσεις και ικανότητές του και η ανάπτυξη της ικανότητας αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης. Για να γίνει κάτι τέτοιο, το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος χρειάζεται να νιώθει ότι οι γύρω του τον καταλαβαίνουν και τον νοιάζονται και μπορούν να δουν για λίγο τον κόσμο με τα δικά του μάτια καθώς επίσης και να δημιουργήσει νοητικές συνδέσεις με συναισθήματα, συμπεριφορές, ιδέες, αντικείμενα και καταστάσεις ώστε να μπορεί να συμμετέχει σε ένα περιβάλλον και μια πραγματικότητα που δεν καταλαβαίνει. Επιπλέον, τονίζεται ότι στη ΔΑΦ παρατηρείται συννοσηρότητα και διαφορετικό νοητικό δυναμικό. Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών, είναι φανερό ότι πρέπει να αντιληφθούν σε βάθος και να αποτελέσουν γνώμονα για την επιλογή των κατάλληλων θεραπευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων οι οποίες θα βασίζονται στις ιδιαιτερότητες της διαταραχής, στην επανάληψη, σταθερότητα και καταλληλότητα των στόχων, στην ευελιξία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στη κατάλληλη προσαρμογή του περιβάλλοντος και του υλικού εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών, λοιπόν, οι οποίες καθορίζουν και τους μακροπρόθεσμους στόχους της παρέμβασης (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008), είναι:

1. Ενίσχυση της κοινωνικής ανταλλαγής-κοινωνικής αλληλεπίδρασης

(βλεμματική επαφή, ενσυναίσθηση, μοίρασμα της προσοχής, τεχνικές για κατάλληλη προσέγγιση των άλλων, δημιουργία σχέσεων, αναμονή σειράς και κατανόηση της ομαδικότητας, κατανόηση και χρήση εξωλεκτικής συμπεριφοράς και των σκέψεων, περιβαλλοντικό και κοινωνικό σχολιασμό)

2. Υποστήριξη στην ανάπτυξη της επικοινωνίας ή/και της εναλλακτικής επικοινωνίας

3. Υποστήριξη στο παιχνίδι και στην δημιουργικότητα (μέσα και έξω από το σπίτι και το σχολείο, και στο διάλειμμα).

4. Γλωσσική εκπαίδευση- πραγματολογία (ικανότητα του ατόμου να λέει κάτι με τον κατάλληλο τρόπο και στον ορθό τόπο και χρόνο σύμφωνα με την κοινωνική ομάδα)

5. Συμπεριφοριστική υποστήριξη (ακατάλληλες συμπεριφορές όπως το να αυτοτραυματίζονται, να φωνάζουν και να κλαίνε, να φτύνουν, να δαγκώνουν, να χτυπούν ή να ρίχνουν αντικείμενα, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε υπερευαισθησία και αδυναμία διαχείρισης των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και να εμποδίσουν την διαδικασία της διδασκαλίας για τους ίδιους και για τους συμμαθητές τους (Goodman & Williams, 2007).

6. Προστασία και ασφάλεια του παιδιού

7. **Κατάλληλες διδακτικές τεχνικές** (οργάνωση του χώρου και του υλικού, οπτική οργάνωση, ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς, σαφείς οδηγίες, ρουτίνες για αποφυγή του άγχους, μικρά βήματα και γενικεύσεις, συνεργασία σχολείου και οικογένειας, συνεκπαίδευση)
8. **Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας** (Autism Spectrum Disorder Inclusion Collaboration Model (ASDICM) (Simpson, de Boer-Ott, & Smith-Myles, 2003) - το περιβάλλον μάθησης να είναι δομημένο, και το πρόγραμμα της ημέρας σταθερό, η διδασκαλία να γίνεται και άμεσα αλλά και με εναλλακτικούς τρόπους (οπτικοποιημένο διδακτικό υλικό, φυσική καθοδήγηση) και οι δραστηριότητες για την εκπαίδευσή του παιδιού να σχεδιάζονται σύμφωνα με το τι τους ενδιαφέρει και προτιμούν.

3.5 Βασικές αρχές αντιμετώπισης των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Η αντιμετώπιση της ΔΑΦ απαιτεί μια συνεχή προσπάθεια η οποία ξεκινά από την νηπιακή ηλικία και συνεχίζεται μέχρι και την ενήλικη ζωή. Σε πολύ μικρή ηλικία βασικοί στόχοι της αντιμετώπισης είναι η επικοινωνία και η εκπαίδευση του παιδιού με ΔΑΦ καθώς και η ψυχοεκπαίδευση των γονέων και της οικογένειάς του. Στην παιδική ηλικία η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η είσοδος στο σχολείο. Σε μεγαλύτερες ηλικίες δίνεται βάση στις κοινωνικές δεξιότητες και στην αντιμετώπιση ψυχολογικών θεμάτων όπως το άγχος, η κατάθλιψη και οι ψυχαναγκασμοί (Τσιμπιδάκη, 2019., Παπαγεωργίου, 2013).

Οι τεχνικές αντιμετώπισης είναι πολλές και η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητά τους διαφέρει σε κάθε παιδί. Για τον λόγο αυτό, πριν από κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης, πρέπει να προηγείται μια ολοκληρωμένη και έγκυρη αξιολόγηση του κάθε παιδιού μέσω της συνεργασίας ειδικών επαγγελματιών και της οικογένειας. Πρέπει να 'ακούμε' το παιδί, ακόμα και αν δεν μιλάει, μέσα από τις αντιδράσεις του σε κάθε ερέθισμα. Παρατηρούμε και διαβάζουμε κάθε συμπεριφορά γιατί αποτελεί μορφή επικοινωνίας (Βογινδρούκας- Sherratt, 2008; Stillman, 2011) . Όλες οι συμπεριφορές της ΔΑΦ πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινες συμπεριφορές (Wing, 2011) και τις κατανοούμε καλύτερα εάν προσπαθήσουμε να δούμε τα πράγματα μέσα από τα δικά τους μάτια. Οι περισσότερες συμπεριφορές που ανησυχούν και προβληματίζουν τους γονείς, εκπαιδευτικούς και θεραπευτές είναι κατά βάση προσπάθειες των παιδιών αυτών για προσαρμογή. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, κάθε προσέγγιση που επιλέγεται, να ταιριάζει στο παιδί και στην οικογένεια έτσι ώστε να

επιτευχθεί η συμμετοχή τους και η πίστη σε αυτό που κάνουν. Όλες οι προσεγγίσεις (συμπεριφοριστικές, αλληλεπίδρασης, ψυχοδυναμικές, ενσωμάτωσης κ.α) συμφωνούν στο ότι κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης των παιδιών με ΔΑΦ θα πρέπει να έχει ως σκοπό να προσφέρει έναν οργανωμένο χώρο και να οδηγεί στην ασφάλεια του παιδιού καθώς και να παρέχεται σε περισσότερα του ενός πλαίσια (Βογινδρούκας- Sherratt, 2008). Τονίζεται ότι πρωταρχικό ρόλο στην αντιμετώπιση της ΔΑΦ κατέχουν το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο και ότι η παρέμβαση πρέπει να εξελίσσεται καθώς το παιδί μεγαλώνει (Ε.Ε.Π.Α.Α, 2008; Τσιμπιδάκη, 2019).

Σε κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης πρέπει να δίνεται έμφαση στα παρακάτω (Τομαράς, 2019):

- Επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση
- Διδαχή αποδεκτών εναλλακτικών προτύπων
- Λειτουργικότητα και αυτοεξυπηρέτηση
- Χρήση οπτικών μέσων
- Προβλεψιμότητα καταστάσεων
- Δομή και συνέπεια
- Παιχνίδι
- Ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του παιδιού
- Εξατομικευμένη και ομαδική εκπαίδευση
- Γενίκευση δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν
- Προσαρμογή του παιδιού και μετάβαση από το ένα πλαίσιο στο άλλο
- Διεπιστημονικότητα
- Συμμετοχή οικογένειας-γονέων

Στην αντιμετώπιση της ΔΑΦ έχει αποδειχθεί ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών καθώς και των δημιουργικών προσεγγίσεων όπως για παράδειγμα οι τέχνες, το δράμα, ο χορός, μουσική κ.α, μπορούν να προσφέρουν πολλά και θετικά αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ) ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

4.1 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ΔΑΦ

Η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο σε μία κοινωνία καθώς βρίσκεται σε ρευστή και συνεχή σχέση μαζί της και το σημαντικότερο είναι ότι διαμορφώνει την κοινότητα. Ως αποτέλεσμα, είναι υποχρεωτικό το εκπαιδευτικό σύστημα να αποδείξει την ισότητα όσον αφορά την εκπαίδευση προς όλα τα παιδιά, παρά τις όποιες διαφορές τους. Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η ευαισθητοποίηση και η κατανόηση του αυτισμού είναι γενικά πλέον διαδεδομένη, υπάρχουν ακόμη πολλά σχολεία και τοπικές αρχές που απέχουν πολύ από την πλήρη κατανόηση του αυτισμού, των μηχανισμών του, των συνεπειών του και της συνεχούς υποστήριξης που το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να χρειαστεί. Τα σχολεία δεν παραδέχονται πάντα ότι πίσω από μια λεγόμενη «προκλητική-κακή» συμπεριφορά μπορεί να υπάρχει ένα παιδί με ΔΑΦ που προσπαθεί να εκφράσει το άγχος του και ότι αυτό υποδηλώνει την έλλειψη ικανοποίησης των αναγκών του. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να είναι ένα δύσκολο πεδίο για τα παιδιά αυτά και θα πρέπει να υποστεί ορισμένες προσαρμογές προκειμένου να τα βοηθήσουν να διαχειριστούν όλες τις καταστάσεις στις οποίες μπορεί να βρίσκονται. Το σημείο εκκίνησης λοιπόν, θα πρέπει να είναι μια ρεαλιστική κατανόηση του αυτισμού και των δυνατοτήτων σχετικά με τον μέλλον των ενηλίκων με ΔΑΦ.

Παρόλο που η συνεκπαίδευση ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στην Ελλάδα είναι θεσμοθετημένη και υποστηρίζεται επιστημονικά, δεν υπάρχουν ουσιαστικές αλλαγές στη δομή και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα οι περιπτώσεις ένταξης στη γενική εκπαίδευση να είναι περιορισμένες. Επιπλέον, προβλήματα και εμπόδια που αφορούν τις υλικοτεχνικές υποδομές, το προσωπικό, την χρηματοδότηση, το κόστος των ιδιωτικών υπηρεσιών, τις στάσεις ή/και την άγνοια των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής καθώς και πρακτικές αποδοχής και απόρριψης των ατόμων με ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα, δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους γονείς των ατόμων αυτών καθώς και την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα των γενικών σχολείων (Lukisas & Papouđi, 2016).

Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο υπ' αριθ. 3699 - (ΦΕΚ Α 199/02.10.2008) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε σε τυπική τάξη με/ή χωρίς ΠΣ- συνεκπαίδευση, είτε σε Τ.Ε που υπάρχουν στα γενικά σχολεία, είτε σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και τέλος με «κατ' οίκον διδασκαλία».

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 (Α' 199), άρθρο 7, οι μαθητές με ΔΑΦ, ανάλογα με την λειτουργικότητά τους, μπορούν να φοιτούν ως εξής:

α) Υψηλή λειτουργικότητα (σύνδρομο Asperger): σε τυπικές τάξεις σε γενικά σχολεία με την υποστήριξη είτε του/της εκπαιδευτικού είτε με ΠΣ η οποία έχει αποφασιστεί από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, από ΕΠΣ με κατάρτιση στον αυτισμό αν είναι δυνατόν.

β) Μέση και χαμηλή λειτουργικότητα: σε ΤΕ μέσα σε γενικό σχολείο παρακολουθώντας ειδικό πρόγραμμα με ΠΣ από ΕΠΣ

γ) Βαρύτερες περιπτώσεις: σε ΣΜΕΑΕ με κατεύθυνση τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Οι θεσμοί της Παράλληλης στήριξης και του Τμήματος Ένταξης είναι αυτοί που υποστηρίζουν κυρίως τους μαθητές με ΔΑΦ, ως μέρος των πρακτικών συμπερίληψης. Τονίζεται ότι παρόλο που δίνεται η επιλογή της συνεκπαίδευσης σε γενικό σχολείο, δεν υπάρχει πουθενά αναφορά ότι η φοίτηση των παιδιών αυτών σε γενικά σχολεία πρέπει να προτιμάται σε σχέση με άλλες υποδομές Ειδικής Αγωγής.

4.2 Συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε τάξεις σχολείων γενικής αγωγής – δεδομένα και προβληματισμοί

Η έναρξη του σχολείου είναι ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή ενός παιδιού και παρόλο που αυτή η μετάβαση είναι μία φυσιολογική αλλαγή για ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί, για τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να αντιπροσωπεύει πραγματικά μια σημαντική πρόκληση. Οι κοινωνικές, συμπεριφορικές και επικοινωνιακές δυσκολίες της ΔΑΦ θέτουν πάρα πολλά εμπόδια για μια επιτυχημένη σχολική αρχή. Υπάρχουν πολλές μελέτες οι οποίες αποδεικνύουν το γεγονός ότι οι μαθητές που είχαν επιτυχημένη έναρξη στο σχολείο έχουν επίσης πολλές πιθανότητες να εμπλακούν σε πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες και να απολαύσουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιτυχίες. Έτσι, τα παιδιά που πάσχουν από ΔΑΦ έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αντιμετωπίσουν ακαδημαϊκά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα και εκφοβισμό, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε

χαμηλότερη επίδοση στο σχολείο, σε κοινωνικό αποκλεισμό και απόρριψη από συναδέλφους. Λόγω του ότι ορισμένοι μαθητές με ΔΑΦ παρουσιάζουν μοναδικούς συνδυασμούς ψυχικών, κοινωνικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε διάφορα επίπεδα, θα μπορούσε κανείς να αναμένει ότι η πλήρης ένταξη αυτών των μαθητών στα γενικά σχολεία εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις. Πολλά έχουν γραφτεί σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία από λειτουργικής άποψης, απεικονίζοντας τις βέλτιστες πρακτικές για την κάλυψη των συμπεριφορικών, θεραπευτικών και εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών αυτών (Busby, Ingram, Bowron, et al., 2012. Coman, Alessandri, Gutierrez, et al., 2013. Ferraioli and Harris, 2011. Hay and Winn, 2005. Roberts, Keane και Clark, 2008. Simpson, deBoer-Ott και Smith-Myles, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ δεν αποτελούν πλέον την εξαίρεση στα γενικά σχολεία και οι δάσκαλοι/ες μπορούν εύλογα να περιμένουν ότι θα έχουν ένα ή περισσότερα από αυτά τα παιδιά στις τάξεις τους κάθε χρόνο. Μια βασική πρόκληση για τα γενικά σχολεία είναι η παροχή κατάλληλου «παιδοκεντρικού παιδαγωγού που είναι ικανός/ή να εκπαιδεύει επιτυχώς όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έχουν σοβαρά μειονεκτήματα και αναπηρίες» (UNESCO, 1994). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για μαθητές με ΔΑΦ, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από μοναδικά προφίλ δυνατοτήτων και δυσκολιών . Τα παιδιά αυτά μπορούν να εμφανίζουν μια ποικιλία από νοητικές και γνωστικές δεξιότητες επεξεργασίας και συχνά μια αξιοσημείωτη διαφορά στη λεκτική και τη μη λεκτική λειτουργία και επικοινωνία (Joseph, Tager-Flusberg και Lord, 2002). Είναι επίσης σύνηθες για τους μαθητές με ΔΑΦ να δυσκολεύονται σε σχέση με τη γνωστική τους ικανότητα (Ashburner, Ziviani, and Rodger 2010) ή να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις σε ορισμένους ακαδημαϊκούς τομείς, ενώ τα πηγαίνουν πολύ καλά ή ακόμη και επιδεικνύουν εξαιρετικές δεξιότητες σε άλλους (Keen, Webster, και Ridley 2016). Μπορεί επίσης να εμφανίσουν συννοσηρά προβλήματα ψυχικής υγείας όπως διαταραχές ύπνου ή διατροφικές διαταραχές (Williams and Roberts 2018) και έως και το 40% αυτών εμφανίζουν συννοσηρότητα με αγχώδεις διαταραχές (van Steensel, Bögels, και Perrin 2011). Άλλες δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσουν είναι δυσκολίες υπερκινητικότητας και προσοχής, ελλείμματα εκτελεστικής λειτουργίας, δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας, αυτοτραυματιστικές συμπεριφορές, στερεότυπες συμπεριφορές και αυξημένη συναισθηματική ευαισθησία (Cappadocia, Weiss, and Pepler 2012). Σε μια μελέτη μεγάλης κλίμακας (Saggers et al. 2016), φάνηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην εκτελεστική λειτουργία, την κοινωνικοσυναισθηματική διαχείριση και τις λεπτές κινητικές δεξιότητες καθώς επίσης και

ότι τα ακαδημαϊκά και αισθητηριακά τους ζητήματα έχουν αντίκτυπο και στο σχολείο. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να υποστούν εκφοβισμό από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ή τους μαθητές με άλλες ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες (van Roekel, Scholte και Didden 2010).

Συνεπώς, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες από τους μαθητές με ΔΑΦ, τα χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής και των συννοσηρών παθήσεων που μπορεί να υπάρχουν, μπορεί να κάνουν το περιβάλλον μάθησης πολύ δύσκολο για αυτούς τους μαθητές (Roberts 2015) με αποτέλεσμα τα σχολεία να δυσκολεύονται συχνά να υποστηρίξουν τις ανάγκες τους. Η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές με ΔΑΦ δεν λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται και συχνά αποτυγχάνουν να συμμετάσχουν και να επιτύχουν, τόσο στο σχολείο (MacNeil, Lopes, and Minnes 2009; van Steensel, Bögels, and Perrin 2011; White et al. 2009) όσο και σε άλλα περιβάλλοντα (Burgess και Cimera, 2014). Αυτό αντικατοπτρίζεται στα υψηλά ποσοστά αποκλεισμού για τους φοιτητές με ΔΑΦ (Brede, Remington, Kenny, Warren και Pellicano 2017) και στα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης για τους ενήλικες αυτούς (Australian Institute of Health and Welfare 2017). Στο σχολείο, οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να παίρνουν αναβολές (MacNeil, Lopes, and Minnes 2009; van Steensel, Bögels, and Perrin 2011; White et al. 2009), να βιώνουν σχολική αποφυγή (Schroeder et al. 2014) ή χαμηλή επίδοση (Matson και Nebel-Schwalm 2007) ή ακόμα και να αποσυρθούν από το σχολείο εντελώς (Sciutto et al. 2012).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι/ες αναφέρουν ότι συχνά αισθάνονται ανεπαρκείς, αγχωμένοι και ανήσυχοι για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις τους (Beauchamp 2012; Roberts and Simpson 2016). Η έρευνα δείχνει επίσης ότι οι διευθυντές σχολείων δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις για να λάβουν αποφάσεις, να διαχειριστούν τους πόρους και να δημιουργήσουν σχολικές κουλτούρες και προγράμματα που υποστηρίζουν μαθητές με ΔΑΦ (Horrocks, White, and Roberts 2008).

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από άλλη έρευνα της οποίας τα υποκείμενα που ερωτήθηκαν ήταν μαθητές/τριες με ΔΑΦ, αποκαλύπτουν ότι οι βασικές ανάγκες και προσδοκίες των ίδιων των παιδιών αυτών είναι, οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση των περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ στο σχολείο (π.χ. θόρυβος, συνωστισμός, περιορισμένες ευκαιρίες κινητικότητας, απαιτήσεις προγράμματος σπουδών και αλλαγές στη ρουτίνα) καθώς και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι παράγοντες μπορεί να επιδεινώσουν τα ήδη αυξημένα επίπεδα στρες και άγχους των παιδιών αυτών (Roberts and Simpson 2016). Η ευελιξία των εκπαιδευτικών, η

ενσυναίσθηση, η υπομονή και η κοινωνική υποστήριξη σχετικά με τις φιλίες, είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες για μια επιτυχημένη συμπερίληψη όπως βαθμολογήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ (Saggers et al., 2016).

Δεδομένων αυτών των προκλήσεων και προβληματισμών, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι γονείς εκφράζουν απογοήτευση με την ποσότητα και την ποιότητα της υποστήριξης που λαμβάνουν τα παιδιά τους με ΔΑΦ στα σχολικά περιβάλλοντα και καταφεύγουν ολοένα και περισσότερο στη σχολική εκπαίδευση στο σπίτι και σε άλλες εναλλακτικές επιλογές (Hurlbutt, 2011). Τα κοινά ζητήματα που αναφέρουν οι γονείς περιλαμβάνουν την κακή επικοινωνία σχολείου-γονέα, τον αποκλεισμό των γονέων από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την έλλειψη ενημέρωσης και χρήσης στρατηγικών για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων αναγκών των μαθητών/τριών με ΔΑΦ (Emam and Farrell, 2009). Γενικά, υπάρχει συμφωνία και συναίνεση, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, ότι απαιτείται μεγαλύτερη εστίαση στη βελτίωση των στρατηγικών ενσωμάτωσης και στη δημιουργία περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς μέσα στα σχολεία για την επιτυχή ενσωμάτωση των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Lindsay, Proulx, Thomson, et al., 2013). Η πλήρης ένταξη είναι δυνατή και οι ερευνητές παγκοσμίως έχουν εργαστεί για να εντοπίσουν τους παράγοντες, τη δυναμική, την επαγγελματική υποστήριξη και τις πρακτικές που απαιτούνται για την υποστήριξη των δασκάλων και των μαθητών στην επίτευξη μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων ένταξης (Busby, Ingram, Bowron, et al., 2012· Roberts, Keane και Clark, 2008· Simpson, deBoer-Ott και Smith-Myles, 2003). Αυτές οι μελέτες έχουν υποστηρίξει σταθερά την απαραίτητη εξειδικευμένη κατάρτιση και την ανάγκη για μεγαλύτερα επίπεδα εμπειρίας των εκπαιδευτικών , προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη της ικανότητας και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των όσων υποστηρίζουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Οι Συριοπούλου-Δελλή, Κάσσιμος, Τρισιανής κ.ά. (2012) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με ΔΑΦ σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και διαπίστωσαν επίσης, ότι η παροχή εξειδικευμένης κατάρτισης και τα αυξημένα επίπεδα εργασιακής εμπειρίας είχαν ως αποτέλεσμα πιο θετικές αντιλήψεις και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά και με σιγουριά στις ανάγκες των μαθητών τους. Η έλλειψη εμπειρίας σχετικά με την υποστήριξη παιδιών με ΔΑΦ μπορεί να οδηγήσει σε αντίστοιχη έλλειψη κινήτρων και χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας (Busby, Ingram, Bowron, et al., 2012). Συνεπώς, κάτι τέτοιο επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών

οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών καθώς και τις ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι, λόγω των δεδομένων αλλά και των προκλήσεων και προβληματισμών που συνοδεύουν τη ΔΑΦ, για να επιτευχθεί μια αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αυτή τη διαταραχή υπάρχουν σαφώς κάποια κριτήρια και προϋποθέσεις που είναι αναγκαίο να πληρούνται και αναφέρονται παρακάτω.

4.3 Κριτήρια και προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ

Η συνεκπαίδευση και συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ σε ένα σχολικό πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης δεν αρκεί να περιοριστεί και να σταματήσει εκεί ώστε να θεωρηθεί επιτυχημένη. Προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική συμπερίληψη, αυτή οφείλει να γενικευτεί και να οδηγήσει σε κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών αυτών. Τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις, σε γενικές γραμμές, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι τα παρακάτω:

- Πρώιμη αξιολόγηση και διάγνωση των δυσκολιών και της διαταραχής η οποία θα οδηγήσει και σε πρώιμη παρέμβαση και επομένως και σε θετικότερα θεραπευτικά αποτελέσματα.
- Διαρκής παρακολούθηση και υποστήριξη από ειδικούς θεραπευτές και γιατρούς.
- Συμβουλευτική υποστήριξη, καθοδήγηση και εκπαίδευση της οικογένειας και των σημαντικών άλλων του παιδιού, οι οποίοι θα συμμετέχουν και θα συμβάλλουν σημαντικά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και στη μετέπειτα ζωή.
- Κατάλληλη προετοιμασία, εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης ώστε να μπορούν να δεχτούν και να διαχειριστούν παιδιά με ΔΑΦ στις τάξεις.
- Κατάλληλος εξοπλισμός και προσαρμογή των γενικών σχολείων.
- Παροχή εφοδίων και δυνατότητας για μια ανεξάρτητη ή υποστηριζόμενη συμπερίληψη τόσο στον χώρο εργασίας όσο και στην κοινωνία.
- Παροχή υποδομών αυτόνομης διαβίωσης.
- Παροχή εκπαίδευσης για το πώς να διαχειρίζονται τον ελεύθερο χρόνο τους καθώς και δυνατότητα - ευκαιρίες για ψυχαγωγία και συμμετοχή στην ζωή της κοινότητας (Συριοπούλου, 2016).

Τα κριτήρια σχετικά με τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ αφορούν:

- Στη γλωσσική και κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού, η οποία θα καθορίσει τη μορφή της συμπερίληψης καθώς και τις κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν.
- Στις γνωστικές ικανότητες του παιδιού, οι οποίες θα καθορίσουν εάν ένας μαθητής θα ακολουθήσει το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μια τυπικής τάξης (αυτό συνήθως υφίσταται σε παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας ή Asperger) ή εάν χρήζει αλλαγής και προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Στην αισθητηριακή ολοκλήρωση ή ευαισθησία του παιδιού (ανοχή σε δυνατά φώτα, θορύβους ή ακόμα και στις αλλαγές του ημερήσιου σχολικού προγράμματος) η οποία θα καθορίσει εάν ένα παιδί δύναται να συμμετέχει ελεγχόμενα σε μια πολυμελή ή ολιγομελή ομάδα ή τμήμα.
- Στην ύπαρξη ή μη διάσπασης προσοχής ή/και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), η οποία σε ένα περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα (ακουστικά, οπτικά, αισθητηριακά) όπως είναι μία τυπική τάξη μπορεί να δυσκολέψει πολύ ένα παιδί με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ ,παράλληλα , στην διαχείριση και παρακολούθηση του μαθήματος (Συριοπούλου, 2016).

Προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία κάθε προσπάθεια συμπερίληψης για οποιονδήποτε μαθητή/τρια με ΔΑΦ μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης και μια τάξη με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές/τριες υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις από τις οποίες οι σημαντικότερες είναι οι παρακάτω:

- Έγκυρη αξιολόγηση και εκτίμηση της σοβαρότητας της διαταραχής, της νοητικής ικανότητας, του επιπέδου γλωσσικής δεξιότητας και κατάκτησης καθώς των δεξιοτήτων επικοινωνιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ (Eldar, Talmor, & Wolf – Zukerman, 2010).
- Συμμετοχή, συνεργασία και θετική στάση ανάμεσα σε οικογένεια, παιδί και σχολείο (Stoner et al., 2005).
- Ενίσχυση της θετικής αλληλεπίδρασης, της συνεργατικότητας και της αποδοχής των μαθητών με ΔΑΦ από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές/τριες (Simpson, 2005).
- Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την εύρεση και εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και πρακτικών καθώς και για τη διαμόρφωση και τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού

προγράμματος, προσαρμοσμένου στις ικανότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή (Simpson, 2005).

- Θετική στάση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής η οποία επιτυγχάνεται μέσω επαρκούς και κατάλληλης ενημέρωσης και εκπαίδευσης αυτών, που θα οδηγήσει σε ορθή γνώση της ΔΑΦ και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, εκπαιδευτικών ικανοτήτων και αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ και κατ'έπекταση σε ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τη διαταραχή αυτή (McGregor & Campbell, 2001).
- Διαρκής ενίσχυση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, από εξειδικευμένο προσωπικό , για την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ΔΑΦ και για τον σχεδιασμό και την πραγμάτωση των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με τους υπόλοιπους ειδικούς (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000).

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος και η στάση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής συμπερίληψης των μαθητών/τριών που ανήκουν στη ΔΑΦ.

4.4 Ο ρόλος και η συνεισφορά των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ

Ο ρόλος και η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας για μια επιτυχημένη συμπερίληψη (Emam & Farrell, 2009, McGregor & Campbell, 2001). Πολλές είναι οι έρευνες σχετικά με τους διάφορους ρόλους των εκπαιδευτικών κατά τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ (Coffey & Obringer, 2004., Timmonw & Breitenbach, 2004). Ορισμένες τονίζουν ότι η επαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι το βασικότερο στοιχείο για να επιτύχει μια προσπάθεια συμπερίληψης (Dybnik, 2004. Lerman, Vorndran, Addison, & Kuhn, 2004) και άλλες εστιάζουν περισσότερο στη συμπεριφορά και στη προσωπικότητα των εκπαιδευτικών ως προς έναν/μια μαθητή/τρια με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, οι τελευταίες τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χαρακτηρίζονται από υπομονή και προβλεψιμότητα, να αποτελούν οι ίδιοι πρότυπα και να καλλιεργούν το αίσθημα της συνεργατικότητας , της ανεκτικότητας, της αποδοχής και της αλληλοκατανόησης ως προς τη ΔΑΦ σε όλους τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Safran, 2002, Safran & Safran, 2001) . Επιπλέον, σε άλλες έρευνες αναφέρεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αυτός του «φύλακα αγγέλου» των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς είναι εκείνοι που οφείλουν να τα προστατέψουν από κάθε εκφοβισμό στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και να τους επεξηγούν τα κρυμμένα νοήματα, τα μεταφορικά και γενικά την

επικοινωνιακή πρόθεση του λόγου όποτε χρειαστεί (Griffin et al., 2006, Williams,1995). Γενικότερα, η σχέση μεταξύ μαθητών/τριών με ΔΑΦ και εκπαιδευτικών μπορεί να μην επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών αυτών αλλά είναι καθοριστική όσον αφορά το βαθμό κοινωνικής συμπερίληψής τους στο σχολείο και στην τάξη γενικής αγωγής (Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003). Επομένως, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και το υπόλοιπο προσωπικό ενός σχολείου γενικής αγωγής οφείλουν, και είναι απαραίτητο, όχι μόνο να συνεργάζονται αλλά και να καταρτίζονται επαρκώς και κατάλληλα ώστε να είναι έτοιμοι και «εξοπλισμένοι» για μια επιτυχημένη συμπερίληψη οποιουδήποτε μαθητή με ΔΑΦ μέσα στην τάξη γενικού σχολείου (de Boer-Ott et al., 2004. McGregor & Campbell, 2001. Simpson, 2005). Με αυτόν τον τρόπο θα τονωθεί και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση και υποστήριξη μαθητών με αυτή τη διαταραχή (Glashan, Mackay, & Grieve, 2004).

Τα πρώτα βήματα προς την ένταξη-συμπερίληψη, επομένως, γίνονται από τον/την δάσκαλο/α της τάξης και τον/την εκπαιδευτικό υποστήριξης (συνήθως συνοδός Ε.Π.Σ). Ο/η Ε.Π.Σ είναι ο συνδετικός κρίκος του δασκάλου, των συναδέλφων και του παιδιού με ΔΑΦ, είναι εκπρόσωπος του παιδιού και μπορεί να αναφέρει – προτείνει κάποιες επιλογές και αλλαγές με στόχο μια καλύτερη σχέση μεταξύ του παιδιού και του/της δασκάλου/ας της τάξης. Ο/Η συνοδός ΠΣ είναι αυτός/ή που θα συνεργαστεί με τον δάσκαλο και θα ορίσει με σαφήνεια τους ρόλους του κάθε ατόμου έτσι ώστε η κατάσταση στην τάξη να είναι όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρη για το παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, με απώτερο σκοπό κάποια στιγμή ο/η συνοδός να αποσυρθεί για να επιτρέψει στο παιδί να είναι ανεξάρτητο.

Πολλές φορές η Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) συγχέεται με την Παράλληλη διδασκαλία «Parallel teaching» (Friend et al, 2010). Στην δεύτερη, η τάξη χωρίζεται σε δύο ισόποσες ομάδες και κάθε δάσκαλος διδάσκει παράλληλα ο καθένας την δική του ομάδα. Αντίθετα, στην Παράλληλη Στήριξη ο Ε.Π.Σ υποστηρίζει κυρίως τον μαθητή ή τους μαθητές με Ε.Ε.Α και τα υπόλοιπα παιδιά διδάσκονται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Συνεπώς, η ΠΣ στην Ελλάδα είναι μια μορφή συνδιδασκαλίας η οποία θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει πιο πολλές ομοιότητες με τον τύπο διδασκαλίας «Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει» (Friend et al, 2010) με τη διαφορά ότι ο/η εκπαιδευτικός ΠΣ δεν περιφέρεται αλλά κάθεται δίπλα στον μαθητή με ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες , συνήθως κοντά στην έδρα. Επιπλέον, πέρα από την στατική μορφή της ΠΣ, διαφορά αποτελεί και το γεγονός ότι η υποστήριξη παρέχεται μόνο στο παιδί για το οποίο είναι υπεύθυνος ο Ε.Π.Σ και όχι σε άλλα παιδιά στην τάξη. (Friend et al, 2010). Ορισμένες φορές ο Ε.Π.Σ μπορεί να προσφέρει υποστήριξη σε δύο παιδιά

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη. Ο/η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει τον ηγετικό ρόλο στην τάξη και ο Ε.Π.Σ, ως βοηθός, τυπικά υποστηρίζει και εκπαιδεύει τον μαθητή με Ε.Ε.Α. Η παράλληλη στήριξη αποτελεί θεσμό ένταξης και ενίσχυσης και δεν θα πρέπει να συγχέεται με την φύλαξη και την εξυπηρέτηση του παιδιού εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Ο ρόλος του Ε.Π.Σ, ως δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης και σύμφωνα με τον Τομαρά (2019) είναι γενικά να:

- βοηθά τον μαθητή να έρχεται και να φεύγει από και προς την τάξη και το σχολείο καθώς και στα διαλείμματα
- βοηθάει τον μαθητή να παραμένει εντός της τάξης
- υποστηρίζει την συμμετοχή του (να βγάλει και να βάλει τα κατάλληλα βιβλία και τετράδια, να βρίσκει την σωστή σελίδα και άσκηση, να σηκώνει χέρι όποτε χρειάζεται)
- υποστηρίζει την λειτουργικότητα του μαθητή σε ένα περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα και να αναπτύξει τον αυτοέλεγχο του παιδιού
- προσπαθεί να κοινωνικοποιήσει το παιδί οργανώνοντας ομαδικές δραστηριότητες με τους συμμαθητές του για τα διαλείμματα και τις εκδρομές
- συνεργάζεται με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και βοηθάει στην ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας (βοηθάει και άλλους μαθητές, αλλάζει ρόλους με τον/την εκπαιδευτικό και οργανώνουν μια διαφοροποιημένη διδασκαλία)
- έχει μακροπρόθεσμο στόχο την αυτονομία και ανεξαρτησία του μαθητή
- αναπτύξει τις δεξιότητες επικοινωνίας ,κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς και τις ακαδημαϊκές
- προσαρμόζει τις διάφορες εργασίες που ο μαθητής έχει να εκτελέσει με τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητής να μπορεί να ανταπεξέλθει
- δουλεύει με τον μαθητή έξω από την τάξη, μόνοι τους, όποτε χρειάζεται
- δημιουργήσει το αίσθημα της εμπιστοσύνης του μαθητή προς αυτόν/ην
- συνεργάζεται στενά, υποστηρικτικά και ισότιμα με τον/την εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης, ακολουθώντας με σεβασμό την μέθοδο με την οποία επιλέγει να πραγματοποιήσει την διδασκαλία
- εξυπηρετεί τις ανάγκες του μαθητή και μέσω συνεργασίας με τους απαραίτητους φορείς
- υποστηρίζει την συνεργασία της οικογένειας του μαθητή με το σχολείο στο οποίο φοιτά

- έχει την ευθύνη του παιδιού στο σχολείο καθόλη την διάρκεια λειτουργίας του και για όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα (Stefanidis & Strogilos, 2015)

Συνοπτικά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μια τάξης που συμπεριλαμβάνει και μαθητές με ΔΑΦ μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.1. Οι ρόλοι του συμπληρωματικού θεραπευτή υποστήριξης (ΠΣ) και του/της εκπαιδευτικού της τάξης (Anton, 2017)

ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ-ΣΥΝΟΔΟΣ ΠΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΑΞΗΣ
<ul style="list-style-type: none"> - Προσελκύει την προσοχή του παιδιού όταν αποσπάται. - Επαναλαμβάνει το μήνυμα που είπε ο δάσκαλος όταν το παιδί δεν το κατανοεί. - Βοηθά ά το παιδί να διορθώσει τη συμπεριφορά του αν ενοχλεί την τάξη. - Βοηθά το παιδί να είναι ήσυχο και ήρεμο όταν είναι νευρικό. - Τον βοηθά να ξεκινήσει συνομιλίες με τους συνομηλίκους του/της: - Θα τον διορθώσει γραμματικά. - Θα τον επιβραβεύσει αν συμπεριφερθεί κατάλληλα. - Θα τον/την βοηθήσει να γίνει ανεξάρτητος/η όταν πρέπει - Θα βοηθήσει το παιδί να καταλαβαίνει τις απαντήσεις, τη συμπεριφορά και τις στάσεις των συμμαθητών και συνομηλίκων του. - Θα βοηθήσει το παιδί να εκφράζει τις επιθυμίες ή προβλήματα του. 	<ul style="list-style-type: none"> - Θα πρέπει να διατηρεί οπτική επαφή όταν μιλά και απευθύνεται στο παιδί. - Θα επαναλάβει την ερώτηση για το παιδί αν είναι απαραίτητο. - Θα απλοποιήσει το λεξιλόγιο εάν το παιδί δεν το καταλαβαίνει. - Θα απλοποιήσει την επικοινωνία με το παιδί μεταδίδοντας ξεκάθαρα, απλά μηνύματα. - Θα ανακατευθύνει το παιδί για να διατηρεί το θέμα της συζήτησης χωρίς να ξεφεύγει από αυτό. - Θα απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις και απορίες του παιδιού και θα περιμένει να κατανοήσει το αίτημα ή την εργασία που πρέπει να κάνει στην τάξη. - Αν το παιδί δεν το κατανοεί, τότε ο/η εκπαιδευτικός θα το επαναλάβει.

Όλα τα παραπάνω ενισχύουν, σαφώς, την συνεκπαίδευση και συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ σε γενικές τάξεις, όμως η αιτιολογία της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος είναι πολλαπλή και αυτό προκαλεί μεγάλη ανομοιογένεια στα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, με αποτέλεσμα οι τρόποι και τα μέσα αντιμετώπισής του να μην μπορούν να εφαρμοστούν το ίδιο αποτελεσματικά σε κάθε παιδί. Για τον λόγο αυτό, σημαντικό ρόλο, πέρα από την γνώση και την εμπειρία, διαδραματίζει και η εφευρετικότητα του κάθε ειδικού που εμπλέκεται στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην εκπαίδευση του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι ιδιαίτερα σημαντικός και αυτό θα μπορούσε να εξηγήσει και το γεγονός ότι αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας προτείνεται ως επί το πλείστον για την συνεκπαίδευση τους σε γενικό

σχολείο. Επιπλέον, οι γονείς των παιδιών αυτών έχουν το δικαίωμα σύμφωνα με την πιο πρόσφατη νομοθεσία να ορίσουν και ιδιωτική Π.Σ αν το επιθυμούν.

Ο ρόλος των Ε.Π.Σ οφείλει να είναι ενισχυτικός και σε αρχικό στάδιο να γεφυρώνει την έλλειψη επικοινωνίας του παιδιού με την σχολική κοινότητα, με απώτερο στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αυτονομία του. Για να μπορέσει το παιδί αυτό να αυτονομηθεί και να είναι σε έναν βαθμό ανεξάρτητο και λειτουργικό στη σχολική κοινότητα και στην κοινωνία, μετέπειτα, πρέπει η εκπαίδευσή του να είναι σταδιακή, συστηματική, δομημένη, με κατάλληλους και σταθερούς στόχους, κατάλληλο υλικό και περιβάλλον. Ο συνδυασμός εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων είναι απαραίτητος για μια αποτελεσματική παρέμβαση. Η Π.Σ στα παιδιά με ΔΑΦ πρέπει να εστιάζει στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών και μετέπειτα των ακαδημαϊκών. Για να επιτευχθεί αυτό ιδιαίτερα σημαντικό είναι τα παιδιά αυτά να διδαχθούν στρατηγικές αντιστάθμισης οι οποίες θα τους υποστηρίξουν στις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους αλληλεπιδράσεις. Επομένως, η υποστήριξη των παιδιών με ΔΑΦ από τον/την Ε.Π.Σ σύμφωνα και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τον αυτισμό αλλά και την Μαυροπούλου (2011), σε γενικές γραμμές και με κατάλληλες προσαρμογές στο κάθε παιδί ξεχωριστά, πρέπει να στοχεύει στα παρακάτω:

1. Δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με το παιδί.
2. Οργάνωση προβλέψιμου περιβάλλοντος και ερεθισμάτων έτσι ώστε να μπορεί να αυτονομηθεί.
3. Απλοποίηση καθημερινότητας με δομημένα προγράμματα έτσι ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν και να συνδυάσουν την χρονική ακολουθία των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κατ'επέκταση να νιώσουν ασφάλεια και μειωμένο άγχος.
4. Δεδομένου ότι τα παιδιά με ΔΑΦ αν προετοιμαστούν μπορούν πιο εύκολα να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και ρουτίνες, καθώς επίσης και να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, οι Ε.Π.Σ πρέπει να τα ενημερώνουν και να τους εξηγούν τα πάντα με σαφήνεια και συνέπεια.
5. Στα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ η διδασκαλία είναι ευκολότερη και πιο αποτελεσματική όταν υπάρχει οπτικό ερέθισμα οπότε η χρήση οπτικών ενισχυτών είναι απαραίτητη στην υπενθύμιση της τήρησης των κανόνων αλλά και στην διευκόλυνση της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών γενικότερα.

6. Ανάπτυξη μια θετικής σχέσης και στάσης ανάμεσα στο παιδί με ΔΑΦ και τους συμμαθητές-συνομήλικούς του. Εδώ είναι σημαντικό το παιδί να αναγνωρίζει και να κατονομάζει τα παιδιά που είναι στην τάξη του. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο ρόλος των συνομηλικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ σε γενικό σχολείο και επιπλέον έχει οφέλη και για τα ίδια.
7. Ομαλή συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και χρήση κατάλληλων διδακτικών προσαρμογών, όπως το να γίνεται μέλος μιας ομάδας που εργάζεται συλλογικά για μια εργασία, η μάθηση μέσω συνεργασίας καθώς και μέσω συνομηλικών, με αποτέλεσμα το περιβάλλον του παιδιού με ΔΑΦ που υποστηρίζεται να είναι καταλληλότερο για την διδασκαλία του . Προσπάθεια αντιμετώπισης του παιδιού με ΔΑΦ ως ισότιμο μέλος της τάξης έχοντας τις ίδιες υποχρεώσεις καθώς και δικαιώματα με τα υπόλοιπα παιδιά.
8. Εκπαίδευση των παιδιών στην χρήση των υλικών που χρησιμοποιούνται στο γενικό σχολείο, των κανόνων και την χρήση των χώρων του σχολείου καθώς και στο είδος και τον βαθμό της υποστήριξης που μπορούν να έχουν. Στο γενικό σχολείο στόχος είναι η βοήθεια να είναι όλο και λιγότερη. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το παιδί να αναγνωρίζει και τα πρόσωπα που εργάζονται στο σχολείο καθώς και τον ρόλο του καθενός.
9. Ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων με βάση κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που υπάρχουν για τη ΔΑΦ, η πλειοψηφία των οποίων περιλαμβάνονται και στο Autism Inclusion Questionnaire (Segall & Campbell, 2007). *«Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς, Ρουτίνες Κοινής Δράσης, Δομημένη Διδασκαλία (Μέθοδος TEACCH), Επικοινωνιακό Σύστημα Ανταλλαγής Εικόνων (PECS), Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων»*.
10. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω κοινωνικών ιστοριών (Willis, 2009), με άμεση διδασκαλία καθώς και με την βοήθεια των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλικών καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων με στρατηγικές προσαρμοσμένες στο παιχνίδι. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η παρουσία του/της Ε.Π.Σ την ώρα του διαλείμματος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών.
11. Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών αυτών μέσω στρατηγικών όπως: *«Συμβόλαιο συμπεριφοράς, Λήψη αποφάσεων, Υποστήριξη μέσω φαγητού, Σύστημα Ανταλλάξιμων Αμοιβών, Λεκτική ενίσχυση-έπαινος, και Διαφορική Ενίσχυση εναλλακτικής, αντίθετης ή άλλης συμπεριφοράς»* (Autism Inclusion Questionnaire (Segall & Campbell, 2007).

12. Ανάπτυξη μαθησιακών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες χαρακτηρίζονται από ευελιξία στον χρόνο για να κάνει μια εργασία, πρόγραμμα όπου οι δραστηριότητες θα παρουσιάζονται και οπτικά καθώς επίσης και προετοιμασία αλλά και ενίσχυση και ενθάρρυνση.
13. Ενίσχυση στο παιχνίδι και στην δημιουργικότητα.
14. Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια και το σχολείο.

4.5 Εκπαιδευτικά προγράμματα και πρακτικές συμπερίληψης για μαθητές/τριες με ΔΑΦ

Λόγω του ότι το μαθησιακό προφίλ των παιδιών με ΔΑΦ διαφέρει από αυτό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, η γνώση και η εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αυτών των μαθητών είναι απαραίτητη (Simpson, 2005). Ο αυτισμός είναι «διαφορετικός». Επομένως, είναι λογικό αυτοί οι «διαφορετικοί» άνθρωποι να συμπεριφέρονται διαφορετικά στην τάξη ή μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και στην κοινωνία. Επικοινωνούν διαφορετικά, έχουν συγκεκριμένο στυλ κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και διαφορετικά και μοναδικά στυλ φαντασίας και δραστηριοτήτων. Τα πάντα σχετικά με αυτούς είναι διαφορετικά. Για να τους υποστηρίξουμε πρέπει να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως για παράδειγμα ερευνώντας τα διαφορετικά μαθησιακά τους προφίλ, χρησιμοποιώντας περισσότερα οπτικά μέσα και υλικά για επεξήγηση εννοιών, προσφέροντάς τους περισσότερη προβλεψιμότητα, κάποια εστίαση στον συντονισμό μεταξύ σχολείου και οικείου περιβάλλοντος κ.ο.κ (Segall, 2007). Τα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης πρέπει να ακολουθούν μια προσέγγιση για ολόκληρο το σχολείο προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ, να ενισχύσουν τις δυνατότητές τους και να τους υποστηρίξουν ώστε να επιτύχουν. Όπως σημειώνεται στη δήλωση της Σαλαμάνκα (UNESCO 1994) *«Κάθε σχολείο πρέπει να είναι μια κοινότητα συλλογικά υπεύθυνη για την επιτυχία ή την αποτυχία κάθε μαθητή»* .

Πολλοί ερευνητές έχουν εντοπίσει πρακτικές οι οποίες οδηγούν σε αποτελεσματικά σχολικά προγράμματα και στρατηγικές για παιδιά και νέους με ΔΑΦ (Iovannone et al., 2003, Simpson, De Boer-Ott και Smith-Myles, 2003). Αυτές οι πρακτικές συνοψίζονται στον Πίνακα 4.2. Τα στοιχεία που αναφέρονται με τη μεγαλύτερη συνέπεια είναι η συμμετοχή και η συνεργασία της οικογένειας και η τροποποίηση και η δόμηση του περιβάλλοντος, του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας. Επίσης σημαντική είναι η διαθεσιμότητα των

πόρων, η υποστήριξη για το προσωπικό και τους φοιτητές καθώς και η διοικητική και κοινωνική υποστήριξη και νοοτροπία. Άλλες πρακτικές που υποστηρίζουν μαθητές με ΔΑΦ περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση και τη γνώση του προσωπικού για τη διαταραχή αυτή, τη λειτουργική προσέγγιση για τις προκλητικές συμπεριφορές, την υποστήριξη κατά τη μεταβατική διαδικασία, τη συστηματική διδασκαλία, στρατηγικές γενίκευσης, αξιολόγησης και επαναξιολόγησης, διεπιστημονική συνεργασία, εξατομικευμένες στρατηγικές και υποστήριξη και εξειδικευμένο περιεχόμενο προγράμματος σπουδών. Αναφέρεται ακόμα, ότι η συμμετοχή των γονέων συνδέεται άμεσα με την ικανοποίησή τους για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού τους (Zablotsky, Boswell & Smith, 2012).

Οι Lipsky και Gartner (1997) επανεξέτασαν την έρευνά τους για αποτελεσματικά σχολικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές και διαπίστωσαν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία ενσωματώνουν επτά βασικά στοιχεία:

- οραματική ηγεσία, συνεργασία
- υποστήριξη για το προσωπικό και τους μαθητές
- αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων, επαναπροσανατολισμένη χρήση της αξιολόγησης
- κατάλληλα επίπεδα χρηματοδότησης
- προσαρμογή προγραμμάτων σπουδών και
- αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές.

Εκτός από τα παραπάνω, σύμφωνα με τους Lynch και Irvine (2009), ο πιο σημαντικός παράγοντας στα προγράμματα χωρίς αποκλεισμούς, ωστόσο, είναι η πεποίθηση των διευθυντών σχολείων ότι οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να επιτύχουν σε σχολικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Horrocks, White, and Roberts, 2008) και ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να επιτύχουν εάν τους παρέχεται ουσιαστική υποστήριξη και οδηγίες (McLeskey and Waldron, 2015). Οι ερευνητές υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία της πρακτικής-στρατηγικής με επίκεντρο τον μαθητή, ως κεντρικό στοιχείο των αποτελεσματικών σχολικών προγραμμάτων χωρίς αποκλεισμούς (Causton και Theoharis, 2014).

Πίνακας 4.2. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών σχολικών προγραμμάτων για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού

Χαρακτηριστικά	Dawson και Osterling (1997)	Simpson et al. (2003)	Iovannone et al. (2003)
✚ Εμπλοκή και συνεργασία της οικογένειας	✓	✓	✓
✚ Προσαρμογή και τροποποίηση στο περιβάλλον, στο πρόγραμμα σπουδών, στις οδηγίες, ώστε να προσφέρουν προβλεψιμότητα και ρουτίνα.	✓	✓	✓
✚ Διαθεσιμότητα πόρων και ειδική υποστήριξη για προσωπικό και φοιτητές		✓	✓
✚ Διοικητική και κοινωνική υποστήριξη		✓	
✚ Ευαισθητοποίηση και γνώση του προσωπικού για τον αυτισμό		✓	✓
✚ Λειτουργική προσέγγιση στην προκλητική συμπεριφορά	✓		✓
✚ Υποστήριξη μετάβασης		✓	
✚ Συστηματική διδασκαλία		✓	✓
✚ Λεπτομερείς στρατηγικές γενίκευσης	✓		
✚ Αξιολόγηση και επανεξέταση			✓
✚ Διεπιστημονική συνεργασία και δέσμευση		✓	
✚ Εξατομικευμένες στρατηγικές και υποστήριξη	✓		✓
✚ Εξειδικευμένο περιεχόμενο προγράμματος σπουδών	✓		✓

Οι πρακτικές που περιγράφονται παραπάνω συμπυκνώνουν την τρέχουσα γνώση για το τί κάνει τα σχολεία να λειτουργούν ενισχυτικά για μαθητές με ΔΑΦ. Έμμεση στην εφαρμογή αυτών των πρακτικών είναι η εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων στο σχολείο. Για παράδειγμα, η δημιουργία δομημένων περιβαλλόντων και τροποποιήσεων θα είναι πιο αποτελεσματική εάν εφαρμοστεί με συνέπεια σε όλο το σχολείο τόσο στην τάξη όσο και στο γενικό σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, το προσωπικό χρειάζεται μια βάση γνώσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τα δυνατά σημεία και τις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό. Τέλος, η θετική στάση είναι σημαντική για όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, αντανακλώντας τη, κατά συνέπεια, στη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό και στην πίστη στην ικανότητα αυτών των μαθητών να επιτύχουν εάν τους παρέχεται η σωστή υποστήριξη.

Πολλές είναι και οι έρευνες που έχουν αποδείξει ότι οι πολυεπίπεδες προσεγγίσεις μπορούν να είναι πολύ αποτελεσματικές στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων και προγραμμάτων που υποστηρίζουν μαθητές με ΔΑΦ (Crosland and Dunlap, 2012, Webster, Cumming και

Rowland, 2017). Υπάρχουν προγράμματα που διαθέτουν ένα πολυεπίπεδο σύστημα παρέμβασης και υποστήριξης, όπως το Universal Design for Learning (UDL), το Response to Intervention (RTI) και η Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS), τα οποία είναι αποτελεσματικά στην υποστήριξη των σχολικών κοινοτήτων για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου συστήματος πρακτικών σε όλο το σχολείο, στη χρήση δεδομένων και στην εφαρμογή στρατηγικών για την υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ στο σχολείο (Batsche, 2014). Σε αυτά τα προγράμματα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονται πρώτα σε επίπεδο σχολείου ή τάξης (επίπεδο 1) μέσω της παροχής διδακτικών πρακτικών υψηλής ποιότητας και δομημένων περιβαλλόντων (Leach, 2018). Εάν αυτό δεν επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών τους, οι μαθητές ενδέχεται να λάβουν βραχυπρόθεσμη στοχευμένη παρέμβαση σε ομαδικό περιβάλλον με άλλους που χρειάζονται περαιτέρω οδηγίες για να μάθουν μια συγκεκριμένη δεξιότητα (επίπεδο 2). Εάν ένας μαθητής συνεχίζει να εμφανίζει δυσκολίες και ανάγκες, μπορεί να λάβει υποστήριξη σε ατομικό επίπεδο μέσω ενός εξατομικευμένου προγράμματος ή σχεδίου (επίπεδο 3). Το βασικό χαρακτηριστικό του πολυεπίπεδου προγράμματος είναι η συμμετοχή ολόκληρου του σχολείου σε μια προληπτική προσέγγιση για την υποστήριξη των μαθητών και η κατανόηση ότι οι υψηλής ποιότητας ευέλικτες διδακτικές πρακτικές αποτελούν το θεμέλιο της υποστήριξης για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες (Batsche, 2014), συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ΔΑΦ. Στον Πίνακα 4.3 παρουσιάζεται μια επισκόπηση του πώς μπορεί να μοιάζει η πρακτική και η υποστήριξη για μαθητές με ΔΑΦ σε ένα σύστημα πολλαπλών επιπέδων. Για παράδειγμα, ένα επίπεδο υποστήριξης επιπέδου 1 θα ήταν η χρήση των προφίλ των μαθητών μιας τάξης για τον προσδιορισμό των δυνατοτήτων και των αναγκών τους. Η υποστήριξη σε επίπεδο 2 μπορεί να περιλαμβάνει στοχευμένα προγράμματα κατανόησης ανάγνωσης, ενώ η χρήση σχεδίων λειτουργικής συμπεριφοράς για μαθητές με συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως προκλητικές θα ήταν ένα παράδειγμα υποστήριξης επιπέδου 3.

Πίνακας 4.3. Πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης για μαθητές με αυτισμό

Επίπεδο 1: Ολόκληρο το Σχολικό περιβάλλον

- . Ενεργή κοινή ηγεσία – κοινό όραμα, σχολική κουλτούρα χωρίς αποκλεισμούς, εστίαση στον μαθητή, φωνή μαθητή, υψηλές προσδοκίες και κοινή ευθύνη για όλους τους μαθητές.
- . Διαρθρωτική υποστήριξη, πόροι και χρηματοδότηση – συμπεριλαμβανομένης της αποτελεσματικής χρήσης φυσικών και ανθρώπινων πόρων, παροχή χρόνου προγραμματισμού και τάξεις με μειωμένο αριθμό μαθητών.
- . Επαγγελματική κατάρτιση και υποστήριξη για το σχολικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές – ευαισθητοποίηση και γνώση των χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό και τεκμηριωμένη πρακτική.
- . Χρήση αποτελεσματικών παιδαγωγικών μεθόδων
- . Ενίσχυση της προσέγγισης στην επικοινωνία, στην κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη, συμμετοχή και δέσμευση και στη θετική υποστήριξη συμπεριφοράς.
- . Διεπιστημονική συνεργασία.
- . Συνεργατική προσέγγιση στην εργασία με τους γονείς.
- . Χρήση προφίλ τάξης και μαθητή.

Επίπεδο 2: Στοχευμένη ομάδα ή επίπεδο τάξης

- . Περιβαλλοντική διαχείριση και υποστήριξη στην τάξη, συμπεριλαμβανομένων των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών που βασίζονται στη γνώση του αυτισμού, άκρως υποστηρικτικά περιβάλλοντα διδασκαλίας, προβλεψιμότητας και ρουτίνας.
- . Μύηση και υποστήριξη συνομηλίκων/ μεσολάβηση συνομηλίκων.
- . Γεύμα/ομάδες ειδικών ενδιαφερόντων.
- . Στοχευμένες συνεδρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων.
- . Ομάδες αλφαριθμητισμού/αριθμητικής.
- . Σχεδιασμός μετάβασης.

Επίπεδο 3: Ατομικό

- . Αξιολόγηση μεμονωμένων χαρακτηριστικών, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών του αυτισμού ή/και άλλων καταστάσεων, συμπεριλαμβανομένης της λειτουργικής επίδρασης
 - . Εφαρμογή ατομικών σχεδίων/προγραμμάτων μάθησης που βασίζονται στη κατάλληλη τροποποίηση και διαφοροποίηση με βάση τα χαρακτηριστικά αυτισμού όπως π.χ επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα, κοινωνική επικοινωνία, διαφορές στην επεξεργασία πληροφοριών.
 - . Χρήση λειτουργικής ανάλυσης συμπεριφοράς και σχεδίων συμπεριφοράς.
 - . Προσαρμογή της διδακτέας ύλης και του περιεχομένου σπουδών (π.χ. εστίαση στα κίνητρα και τα ειδικά ενδιαφέροντα του ατόμου)
 - . Ατομικός προγραμματισμός που συντονίζεται από ένα βασικό πρόσωπο, συμπεριλαμβανομένης της διεπιστημονικής και γονικής συμμετοχής και της φωνής των μαθητών
 - . Αξιολόγηση για ανάπτυξη και αναθώρηση προγράμματος, υποστήριξη για μεμονωμένες μεταβάσεις μαθητών και γενίκευση
-

Η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τεχνικών για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ αλλά και η ορθή και αποτελεσματική χρήση τους είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική για μια επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ (Cassady, 2011., de Boer et al., 2004., McGregor & Campbell, 2001). Πολλές είναι οι μελέτες οι οποίες προτείνουν τεχνικές συμπερίληψης για τους μαθητές με ΔΑΦ οι οποίες εστιάζουν στις περιβαλλοντικές αλλαγές μέσα στη τάξη και στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Griffin et al., 2006, Jordan, 2005, Odom et al., 2015, Safran, 2002 , Συριοπούλου, 2016.,Williams, 1995). Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά ορισμένες από τις πιο γνωστές εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ σε σχολεία γενικής αγωγής, οι οποίες είναι:

- **Προσαρμογή και τροποποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος** με γνώμονα τις ανάγκες του κάθε παιδιού όπως π.χ μειωμένος θόρυβος και αριθμός μαθητών/τριών, όχι έντονος φωτισμός και γενικά προσπάθεια εξάλειψης όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων που επιβαρύνουν τις αισθητηριακές δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ και εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Jordan, 2005. Mesibon & Shea, 1996).
- **Θέση κατά προτίμηση** – επιλογή και τοποθέτηση του παιδιού με ΔΑΦ σε κατάλληλη θέση μέσα στη τάξη και δίπλα σε έναν/μία κατάλληλο/η συμμαθητή/τρια. Η τοποθέτηση αυτή θα πρέπει να οδηγεί σε μεγαλύτερη συγκέντρωση και περιορισμένη διάσπαση προσοχής του μαθητή με ΔΑΦ (Safran, 2002, Williams, 1995.).
- **Θέσπιση κανόνων και ρουτινών (ανάρτηση σχολικού προγράμματος, λίστα αναμενόμενων και μη συμπεριφορών, οπτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων και ρουτίνες κοινής δράσης)** (Hume et al., 2014) – είναι πολύ βοηθητικό για τα παιδιά με ΔΑΦ να έχουν άμεση οπτική επαφή με το ημερήσιο πρόγραμμα, τις διαδικασίες και τους κανόνες λειτουργίας της τάξης τους και γι'αυτό αυτοί θα πρέπει να είναι απλοί και σαφείς και μάλιστα σε εμφανές σημείο μέσα στην αίθουσα (Griffin et al., 2006 . Iovannone, Dunlap, Huber, & Kincaid, 2003. Safran, 2002). Σε περιπτώσεις μη συμμόρφωσης με τους κανόνες για διάφορους λόγους και διακοπής της ρουτίνας ή κάποιας δραστηριότητας λόγω αισθητηριακής υπερδιέγερσης του παιδιού θα πρέπει να του εξασφαλίζεται από τον/την εκπαιδευτικό γενικής ή/και ειδικής αγωγής ένας ασφαλής χώρος όπου θα πραγματοποιείται η αντιμετώπιση της κατάστασης και η χαλάρωση του παιδιού ιδιωτικά και διακριτικά (Griffin et al., 2006. Iovannone et al., 2003). Για τον λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να υπάρχει η ενημέρωση και η γνώση για το

ποιες συμπεριφορές είναι προειδοποιητικές και προηγούνται μιας συναισθηματικής υπερδιέγερσης ή κρίσης. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί εφαρμόζοντας τη μέθοδο της Λειτουργικής αξιολόγησης και Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Matson & Williams, 2014) με την οποία αναλύονται οι διάφορες συμπεριφορές του παιδιού με ΔΑΦ σε διαφορετικά ερεθίσματα και αξιολογείται τί πυροδοτεί την κάθε συμπεριφορά και σε ποιο πλαίσιο.

- **TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children).**

Το πρόγραμμα αυτό δίνει τη δυνατότητα πλήρους και λεπτομερούς αξιολόγησης των δυνατοτήτων και αναγκών ενός παιδιού και κατά συνέπεια του σχεδιασμού ενός κατάλληλου, εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που στοχεύει στην ανάπτυξη και ενίσχυση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού καθώς και στην αυτοεξυπηρέτηση και τη ανεξαρτησία του μετέπειτα (Mesibov, 1999 όπως αναφέρεται στη Συριοπούλου, 2016). Βασίζεται στην αρχή της δόμησης –δομημένης διδασκαλίας, γεγονός που προσφέρει τη δυνατότητα βελτίωσης της προσαρμοστικότητας του παιδιού σε επικοινωνιακό επίπεδο και σε κάθε περιβάλλον, είτε φυσικό είτε κοινωνικό, είτε οικογενειακό είτε σχολικό (Συριοπούλου, 2016). Βασικά στοιχεία του είναι το δομημένο κοινωνικό, επικοινωνιακό περιβάλλον, η διάταξη των καθημερινών δραστηριοτήτων του κυρίως με τη χρήση εικόνων αλλά και η οργάνωση του υλικού ώστε ο μαθητής με ΔΑΦ να μπορεί να κατανοήσει το καθημερινό του πρόγραμμα και να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε αυτή τη ρουτίνα με επιτυχία (Virues-Ortega et.al., 2013).

- **Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση (Ε.Σ.Α.) (Applied Behavior Analysis, ABA).** Με βάση τα ερευνητικά πρότυπα του Skinner και της συστηματικής παρατήρησης της συμπεριφοράς ενός παιδιού, πραγματοποιείται εντοπισμός των αιτιών που προκαλούν τις συμπεριφορές στόχους και κατάλληλη τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου σε σημαντικούς κοινωνικούς τομείς (Baer, Wolf, & Risley, 1968). Στην εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς, οι εργασίες των παιδιών χωρίζονται σε μικρότερες εφικτές ενότητες. Κάθε στάδιο συνοδεύεται από επιβράβευση κάτι που δίνει στο παιδί ευχαρίστηση, όπως το να παίζει ένα αγαπημένο παιχνίδι. Δίνεται δηλαδή στο παιδί ένα εξωτερικό κίνητρο. Είναι σημαντικό η επιβράβευση να γίνεται με διάκριση, καθώς για ορισμένα παιδιά με αυτισμό, το χειροκρότημα ή οι επευφημίες μπορεί να θεωρηθούν ως τιμωρία (Lennard-Brown, 2004). Η μέθοδος αυτή είναι πολύ χρήσιμη στην αντιμετώπιση καταστάσεων

συναισθηματικού ξεσπάσματος ή/και επιθετικότητας, στην ανάπτυξη και ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και επικοινωνίας, καθώς και στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων (Matson et al., 2012) αφού εστιάζει στη βήμα προς βήμα εκπαίδευση σε τομείς της καθημερινότητας, του λόγου, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της αυτοεξυπηρέτησης. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι ξεκάθαροι, μετρήσιμοι και ελεγχόμενοι και εφόσον επιτευχθούν επιτρέπουν την γενίκευση των κατεκτημένων συμπεριφορών και δεξιοτήτων και σε άλλα πλαίσια και περιβάλλοντα (Συριοπούλου, 2016). Μέσα στα πλαίσια της Ε.Σ.Α. εφαρμόζεται και η Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς (Functional Behavior Assessment/Analysis, FBA) η οποία αναφέρθηκε και παραπάνω και στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών απαραίτητων για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων υποστήριξης της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ (Matson & Williams, 2014).

- **Εκπαίδευση με Ξεχωριστές Δοκιμές (Discrete – Trial Teaching).**

Στοχεύει στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κάλυψη των ερεθισμάτων και καταστάσεων που μπορεί να προκαλέσουν αισθητηριακή διέγερση σε ένα παιδί με ΔΑΦ μέσω της ελεγχόμενης και σταδιακής έκθεσής του σε αυτά και την εκμάθηση τρόπων διαχείρισης. Κάθε στόχος επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία μικρών και επαναλαμβανόμενων βημάτων κάθε φορά και κάθε δοκιμή έχει μια αρχή και ένα τέλος. (Lovaas, 1987., Bogin, 2008).

- **Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων (Pivotal Response Training).**

Στοχεύει στην βελτίωση της ανταπόκρισης σε πολλά ερεθίσματα, στην αυτοδιαχείριση και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας του παιδιού με ΔΑΦ (Koegel & Koegel, 2006).

- **Παιχνίδι στο Πάτωμα , Floortime ή DIR (Developmental, Individual – Difference, Relationship- Based)**

Η προσέγγιση αυτή έχει ως βάση το παιχνίδι μέσω του οποίου το παιδί εμπλέκεται σε έναν κύκλο αλληλεπιδράσεων όπου προσδιορίζονται οι βασικές λειτουργικές και αναπτυξιακές δεξιότητές του, κατανοείται η συμπεριφορά του και τελικά οδηγείται στην μάθηση. (Greenspan & Wieder, 2006).

- **Διαφορική Ενίσχυση άλλων συμπεριφορών – επιβράβευση επιθυμητών συμπεριφορών καθώς και της μη συμμετοχής σε ανεπιθύμητες καταστάσεις και συμπεριφορές και αγνόηση των ανεπιθύμητων (Bogin & Sullivan, 2009. , Lee, McComas, & Jawor, 2002., Taylor, Hoch, & Weissman, 2005).**

- **Υποστηρικτική Τεχνολογία**

Σύμφωνα με την Συριοπούλου (2016), η τεχνολογία προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης, διατήρησης αλλά και ενίσχυσης των λειτουργικών ικανοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ (Συριοπούλου,2016). Υπάρχουν πολλές συσκευές Η/Υ και «υψηλής τεχνολογίας» λογισμικά που προάγουν την ομιλία αλλά και «χαμηλής τεχνολογίας» (οπτικοί υποστηρικτές), τα οποία προσφέρουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και πρόσβαση στη πληροφορία για παιδιά με ΔΑΦ. (Edyburn, 2000).

- **Μεσολάβηση των Συνομηλίκων (Peer – mediated instruction and intervention).**

Αυτό το μοντέλο διδασκαλίας δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά με ΔΑΦ να αλληλεπιδρούν και να συνυπάρχουν θετικά με τους συνομηλίκους- συμμαθητές τους (αρχικά με έναν συμμαθητή και εν συνεχεία σε ομάδα) (Συριοπούλου,2016). Με αυτή τη μέθοδο οι συνομήλικοι μαθητές μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν με έναν/μία συμμαθητή/τρια με ΔΑΦ και πώς να του διδάξουν, αλλά και να του προσφέρουν ανατροφοδότηση για μία συμπεριφορά (Simpson et al., 1997) με αποτέλεσμα όχι μόνο να βοηθούν το παιδί με ΔΑΦ αλλά και να αναπτύσσουν συναισθήματα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας (Lanquetot, 1989).

- **Κύκλος των φίλων (Circle of Friends)**

Στόχος είναι η προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη μέσω της ανάπτυξης και ενίσχυσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και της αντιμετώπισης κοινωνικών ανεπαρκειών, όπως είναι για παράδειγμα η δυσκολία μίμησης ή αναμονής της σειράς τους. Οι συνομήλικοι-συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης που θα διαμορφώσουν τον κύκλο των φίλων επιλέγονται από τον/την εκπαιδευτικό με γνώμονα την ευαισθητοποίηση, τη θέληση και την επαφή που έχουν με το παιδί και καθοδηγούνται λεπτομερώς για τον ρόλο που θα αναλάβει ο καθένας. Η μέθοδος αυτή συνήθως πραγματοποιείται εφόσον έχει ολοκληρωθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και διαρκεί 30 λεπτά (Συριοπούλου, 2016).

- **Άμεση Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων**

Η μέθοδος αυτή έχει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τους μαθητές με ΔΑΦ αλλά και τους υπόλοιπους συνομηλίκους, καθώς παράλληλα με την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ στο πως να επεξεργάζονται και να διαχειρίζονται τα διάφορα κοινωνικά ερεθίσματα, εκπαιδεύονται και όλοι οι συμμαθητές του (Odom & Strain, 1986 . Odom & Watts, 1991). Αφορά στην ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και κατευθύνεται από τον/την εκπαιδευτικό (Banda, Hart, & Liu-Gitz,

2010). Εφόσον πραγματοποιηθεί η κατάλληλη επιλογή των κοινωνικών δεξιοτήτων – στόχων που χρειάζεται το κάθε παιδί να κατακτήσει, ακολουθεί η σταδιακή και βήμα προς βήμα εκμάθηση και κατάκτηση τους (Crowley, McLaughlin & Kahn, 2013).

- **Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας (E.E.E.) (Augmentative and Alternative Communication, AAC)**

Ποικιλία εφαρμοσμένων μεθόδων επικοινωνίας οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη ή ενίσχυση της επικοινωνίας και είναι πολύ υποστηρικτικές για παιδιά με ΔΑΦ τα οποία εμφανίζουν δυσκολίες στην ομιλία (η οποία μπορεί είτε να έχει καθυστερήσει είτε να απουσιάζει τελείως) καθώς και νοητική υστέρηση. Μπορεί να είναι είτε υποβοηθούμενη από εξωτερικά βοηθήματα και συσκευές (βιβλία επικοινωνίας, φωτογραφίες, γράμματα, σύμβολα) είτε μη υποβοηθούμενη (μέσω νοηματικής και χειρονομιών) (Ganz et al., 2012., Κουρουπέτρογλου & Λιάλου, 2001., Mirenda, 2003). Ο όρος Επαυξητική αφορά στους τρόπους ενίσχυσης και διευκόλυνσης της ομιλίας όταν αυτή δεν είναι πλήρως αναπτυγμένη και κατανοητή από τους άλλους, έχει καθυστερήσει και παρουσιάζει ορισμένες δυσκολίες που επηρεάζουν την καταληπτότητα και την αποτελεσματικότητά της, ενώ ο όρος Εναλλακτική αναφέρεται στην εξ ολοκλήρου αντικατάσταση της ομιλίας (π.χ νοηματική, γραπτά κείμενα, κατάλογοι με ψόνια κ.α) (Nunes, 2015., Κουρουπέτρογλου & Λιάλου, 2002).

- **Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (Picture Exchange Communication System, PECS).**

Είναι ευρέως διαδεδομένο και χρησιμοποιείται τόσο για παιδιά με ΔΑΦ όσο και για αυτά με περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες γενικά. Μπορεί και είναι αναγκαίο να χρησιμοποιείται σε όλα τα περιβάλλοντα (σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό) (Bondy & Frost, 1994). Η παρέμβαση αυτή στοχεύει στην ενισχυτική ή/και εναλλακτική επικοινωνία και πραγματοποιείται με τη χρήση οπτικών και γραφικών συμβόλων, στα οποία το παιδί εκπαιδεύεται προκειμένου να τα χρησιμοποιεί για να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Με την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης του παιδιού με ΔΑΦ στο PECS, πολλές επικοινωνιακές, κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες περιορίζονται καθώς το παιδί πλέον μπορεί να επικοινωνήσει τις όποιες ανάγκες του και κατ'επέκταση να τις ικανοποιήσει και επιπλέον να προβεί στην έναρξη μια επικοινωνίας αυθόρμητα (Συριοπούλου, 2016). Η έρευνα έχει δείξει ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο έχουν αναπτύξει

τη λεκτική τους επικοινωνία σε ικανοποιητικό βαθμό με αποτέλεσμα τη βελτίωση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης (Cannella-Malone et.al. 2010)

- **Makaton (Margaret Walker, 1970)**

Αποτελεί ένα γλωσσικό πρόγραμμα το οποίο υποστηρίζει άτομα-παιδιά που δεν επικοινωνούν λεκτικά ή χαρακτηρίζονται από σοβαρές γνωστικές δυσκολίες στο επίπεδο αυτό (Συριοπούλου, 2016). Χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό από εικόνες, σύμβολα, λέξεις, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και σώματος, νοηματικής γλώσσας και φυσικής καθοδήγησης από τον/την εκπαιδευτικό, στα οποία το παιδί εκπαιδεύεται σταδιακά και εντατικά, ξεκινώντας από την διδασκαλία απλών εννοιών πρώτα και ύστερα των πιο σύνθετων. Το πρόγραμμα MAKATON αποτελεί ένα εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας. Είναι κατάλληλο εργαλείο για άτομα με σοβαρές διαταραχές επικοινωνίας και παρέχει τη δυνατότητα της άμεσης χρήσης της γλώσσας. Βασίζεται κυρίως στην οπτική επικοινωνία και επομένως χρησιμοποιεί σκίτσα και σύμβολα, είναι ένα ευέλικτο πρόγραμμα που προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε ατόμου και συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας του προφορικού λόγου (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005). Μερικά κοινά πακέτα είναι widgets και σύμβολα rebus, τα οποία αναφέρονται στην αναπαράσταση του ήχου από εικόνα (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

- **Κοινωνικές ιστορίες (Social Stories). (Carol Gray, 1994)**

Αναπτύχθηκε για παιδιά με ΔΑΦ τα οποία είναι περισσότερο λειτουργικά και βασίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να κατανοήσουν ευκολότερα και καλύτερα μια κοινωνική συμπεριφορά μέσα από ιστορίες οι οποίες προσφέρουν ένα σύνολο λεκτικών και οπτικών πληροφοριών για το ποιες είναι οι πιθανές, κατάλληλες και μη συμπεριφορές σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Gray, 1994). Πιο συγκεκριμένα, μια κοινωνική ιστορία μπορεί να παρουσιάζει μια κοινωνική περίσταση (ένα σενάριο) και κατάσταση η οποία μπορεί να είναι είτε άγνωστη είτε δύσκολη, για ένα παιδί με ΔΑΦ, ως προς την κατανόηση και τη διαχείρισή της. Η ιστορία αυτή αναλύεται και περιγράφεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επεξηγεί στο παιδί και να δίνει απαντήσεις για το τι και γιατί συμβαίνει, για το πώς μπορεί να αισθάνονται οι υπόλοιποι άνθρωποι σε αυτή τη περίσταση καθώς και για την κατάλληλη συμπεριφορά ενός ατόμου σε παρόμοιες περιπτώσεις και σε τεχνικές σωστής διαχείρισης ανάλογων περιστάσεων για τα ίδια τα άτομα με ΔΑΦ (Gray, 1994, Dodd, 2005). Επιπλέον, διδάσκονται και εφαρμόζονται στρατηγικές αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να αναγνωρίζουν και

να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Κωνστανταρέας, 2006). Το υλικό που χρησιμοποιείται είναι οπτικοποιημένο και καλύπτει μια ποικιλία θεμάτων και κοινωνικών περιστάσεων, που μπορεί να δυσκολεύουν τα παιδιά με ΔΑΦ και αφορούν σε συμπεριφορές, συναισθήματα, σχέσεις διαπροσωπικές και φιλικές, σχολική βία και αντιμετώπιση, ομαδικότητα και συνεργασία σε παιχνίδια και όχι μόνο, κ.α (Συριοπούλου, 2016).

- **Μοντέλο Μάθησης Μέσω Παρατήρησης Προτύπου (Observational Learning).**

Μέθοδος κατά την οποία το παιδί με ΔΑΦ μαθαίνει πως να συμπεριφέρεται και να αντιδρά κατάλληλα και «κοινωνικά αποδεκτά» σε διάφορες καταστάσεις, μόνο μέσω παρατήρησης ενός προτύπου και όχι μέσω εκπαίδευσης και άμεσης διδασκαλίας. Η παρατήρηση και εκμάθηση πραγματοποιείται αρχικά μέσω δυαδικών αλληλεπιδράσεων και στη συνέχεια προχωρά σε ομαδικές. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά με ΔΑΦ αναπτύσσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες και οδηγούνται σταδιακά σε εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη (Συριοπούλου, 2016).

- **Ευκαιριακή Διδασκαλία (Incidental Teaching).**

Αποτελεί μια πρακτική διδασκαλίας η οποία δεν έχει ως στόχο να μεταδώσει νέες επικοινωνιακές γνώσεις στο παιδί, αλλά αντιθέτως, στοχεύει στην ενθάρρυνσή του προς τη λήψη πρωτοβουλίας ώστε να χρησιμοποιήσει ήδη κατεκτημένες γνώσεις για να διαχειριστεί, να αλληλεπιδράσει και να επικοινωνήσει αποτελεσματικά σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Επομένως, οι βασικοί στόχοι είναι η σωστή και αυθόρμητη χρήση του λόγου καθώς και η εμπέδωση και γενίκευση της επικοινωνιακής δεξιότητας (Συριοπούλου, 2016).

Παρόλο που οι παρεμβάσεις για μαθητές με ΔΑΦ έχουν ερευνηθεί, μελετηθεί και αξιολογηθεί επαρκώς (Εθνικό Κέντρο Αυτισμού 2015, Wong et al., 2014), υπάρχει έλλειψη έρευνας για τη μετάφραση αυτής της γνώσης στην πράξη στα σχολεία (Guldberg, 2017). Η μετάφραση της έρευνας στην πράξη για μαθητές με ΔΑΦ παρουσιάζει στα σχολεία και τις οικογένειες ένα περίπλοκο πρόβλημα (Fixsen et al., 2013). Οι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί κυρίως στην ταυτοποίηση και τη δοκιμή των εκπαιδευτικών πρακτικών σε κλινικά περιβάλλοντα, παρά στα βήματα που είναι απαραίτητα για την εφαρμογή τους στο σχολείο ή σε άλλα περιβάλλοντα της πραγματικής ζωής, ενώ τα σχολεία έχουν επικεντρωθεί στην παροχή επαγγελματικής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μεμονωμένους μαθητές με ΔΑΦ. Η εκπαιδευτική χρησιμότητα των πρακτικών εξετάστηκε σε μια συστηματική ανασκόπηση των παρεμβάσεων για τον αυτισμό από τους Bond et al.

(2016), και ενώ διαπιστώθηκε ότι το 59% των μελετών παρέμβασης είχαν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, παραμένει το ερώτημα πόσο καλά αυτές οι πρακτικές εφαρμόστηκαν σε σχολεία εκτός της ερευνητικής διαδικασίας. Επομένως, δεν αρκεί η γνώση των διαφόρων πρακτικών και στρατηγικών συμπερίληψης αλλά απαιτείται και η αποτελεσματική χρήση τους μέσα στη τάξη και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα. Τα σχολεία πρέπει να συμμετέχουν σε μια ενεργή διαδικασία όπου οι ειδικοί επαγγελματίες-εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με ολόκληρη τη σχολική κοινότητα ώστε να αναπτύξουν ενεργά την ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και των οργανωτικών δομών να ενσωματώσουν αυτές τις πρακτικές στη δική τους σχολική κουλτούρα και πρόγραμμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ανασκόπηση Εμπειρικών Ερευνών

5.1 Προγνωστικοί παράγοντες διαμόρφωσης στάσεων απέναντι στη ΔΑΦ με βάση σχετικές έρευνες

Το φιλοσοφικό κίνημα της συνεκπαίδευσης έχει επηρεάσει τις αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές για την υποστήριξη των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των γονέων παιδιών με αναπηρία (Ferraioli και Harris, 2011). Ωστόσο, η υπάρχουσα έρευνα φανερώνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικές στάσεις απέναντι τόσο στην ένταξη όσο και στους μαθητές με αναπηρίες (Carew, Deluca, Groce, & Kett, 2019; de Boer, Piji & Minnaert, 2010; Donohue & Bornman, 2015). Επιπλέον, ακόμα κι αν οι δάσκαλοι έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στην αναπηρία, εξακολουθούν να ανησυχούν για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις τους (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012). Αυτό ισχύει πολύ πιο έντονα για τους μαθητές με ΔΑΦ, όπως φαίνεται και από τη μελέτη των Chung, Chung, Edgar-Smith, Palmer, Delambo & Huang (2015) στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ΔΑΦ θεωρούνταν διαφορετικοί και ότι οι δάσκαλοι ήταν πιο πιθανό να «αντιπαθήσουν και να αποφύγουν μαθητές με ΔΑΦ». Τέτοιες επιβλαβείς στάσεις αντιπροσωπεύουν ένα διάχυτο εμπόδιο για τη συνεκπαίδευση, ενώ οι θετικές στάσεις μπορεί να τη διευκολύνουν, όπως καταδεικνύεται από τους Robertson, Chamberlain και Kasari (2003). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης της ΔΑΦ ,μπορεί να επηρεαστούν θετικά μέσω εστιασμένων προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Linton, Germundsson, Heimann, & Danermark, 2015; Sanz-Cervera-Fernandez-Andr es, Pastor-Cerezuela, & Tarraga-Mínguez, 2017).

Είναι φανερό, γενικά, ότι ναι μεν οι κυβερνήσεις έχουν δείξει δέσμευση για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ μέσω της πολιτικής και της νομοθεσίας, αλλά οι δάσκαλοι των τάξεων είναι αυτοί που βρίσκονται στη πρώτη γραμμή για την επίτευξη αυτού του στόχου. Αυτοί είναι που καθορίζουν εάν οι πολιτικές συνεκπαίδευσης θα εφαρμοστούν με επιτυχία ή όχι (Drudy και Kinsella 2009). Ένας αξιοσημείωτος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επιτυχή εφαρμογή αυτών των πολιτικών είναι η στάση των εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να αυξηθεί η σκοπιμότητα της ένταξης των μαθητών με ΔΑΦ σε τάξεις γενικής αγωγής, είναι σημαντικό να καθοριστούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις που βοηθούν στον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων της διαταραχής καθώς και των παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν τις παρεμβάσεις αυτές και την αποτελεσματικότητά τους. Η στάση των εκπαιδευτικών είναι ένας τέτοιος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επιτυχή εφαρμογή των παρεμβάσεων για τη ΔΑΦ εντός της τάξης (McGregor & Campbell, 2001). Μέσω των στάσεών τους, οι δάσκαλοι μπορεί να επιδείξουν αποδοχή ή αποδοκιμασία καθώς και ενθουσιασμό ή απόρριψη, που μπορεί να συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία της ένταξης και των παρεμβάσεων εντός της κανονικής τάξης (Horrocks, White, & Roberts, 2008). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα λόγω του γεγονότος ότι από την περασμένη δεκαετία η έννοια της ένταξης έχει επεκταθεί πέρα από την απλή υπεράσπιση και αποδοχή, από τον δάσκαλο, της παρουσίας του παιδιού με ΔΑΦ στην τάξη (π.χ. εκπαίδευση στην κανονική τάξη) και περιλαμβάνει πλέον επίσης τη συμμετοχή (π.χ. υψηλής ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία), την αποδοχή (π.χ. σεβασμό από τους δασκάλους και τους συνομηλίκους) και το επίτευγμα (π.χ., επιτυχία σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών τομέων) όλων των μαθητών στο σχολικό σύστημα (Humphrey, 2008).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο των εν λόγω ΕΕΑ και να επηρεάζονται από τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας ενός μαθητή. Από τους διάφορους παράγοντες που προάγουν την ανάπτυξη των μαθητών, η στάση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους πιο σημαντικούς (Demirok & Baglama, 2015), και αυτό ισχύει και για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, τις προσδοκίες για τον εαυτό τους, την αυτοεικόνα, το επίπεδο ακαδημαϊκού κινήτρου και την ανάληψη ή αποφυγή συγκεκριμένων ευθυνών (Alexander & Strain, 1978; Hepperlen, Clay, Henly, & Barké, 2002; Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh, & Voeten, 2010). Η θετική στάση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επιτυχή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης της ΔΑΦ (Rodríguez, Saldaña, & Moreno, 2012), ενώ μια αρνητική στάση απέναντι στη ΔΑΦ μπορεί να έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις σε αυτά τα παιδιά (Hannah & Pliner, 1983., Butler και Shevlin 2001· Hastings και Oakford 2003). Στα γενικά σχολεία, η μεροληπτική συμπεριφορά των δασκάλων έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει αρνητικά την απόδοση των μαθητών με ΔΑΦ (Chung, Edgar-Smith, Palmer, Chung, & Huang, 2015) και όταν υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών μιας τάξης, οι

μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να μην γίνονται αποδεκτοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Είναι εμφανές, από τη βιβλιογραφία, ότι υπάρχει σχέση μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς. Οι γενικές στάσεις απέναντι σε μια ομάδα ανθρώπων είναι καλοί προγνωστικοί παράγοντες προτύπων συμπεριφοράς προς αυτή την ομάδα. Ομοίως, η στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει αυτή τη συμπεριφορά (Ajzen και Fishbein 2005). Ως εκ τούτου, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με ΕΕΑ μπορεί να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτά τα παιδιά και να επηρεάσει την αποδοχή αυτών των παιδιών σε μια τυπική τάξη (Subban και Sharma, 2005).

Επιπλέον, οι στάσεις μπορεί να επηρεάσουν τη σχέση μεταξύ γνώσης και επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητας. Η έρευνα έχει δείξει ότι η γνώση είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητας. Η αύξηση της γνώσης των δασκάλων για τη ΔΑΦ μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθησή τους ως προς την ικανότητα συνεργασίας με μαθητές με ΔΑΦ (Corona, Christodulu, & Rinaldi, 2017) και η επαγγελματική κατάρτιση κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πιο σίγουροι και ικανοί και ενισχύει την επαγγελματική τους αυτο-αποτελεσματικότητα (Ross, Cousins, & Gadalla, 1996). Οι μελέτες έχουν δείξει επίσης ότι οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους, εξουθένωσης και κατάθλιψης των πρώτων (Kelly & Barnes Holmes, 2013), τα οποία σχετίζονται με τη χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (Zarafshan, Mohammadi, Ahmadi, & Arsalani, 2013). Ο Condrey (2015) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με θετικές στάσεις και ισχυρά δίκτυα υποστήριξης ένιωθαν επαρκώς προετοιμασμένοι για το ρόλο τους. Αρκετές μελέτες που διερευνούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με εμπειρία στον αυτισμό έδειξαν μεγαλύτερη σιγουριά στην αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΑΦ από εκείνους χωρίς εμπειρία, και ήταν πιο θετικοί (Chung et al., 2012; Rodríguez, Saldaña, & Moreno, 2012) και πρόθυμοι να λάβουν πρόσθετη εκπαίδευση σχετικά με τη διαταραχή (Gregor & Campbell, 2001). Μια παλαιότερη μελέτη που διερεύνησε τις απόψεις Ελλήνων δασκάλων για τον αυτισμό αποκάλυψε ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν είχαν την απαραίτητη γνώση για τα βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής και είχαν ξεπερασμένες και συγκεχυμένες απόψεις για τα αίτια της (Μαντοπούλου & Padeliaou, 2000). Μια πιο πρόσφατη μελέτη μεταξύ Ελλήνων δασκάλων έδειξε ότι η αθροιστική επίδραση προηγούμενης εξειδικευμένης εκπαίδευσης και εργασιακής εμπειρίας με παιδιά με ΔΑΦ βελτίωσαν τις γνώσεις τους στη διαχείριση μαθητών με ΔΑΦ (Συριοπούλου-Δελλή, Κάσσιμος, Τριψιανής, & Πολυχρονοπούλου, 2012).

Παρόλα αυτά, η σχέση μεταξύ γνώσης και στάσης δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρη. Αρκετές μελέτες σε φοιτητές εκπαιδευτικούς, δεν έχουν βρει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της στάσης απέναντι στη ΔΑΦ και της γνώσης για τη ΔΑΦ (Gardiner & Iarocci, 2014; Matthews, Ly, & Goldberg, 2015; White et al., 2016). Από την άλλη, οι Engstrand και Roll-Pettersson (2012) ανέφεραν σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή και της στάσης απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ. Έτσι, η γνώση μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών, και οι βελτιώσεις στη στάση είναι πιθανό να βελτιώσουν την επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, η στάση μπορεί να επηρεάσει και αρνητικά τη σχέση μεταξύ γνώσης και επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι δάσκαλοι που έχουν ουδέτερη ή αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και έλλειψη γνώσεων ειδικής αγωγής νιώθουν άγχος αν έχουν τέτοια παιδιά στην τάξη τους, θεωρώντας την παρουσία τους ως πρόσθετο βάρος (Sari et al., 2009). Γενικά μια θετική στάση μπορεί να παίξει πιο σημαντικό ρόλο στη σχέση γνώσης και επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας από μια αρνητική στάση.

Ενώ πολλές μελέτες ερευνούν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ κατά τη συνεκπαίδευση και ιδιαίτερα τις ανάγκες κοινωνικής υποστήριξης, η έρευνα για τις ανάγκες των δασκάλων τους είναι περιορισμένη (Able, Sreckovic, Schultz, Garwood, & Sherman, 2015). Παρόλα αυτά, η έρευνα αυτή θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική για τη κατανόηση αυτών των αναγκών και κατ'επέκταση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται και γενικά την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης, και διαμορφώνουν τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των μαθητών με ΔΑΦ. Σε μια πρόωμη μελέτη των Buell, Hallam, Game-Mcormick, and Scheer (1999) οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ανέφεραν ότι είχαν λιγότερους διαθέσιμους πόρους και υποστήριξη σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στην ειδική εκπαίδευση. Ανέφεραν, επίσης ότι χρειαζόνταν κατάλληλη κατάρτιση για τη βελτιστοποίηση του προγράμματος σπουδών, εύρεση τρόπων αξιολόγησης της προόδου των μαθητών τους με ΕΕΑ, διαχείρισης της προκλητικής συμπεριφοράς στην τάξη και χρήση βοηθητικής τεχνολογίας. Έκτοτε, οι περισσότερες μελέτες επικεντρώθηκαν στις στάσεις τους (π.χ., Αβραμίδης, Bayliss, & Burden, 2000), στις στρατηγικές διδασκαλίας (π.χ. Florian & Black-Hawkins, 2011; Iovanne et al., 2003; Lindsay et al., 2014; Park, Chitiyo, & Choi, 2010), ή στις προκλήσεις που βιώνουν (π.χ., De Boer et al., 2011; McCray & McHatton, 2011; Van der Worp; Van der Kamp et al., 2013; Westling, 2010). Αν και αυτές οι μελέτες έχουν μια κάπως διαφορετική οπτική γωνία, παρέχουν μια ένδειξη των αναγκών των επαγγελματιών

γενικής εκπαίδευσης όσον αφορά τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ γενικά και ΔΑΦ συγκεκριμένα. Η στάση του δασκάλου της τάξης, οι γνώσεις και η εμπειρία του στη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ, η πρόσβασή του σε εκπαιδευτικά υλικά και πόρους και η συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας και άλλους εμπλεκόμενους επαγγελματίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή ένταξη (Αβραμίδης, Bayliss, & Burden, 2000; Harrower & Dunlap, 2001; Segall & Campbell, 2012).

Από τη βιβλιογραφία που ανασκοπήθηκε, πολυάριθμες είναι οι μελέτες που έχουν εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ γενικότερα καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις αυτές και τα αποτελέσματα είναι ποικίλα (Αντράμιδης & Norwich 2002). Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν το φύλο, τη διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας, την κατάρτιση στις ΕΕΑ και στη συμπερίληψη, καθώς και στην πεποίθηση σχετικά με τους πόρους για τη διευκόλυνση της ένταξης. Επιπρόσθετα, αρκετές μελέτες έχουν διεξαχθεί οι οποίες έχουν ως ερευνητικό αντικείμενο τους παράγοντες που μπορεί να ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ σε πλαίσια γενικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, στους πιο σημαντικούς παράγοντες ανήκουν τα παρακάτω (Al-Faiz, 2007; Avissar, Reiter, & Leyser, 2003; Clough & Lindsay, 1991; Eiserman, Shisler, & Healey 1995; Finke, McNaughton, & Drager, 2009; Forlin, 1995; Κωφίδου & Μαντζίκος, 2017; Pervin, 2016; Park & Chitiyo, 2011., Wilkerson, 2012):

- Φύλο
- Ηλικία
- Χρόνια προϋπηρεσίας – διδακτικής εμπειρίας
- Προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ΕΕΑ
- Επίπεδο αυτεπάρκειας και αυτο-αποτελεσματικότητας
- Ακαδημαϊκή εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση στις ΕΕΑ και στη συμπερίληψη
- Είδος και σοβαρότητα αναπηρίας
- Πεποιθήσεις σχετικά με τους πόρους διευκόλυνσης της ένταξης

Σε σχέση με το φύλο, οι Vaz et al. (2015) ερεύνησαν τις στάσεις δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία ως προς την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση και διαπίστωσαν ότι οι άνδρες δάσκαλοι είχαν περισσότερο αρνητικές στάσεις από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αντίθετα, οι άνδρες με εκπαιδευτική προϋπηρεσία στο

Πακιστάν, βρέθηκαν να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία (Sharma, Shaukat και Furlonger, 2015). Οι Alghazo και Naggar Gaad (2004) βρήκαν μια σημαντική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, οι Opdal, Wormnaes και Habaye (2001) τόνισαν ότι οι γυναίκες δασκάλες (69,5%) ήταν πιο υποστηρικτικές στην ένταξη τέτοιων μαθητών σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (59%). Παλαιότερες μελέτες, (Aksamit, Morris, & Leuenberger, 1987· Eichinger, Rizzo, & Sirotnik, 1991; Harvey, 1985) συμφωνούν επίσης με τις δύο παραπάνω. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της μελέτης του Parasuram (2006) έδειξαν ότι δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στο γένος όσον αφορά τη στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Σε αυτά τα αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες μελέτες (Botonaki, 2016; Woodcock, 2013).

Όσο αφορά την ηλικία και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και προϋπηρεσίας, έρευνες έχουν δείξει ότι νεότεροι και πιο πρόσφατα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη από εκείνους που είναι μεγαλύτερης ηλικίας και διδάσκουν πολλά χρόνια. Για παράδειγμα οι Οι Glaubman IV και Lifshitz (2001) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι που είχαν 1-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη από εκείνους που διδάσκουν για 11 ή περισσότερα χρόνια. Πολλές άλλες έρευνες συμφωνούν επίσης με αυτά τα αποτελέσματα (Avisar et al., 2003; Center & Ward, 1987; Forlin, 1995; Glaubman & Lifshitz, 2001; Leyser, Kapperman, & Keller 1994; Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 1997). Επιπλέον, οι Αβραμίδης και Καλύβα (2007) βρήκαν επίσης παρόμοια ευρήματα, τα οποία φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας στη συνεκπαίδευση διατηρούσαν θετικότερες στάσεις σε αντίθεση με εκείνους/ες με μικρότερη ή καθόλου διδακτική εμπειρία. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται στη μελέτη των Kalyva, Gojkoni, and Tsakiris (2007) η οποία έδειξε ότι οι στάσεις των δασκάλων με εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο θετικές. Επίσης, οι Opdal et al. (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (29%) ήταν πιο θετικοί στην ένταξη σε σύγκριση με εκείνους χωρίς εμπειρία (9%). Επιπλέον, οι Μπάτσιου, Μπεμπέτσος, Παντελή και Αντωνίου (2008) βρήκαν σημαντική θετική διασταυρούμενη συσχέτιση μεταξύ της εμπειρίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών, υποδεικνύοντας ότι η θετική τους στάση επηρεάζεται από την προηγούμενη εμπειρία τους. Ομοίως, ο Parasuram

(2006) διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι που είχαν εξοικειωθεί με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες είχαν μια πιο θετική στάση σχετικά με την ένταξη αυτού του ατόμου σε σύγκριση με εκείνους που δεν ήταν εξοικειωμένοι με κάποιον με αναπηρία. Πολλές άλλες και παλιότερες ερευνητικές μελέτες κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα (Al-Faiz, 2007; Avissar et al., 2003; Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995; Leyser et al., 1994; Leyser & Lessen, 1985; Stainback, Stainback, & Dedrick, 1984).

Όσον αφορά τον παράγοντα που σχετίζεται με την προηγούμενη εμπειρία και γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΕΕΑ, οι Αβραμίδης και Καλύβα (2007) απέδειξαν ότι οι δάσκαλοι με ειδική εκπαίδευση ήταν πολύ πιο θετικοί απέναντι στις δηλώσεις σχετικά με τη γενική φιλοσοφία της ένταξης, σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν λάβει καμία εκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Επίσης, η μελέτη των Batsiou et al. (2008) ανέφερε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις γνώσεις και τις πληροφορίες που λαμβάνουν σχετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, οι Dimitrova-Radojichikj, Chichevska-Jovanova, και Rashikj-Canevska (2016) δεν βρήκαν σημαντική συσχέτιση του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας με την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία. Επιπρόσθετα, σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Yada et al. (2018) σχετικά με τη σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των στάσεων, της αυτο-αποτελεσματικότητας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών 872 Φινλανδών και 359 Ιαπώνων εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι και στις δύο χώρες, οι στάσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάστηκαν θετικά από τη διδακτική εμπειρία με παιδιά με αναπηρίες. Ωστόσο, υπήρχαν και διαφορές. Στη Φινλανδία οι στάσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάστηκαν από το επίπεδο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση, ενώ στην Ιαπωνία, θετικό αντίκτυπο είχε η μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία-προϋπηρεσία.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση σχετικά με τις ΕΕΑ και την ένταξη είναι ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Οι Sharma και Nuttal (2016) εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πανεπιστημιακό μάθημα- επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του οποίου οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για την έννοια της ένταξης, τη νομοθεσία και τις στρατηγικές διδασκαλίας για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις για την ένταξη μετά τη συμμετοχή τους

στη σειρά μαθημάτων- επιμόρφωσης καθώς επίσης και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τις ικανότητές τους (Varcoe και Boyle 2014). Οι Avramidis και Kalyva (2007) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ασχολούνταν με την επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση στις ΕΕΑ και την ένταξη, κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους είχαν σημαντικά πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν ελάχιστη ή καθόλου εκπαίδευση.

Είναι επίσης ενδιαφέρον, το πώς η στάση των εκπαιδευτικών διαφέρει ανά είδος αναπηρίας, όπως εξηγήθηκε από την έρευνα των Liftshitz et al. (2004). Σύμφωνα με αυτή, οι περισσότεροι δάσκαλοι ήταν πιο θετικοί στην ένταξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ήπια συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα όρασης και ακοής, ενώ μερικοί από αυτούς είχαν αρνητικές στάσεις απέναντι σε μαθητές με νοητική υστέρηση, μέτριες και σοβαρές δυσκολίες συναισθηματικής συμπεριφοράς, όρασης και ακοής (Kofidou et al., Alghazo & Naggar Gaad, 2004).

Τέλος, όσον αφορά τον παράγοντα της πεποίθησης που υπάρχει σχετικά με τους πόρους για τη διευκόλυνση της ένταξης, είναι εμφανές από τη βιβλιογραφία ότι οι δάσκαλοι ανησυχούν για την έλλειψη πόρων και δικτύων υποστήριξης για να μπορέσουν να εφαρμόσουν επιτυχώς πολιτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην τάξη. Οι Chiner & Cardona (2013) ερεύνησαν τις στάσεις εκπαιδευτικών στην Ισπανία σχετικά με την ένταξη και την πεποίθησή τους σχετικά με τους πόρους για τη διευκόλυνση των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς και δεν βρήκαν καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά στις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη με βάση την πεποίθησή τους για τους υλικούς πόρους. Ωστόσο, βρήκαν σημαντική διαφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την πεποίθησή τους για την υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τους επαγγελματίες υγείας. Οι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι είχαν επαρκή υποστήριξη από ειδικό προσωπικό εμφάνιζαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις. Μια πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια ουδέτερη και όχι θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση λόγω ανεπαρκών υπηρεσιών υποστήριξης, έλλειψης κατάρτισης και περιορισμένης πρόσβασης σε κατάλληλο υλικό για την επαρκή διδασκαλία των μαθητών με ΕΕΑ (Τσακίριδου & Πολουζοπούλου, 2014). Υπάρχει τέλος, πληθώρα μελετών σχετικά με τις πεποιθήσεις των δασκάλων (Clarebout, Elen, Luyten, & Bamps, 2001; Guralnick, 2008; Jordan, Lindsay, & Stanovich, 1997; Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009; Schommer-Aikins, 2004; Soodak, Podell και Lehman, 1998) που έχουν υποστηρίξει ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις τους (αρνητικές ή θετικές) επηρεάζουν επίσης τις διδακτικές τους στρατηγικές.

Υπάρχουν, βέβαια, και έρευνες των οποίων τα αποτελέσματα αντικρούουν και αμφισβητούν τα παραπάνω και δεν δείχνουν καμία σημαντική επιρροή των παραπάνω παραγόντων στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ (Kosmerl, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί, ακόμα, ότι οι έρευνες έχουν καταλήξει και σε ορισμένους προγνωστικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να σχετίζονται με τη διαμόρφωση των στάσεων ως προς τη ΔΑΦ, οι οποίοι είναι οι εξής (Lindblom et. al., 2020) :

- **Συχνότητα και ποιότητα επαφής με τη ΔΑΦ**

Μελέτες έχουν δείξει ότι η μεγαλύτερη συχνότητα και η υψηλότερη ποιότητα επαφής (π.χ. φίλοι και οικογένεια) με μέλη από «στιγματισμένες ομάδες» όπως τα άτομα με αναπηρίες μπορεί να οδηγήσουν σε περισσότερο θετικές στάσεις απέναντί τους (Brown & Hewstone, 2005).

Μία πρόσφατη μελέτη με 104 Γάλλους μαθητές έδειξε ότι ακόμη και μια σύντομη αλληλεπίδραση με ένα άτομο που έχει ΔΑΦ μπορεί να αλλάξει θετικά τη στάση απέναντι σε αυτό το άτομο (Dachez & Ndobu, 2018).

Ομοίως, σε έρευνα στις ΗΠΑ με 111 φοιτητές, διαπιστώθηκε ότι η προσωπική επαφή με άτομο με ΔΑΦ σχετίζεται με πιο θετικές στάσεις (White, Hillier, Frye & Makrez, 2016).

Μελέτες που εξετάζουν συγκεκριμένα τις στάσεις των δασκάλων έχουν βρει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν σημαντική εμπειρία συνεργασίας με παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να αναφέρουν πιο θετικές στάσεις απέναντί τους. Για παράδειγμα, οι Karal και Riccomini (2016) εξέτασαν 53 δασκάλους γενικής αγωγής και 63 δασκάλους ειδικής αγωγής στην Τουρκία και βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για τους μαθητές με ΔΑΦ.

Ομοίως, η έρευνα των McGregor και Campbell (2001) που παρουσίασε ευρήματα από 49 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 23 ειδικής στη Σκωτία, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που είχαν εμπειρία με παιδιά με ΔΑΦ είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και έβλεπαν πιο θετικά την ένταξη αυτών των παιδιών στα γενικά σχολεία.

Επίσης, οι Κάσσιμος, Πολυχρονόπουλος, Τριψιανής και Συριοπούλου-Δελλή (2015) πραγματοποίησαν έρευνα με 228 Έλληνες εκπαιδευτικούς και διαπίστωσαν ότι οι απόψεις και οι στάσεις τους επηρεάστηκαν από την εκπαίδευση και την εμπειρία. Τα ευρήματα

της έρευνας, ωστόσο, υποδηλώνουν επίσης ότι το μοτίβο μεταξύ προηγούμενης επαφής και στάσεων είναι διαφοροποιημένο για τη ΔΑΦ.

Σε όμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Huskin et al. (2018), οι οποίοι πραγματοποίησαν μια έρευνα με 766 προπτυχιακούς φοιτητές στις ΗΠΑ σχετικά με τις αντιλήψεις τους για διαφορετικούς τύπους αναπηρίας, συμπεριλαμβανομένης και της ΔΑΦ. Είναι ενδιαφέρον ότι διαπίστωσαν πως η τακτική επαφή μείωσε την κοινωνική απόσταση για όλες τις αναπηρίες, εκτός από την περίπτωση της ΔΑΦ.

Τα παραπάνω ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της επιρροής, στη διαμόρφωση των στάσεων, που μπορεί να ασκεί το είδος της επαφής (συχνότητα και ποιότητα) των εκπαιδευτικών με άτομα με ΔΑΦ. Συμπεραίνεται επίσης ότι είναι χρήσιμο να γίνεται διάκριση μεταξύ στάσεων απέναντι στη ΔΑΦ και άλλες αναπηρίες. Αυτό υποδηλώνει επίσης ότι οι μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν αρνητικές στάσεις από τους νέους δασκάλους, ιδιαίτερα εκείνους που δεν είχαν επαφή με άτομα που έχουν ΔΑΦ κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους ή σε άλλους τομείς της ζωής τους.

- **Κοινωνικοί κανόνες, νόρμες και γνώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ**

Οι κοινωνικές νόρμες είναι άτυποι κανόνες και πρότυπα που είναι ευρέως κατανοητά από τα άτομα και καθοδηγούν, κατευθύνουν και περιορίζουν την κοινωνική τους συμπεριφορά χωρίς ρητούς μηχανισμούς επιβολής (Cialdini & Trost, 1998). Προηγούμενες μελέτες έχουν επισημάνει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των αντιληπτών κοινωνικών κανόνων και των εκφρασμένων προκαταλήψεων προς διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Crandall & Eshleman, 2003; Crandall, Eshleman, & O'Brien, 2002). Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (π.χ. στο σχολείο), ένα κλίμα που υποστηρίζει και προωθεί την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες είναι σημαντικό για την ενίσχυση και ανάπτυξη της μάθησης (Sakiz, 2017). Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι οι κοινωνικοί κανόνες μπορούν να επηρεάσουν τη στάση των εκπαιδευτικών των μαθητών με ΔΑΦ. Έτσι, προκύπτει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις στάσεις απέναντι στη ΔΑΦ ως θετικές στο περιβάλλον τους, εκφράζουν και πιο θετικές προσωπικές στάσεις απέναντι σε αυτή τη διαταραχή. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί γενικά μια τάση εσφαλμένων πεποιθήσεων απέναντι στη ΔΑΦ, από άτομα τα οποία είτε δεν γνωρίζουν για αυτή τη διαταραχή είτε δεν έχουν κάποια προσωπική εμπειρία με κάποιον/α που έχει διαγνωστεί με ΔΑΦ. Οι John, Knott και Harvey (2018), σε μελέτη που πραγματοποίησαν με 37 φοιτητές, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες είχαν συνήθως την πεποίθηση

πως τα άτομα με ΔΑΦ δεν ενδιαφέρονται για κοινωνικές σχέσεις ή είναι όλα εσωστρεφή. Η εμπειρική έρευνα υποδηλώνει ότι η επαρκής γνώση για τις διαφορετικές «εξωτερικές» ομάδες (δηλαδή κοινωνικές ομάδες στις οποίες κάποιος δεν είναι μέλος) μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία θετικής στάσης απέναντί τους και στη διόρθωση εσφαλμένων πεποιθήσεων (Pettigrew & Tropp, 2008). Η γνώση μπορεί να αποκτηθεί μέσω πραγματικών εμπειριών και επαφών με μέλη αυτών των ομάδων και μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην οικοδόμηση της βάσης για τη γνώση κάθε αναπηρίας και την αποκατάσταση λανθασμένων αντιλήψεων σχετικά με διάφορες διαταραχές, όπως η ΔΑΦ. Οι Συριοπούλου-Δέλλη, Κάσσιμος, Τριψιανής, και Πολυχρονοπούλου (2012) και Sanz e Cervera et al. (2017) μέσα από τις μελέτες τους τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία των προγραμμάτων κατάρτισης για την ενίσχυση της ανάπτυξης των γνώσεων των εκπαιδευτικών και των φοιτητών σχετικά με τη ΔΑΦ. Ωστόσο, τα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συμβάλλουν στη γνώση σχετικά με τη ΔΑΦ είναι μικτά. Για παράδειγμα, στην πιλοτική τους μελέτη, οι Barned et al. (2011) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν περιορισμένες και λανθασμένες γνώσεις για τη ΔΑΦ παρόλο που η γνώση αυτή είχε αποκτηθεί μέσω προσωπικών εμπειριών και επαφών και όχι από κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Υπάρχουν επίσης στοιχεία που δείχνουν ότι ακόμα και η επαρκής γνώση για τη ΔΑΦ μπορεί να μην οδηγήσει σε πιο θετικές στάσεις απέναντι στη διαταραχή. Οι White et al. (2016) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 111 πανεπιστήμια των Η.Π.Α σε σπουδαστές, διαπίστωσαν ότι η γνώση είναι ένας μη σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης στάσεων διότι παρόλο που πολλοί φοιτητές πανεπιστημίου είχαν γνώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ, ανέφεραν ακόμη αρνητικές στάσεις για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες με μαθητές με ΔΑΦ. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και η έρευνα των Yada, Tolvanen και Savolainen (2018) σε Φιλανδούς εκπαιδευτικούς όπου, παρά τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία τους, παρατηρήθηκαν περισσότερο αρνητικές στάσεις για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Συνολικά, τα ευρήματα αυτά, τονίζουν τη σημασία της σύγκρισης δύο προγνωστικών παραγόντων για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ : της γνώσης, από τη μία, που αποκτάται μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης και, από την άλλη, της προσωπικής επαφής και εμπειρίας με τη ΔΑΦ (βλ. Ata, Bastian, & Lusher, 2009; Wright, Aron, McLaughlin-Volpe & Ropp, 1997).

- **Γνωστικό και συναισθηματικό διομαδικό άγχος και στερεότυπα σχετικά με την ΔΑΦ ως προς τις ικανότητες και τη φιλικότητα-ζεστασιά που μπορεί να χαρακτηρίζουν τα άτομα με ΔΑΦ**

Συνήθως, κάθε άνθρωπος μπορεί να βιώνει κάποιο διομαδικό άγχος όταν εμπλέκεται ή σκέφτεται ότι πρόκειται να εμπλακεί σε μια ομαδική αλληλεπίδραση (Stephan, 2014). Αυτό το άγχος περιλαμβάνει ανησυχίες ότι οι ίδιες οι αλληλεπιδράσεις θα είναι αρνητικές ή ότι θα υπάρχουν αρνητικές συνέπειες των αλληλεπιδράσεων αυτών (Stephan, 2014). Το ενδοομαδικό άγχος θεωρείται ότι αποτελείται από πολλαπλά συστατικά συμπεριλαμβανομένων τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών. Η γνωστική συνιστώσα αναφέρεται στις προσδοκίες με τις οποίες συνδέονται τα μέλη της ομάδας που αλληλεπιδρά με ένα μέλος μιας άλλης ομάδας οι οποίες μπορούν να εστιάζουν είτε στον εαυτό τους (π.χ. να θεωρούνται προκατειλημμένες από το άλλο άτομο) είτε στους άλλους (π.χ. προσδοκίες ότι το άλλο άτομο θα είναι δύσκολο στην αλληλεπίδραση) (Greenland, Xenias, & Maio, 2012; Stephan, 2014). Από την άλλη πλευρά, η συναισθηματική συνιστώσα θεωρείται ότι περιλαμβάνει την εμπειρία των αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν από αυτές τις γνωστικές προσδοκίες, όπως π.χ αγωνία ή ανησυχία (Stephan, 2014). Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο αυξάνεται η συχνότητα και ποιότητα επαφής με άτομα από διαφορετικές ομάδες, τόσο περιορίζεται το διομαδικό άγχος (Pettigrew & Tropp, 2008; Zagafka et al., 2017). Ο παράγοντας της γνώσης μπορεί επίσης να παίζει ρόλο στο διομαδικό άγχος. Για παράδειγμα, οι Aydogan και Gonsalkorale (2015) βρήκαν ότι όσο περισσότερη ήταν η γνώση τόσο λιγότερες ήταν οι αρνητικές προσδοκίες των συμμετεχόντων σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων.

Παρά ταύτα, λίγες είναι οι μελέτες που εξετάζουν το διομαδικό άγχος στο πλαίσιο της αναπηρίας. Οι Crowson και Brandes (2014) διεξήγαγαν μια έρευνα με 229 σπουδαστές εκπαιδευτικούς από τις ΗΠΑ, και διαπίστωσαν ότι το υψηλό συναισθηματικό διομαδικό άγχος για τους μαθητές με αναπηρίες προέβλεπε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη. Επιπλέον, τα ευρήματα άλλων μελετών, τόνισαν ιδιαίτερα τη συσχέτιση των αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση με τις γνωστικές τους ανησυχίες σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Συνοπτικά, αυτά τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι τόσο η γνωστική (δηλαδή εστιασμένες στον εαυτό ή σε άλλους ανησυχίες) όσο και η συναισθηματική συνιστώσα του διομαδικού άγχους μπορεί να συμβάλλουν σε αρνητικές στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την

αναπηρία. Ωστόσο, οι συγκριτικές μελέτες μεταξύ χωρών σχετικά με το διομαδικό άγχος των εκπαιδευτικών όσον αφορά μαθητές με ΔΑΦ συγκεκριμένα, είναι σπάνιες.

Τέλος, όσον αφορά τα στερεότυπα σχετικά με τη ΔΑΦ, το να διατηρείς αρνητικά στερεότυπα για την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει ένα άτομο σημαίνει ότι διατηρείς αρνητικές στάσεις απέναντι και στο ίδιο το άτομο αυτό (Riek, Manila, & Gaertner, 2006). Με βάση το περιεχόμενο του μοντέλου στερεοτύπων, όλες οι κοινωνικές ομάδες επηρεάζονται από στερεότυπα τα οποία αφορούν τις αντιλήψεις ως προς την ικανότητα και τη φιλικότητα-ζεστασιά που τα άτομα με αναπηρίες χαρακτηρίζονται. Πιστεύεται, λοιπόν, ότι τα άτομα με αναπηρίες γενικά χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα φιλικότητας-ζεστασίας, αλλά χαμηλή ικανότητα (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002, May & Stone, 2010). Όσον αφορά τη ΔΑΦ συγκεκριμένα, οι John, Knott, & Harvey (2017) διαπίστωσαν ότι οι σπουδαστές πανεπιστημίων και ενήλικες γενικά στο Ηνωμένο Βασίλειο τείνουν να υιοθετούν στερεότυπα για τα άτομα με ΔΑΦ, όπως για παράδειγμα το ότι χαρακτηρίζονται από χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και υψηλές ικανότητες-ταλέντα (μη κοινωνικές), φανερώνοντας έτσι ένα μοτίβο υψηλής ικανότητα και χαμηλής ζεστασίας σε συγκεκριμένους τομείς. Ενώ υπάρχει έλλειψη έρευνας ως προς τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών προς άτομα με ΔΑΦ, υπό το φως προηγούμενων μελετών που έδειξαν ότι οι εσφαλμένες αντιλήψεις για τη ΔΑΦ δεν είναι ασυνήθιστες μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των σπουδαστών εκπαιδευτικών (Sanz-Cervera et al., 2017; Sygiropoulou-Delli et al., 2012; Talib & Paulson, 2015), είναι πιθανό και οι αρνητικές στερεοτυπικές απόψεις να οδηγούν σε αρνητικές συμπεριφορές προς τη διαταραχή αυτή. Επομένως είναι σημαντικό να εξεταστεί η συσχέτιση μεταξύ της αντιληπτής ικανότητας και της ζεστασίας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τα άτομα με ΔΑΦ, καθώς επίσης και ο βαθμός με τον οποίο η επαφή και η γνώση για τα άτομα με ΔΑΦ προβλέπει κάθε στερεότυπη διάσταση.

5.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση παρόμοιων και σχετικών ερευνών με την παρούσα μελέτη

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα ερευνών οι οποίες μελετούν τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΕΕΑ σε σχολεία γενικής αγωγής γενικά, ένας μικρός αριθμός μελετών μόνο αναφέρεται συγκεκριμένα στις στάσεις για την συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Ορισμένες από τις έρευνες αυτές, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί τη τελευταία

εικοσαετία και αναφέροντα στις στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ, παρατίθενται συνοπτικά παρακάτω.

Λόγω της μεγάλης ανόδου της εισόδου μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση που προέκυψε από το κίνημα ένταξης στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Olley, Devellis, Devellis, et al. (1981) ανέπτυξαν μια κλίμακα στάσης αυτισμού για εκπαιδευτικούς την λεγόμενη Autism Attitude Scale of Teachers (AAST) προκειμένου να αξιολογήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ. Σε αυτή την κλίμακα, οι υψηλότερες βαθμολογίες υποδεικνύουν περισσότερη υποστήριξη και θετική στάση για συμπερίληψη. Οι Olley et al. Στην έρευνα που εκπόνησαν τότε ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, υποδεικνύοντας ένα αξιοσημείωτο επίπεδο δισταγμού και αρνητικότητας ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία.

Πολύ αργότερα, οι Park and Chitiyo (2011) εξέτασαν το ίδιο ζήτημα χρησιμοποιώντας το ίδιο εργαλείο για να προσδιορίσουν εάν είχε συμβεί αλλαγή στις στάσεις των εκπαιδευτικών κατά τα ενδιάμεσα έτη μεταξύ 1981 και 2011. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στάσεις απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ βρέθηκε να είναι σημαντικά πιο θετικές για εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σχέση με αυτές που είχαν καταγραφεί πριν από 20 χρόνια. Αυτή η αλλαγή στάσης προτάθηκε ότι επηρεάστηκε από τη θετική προώθηση και επιρροή του κινήματος ένταξης, τη βελτιωμένη εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και τη μεγαλύτερη εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από τους Olley, Devellis, Devellis, et al. (1981) και τους Park and Chitiyo (2011) κατέδειξαν ξεκάθαρα ότι γενικά οι στάσεις για την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ κινούνται θετικά.

Το 2000 οι Μαυροπούλου και Παντελιάδου ερεύνησαν τις στάσεις 35 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και 29 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία. Η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε στις έρευνες των Stone και Rosenbaum (1998) και των Szatmari, Archer, Fishman και Streiner (1994). Τα ευρήματα έδειξαν ότι μόνο το 55% των εκπαιδευτικών γενικής και το 37% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κράτησε θετική στάση απέναντι στην ιδέα της ένταξης

Ένα χρόνο αργότερα, οι McGregor και Campbell (2001), ερεύνησαν 49 δασκάλους γενικής εκπαίδευσης και 23 ειδικής, στη Σκωτία, σχετικά με τη στάση τους απέναντι στην

ενσωμάτωση μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία. Τα ευρήματά έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούσαν κυρίως για τις επιπτώσεις και τον αρνητικό αντίκτυπο που η συμπερίληψη αυτή μπορεί να έχει τόσο στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης όσο στη διαδικασία μάθησης (π.χ διάσπαση προσοχής των μαθητών και διαταραχή της τάξης). Ως αποτέλεσμα, μόνο το 47% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και το 35% της γενικής υποστήριξαν την πλήρη ενσωμάτωση των μαθητών με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την αυτεπάρκεια και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τους παράγοντες που οδηγούν σε μια επιτυχημένη συμπερίληψη και στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά της. Τα ευρήματα φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χωρίς διδακτική εμπειρία πάνω στη ΔΑΦ υποστήριξαν ότι τα παιδιά αυτά είναι προτιμότερο να εκπαιδεύονται σε πλαίσια όπου μπορούν να υποστηριχθούν κατάλληλα, ενώ όσοι είχαν εμπειρία με παιδιά με ΔΑΦ έδειξαν μεγαλύτερη σιγουριά στο να εκπαιδεύσουν ένα/μία μαθητή/τρια με ΔΑΦ. Επιπλέον, ενώ η πλειοψηφία ναι μεν έδειξε ανησυχία σχετικά με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η συμπερίληψη αυτή στους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ωστόσο υπήρχε η προθυμία για παραπάνω εκπαίδευση και κατάρτιση σχετικά με τη ΔΑΦ. Επιπρόσθετα, αν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής γνώριζαν τις πιθανές αρνητικές συνέπειες που μπορεί να συνοδεύουν τη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ, εξέφρασαν μια περισσότερο θετική στάση ως προς αυτή και ανέφεραν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε μαθητή με ΔΑΦ ως έναν βασικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τη συμπερίληψη είτε αρνητικά είτε θετικά. Τέλος, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με διδακτική εμπειρία στη ΔΑΦ είναι περισσότερο θετικές και ταυτίζονται με εκείνες των εκπαιδευτικών ειδικής που υποστηρίζουν ότι μια επιτυχημένη συμπερίληψη εξαρτάται και επηρεάζεται από το επίπεδο σοβαρότητας της ΔΑΦ και όχι τόσο από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε αντίθεση με αυτούς της γενικής αναφέρουν τη συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού ως ένα επίσης σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της συμπερίληψης.

Σε μια επόμενη μελέτη των Avramidis & Kalyva (2007) διερευνήθηκαν επίσης οι στάσεις και η συμπεριφορά 155 Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη. Οι συμμετέχοντες ήταν όλοι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής στη Βόρεια Ελλάδα, όπου εφαρμόζονταν προγράμματα συμπερίληψης. Και σε αυτή την έρευνα, τα ευρήματα φανέρωσαν ότι οι στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ είναι περισσότερο θετικές όταν υπάρχει πρότερη διδακτική εμπειρία με αυτά τα παιδιά και

διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των ΕΕΑ. Τονίζεται επίσης ότι η διαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση σχετικά με τη συμπερίληψη είναι ιδιαίτερος σημαντική.

Την ίδια θετικότητα γενικά εξέφρασαν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην Ισπανία, οι οποίοι ρωτήθηκαν σχετικά με την αντίληψη της διδασκαλίας των παιδιών με ΔΑΦ (Rodriguez, Saldaña, & Moreno, 2012). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι ήταν θετικοί στη διδασκαλία αυτών των μαθητών και αισιόδοξοι ως προς την ικανότητά τους να επηρεάσουν την ανάπτυξή τους.

Το 2012 οι Segall & Campbell ερεύνησαν την εμπειρία, τις γνώσεις, τις συμπεριφορές και τις πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της συμπερίληψης σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ στις ΗΠΑ. Στην έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε και προσπάθεια ενίσχυσης της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ μέσω ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και χρήσης κατάλληλων τεχνικών και παρεμβάσεων. Οι συμμετέχοντες ήταν συνολικά 196 από 45 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πολιτείας της Γεωργίας. Όλοι οι συμμετέχοντες (39 διευθυντές, 53 εκπαιδευτικοί γενικής και 71 ειδικής αγωγής, 33 σχολικοί ψυχολόγοι) απάντησαν στο ίδιο ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν το Autism Inclusion Questionnaire (Segal & Campbell, 2007). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν γενικά ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη. Ωστόσο, φάνηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, σε σύγκριση με αυτούς της ειδικής αλλά και τους ψυχολόγους, στερούνταν γνώσεων, ευαισθητοποίησης και χρήσης κατάλληλων παρεμβάσεων και στρατηγικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ μέσα σε μία τάξη γενικής εκπαίδευσης. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση και επιμόρφωση τους. Τέλος, η έρευνα κατέδειξε και τη σημαντικότητα της εμπειρίας, και όλων όσων εμπλέκονται στη συμπεριληπτική διαδικασία των μαθητών με ΔΑΦ (π.χ διευθυντές), στην επίγνωση και στη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών.

Μια άλλη μελέτη αναφέρθηκε από τους Humphrey και Symes (2013) οι οποίοι ερεύνησαν 53 άτομα (32 δάσκαλοι και 21 ειδικοί βοηθητικοί υπάλληλοι) στις Ηνωμένες Πολιτείες για τις στάσεις, την εμπειρία και τις γνώσεις τους σε σχέση με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες γενικά έδειξαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Επιπλέον, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό ανέφερε υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα στην εργασία με μαθητές με ΔΑΦ και στον χειρισμό των συμπεριφορών τους.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλες οι μελέτες που έγιναν στις Η.Π.Α. έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, σε έρευνα 12 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και τμημάτων ένταξης, οι Robertson, Chamberlain και Kasari (2003) ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους με ΔΑΦ ως θετικές σχετικά.

Σε μια μεγαλύτερης κλίμακας μελέτη στη Γεωργία, 123 εκπαιδευτικοί (52 γενικής αγωγής, 71 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής) συμμετείχαν σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Segall και Campbell (2012). Τα ευρήματα ανέφεραν ότι ενώ σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (92%) κατείχαν θετικές στάσεις για την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ, οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν σημαντικά πιο θετικές από εκείνες των εκπαιδευτικών γενικής.

Οι Barned et al. (2011) χρησιμοποίησαν το Autism Inclusion Questioner (AIQ) (Segall & Campbell, 2007) για να ερευνήσουν και να κατανοήσουν τις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των νέων παιδιών με ΔΑΦ . Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν λανθασμένες αντιλήψεις και δεν είχαν επαρκή γνώση της ΔΑΦ, αλλά ήταν ανοικτοί στην ένταξη παρά τις ανάμεικτες στάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με σοβαρές αναπηρίες.

Με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο πραγματοποίησε και η Σκιπιτάρη (2016) την έρευνα για τις μεταπτυχιακές της σπουδές η οποία μελέτησε τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές συμπερίληψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ΔΑΦ. Το δείγμα αποτελείτο από ένα σύνολο 117 εκπαιδευτικών από σχολεία γενικής αγωγής (78 εκπαιδευτικοί γενικής και 39 ειδικής). Και σε αυτή την έρευνα τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη ήταν γενικά θετικές τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσο και της ειδικής, με τους δεύτερους να έχουν περισσότερες γνώσεις για τη ΔΑΦ και τις στρατηγικές συμπερίληψης που είναι κατάλληλες για αυτούς/ες τους/τις μαθητές/τριες .

Τον ίδιο χρόνο, οι Lai, Li, Ji, Wong & Lo (2016) στην έρευνα τους στο Χονγκ Κονγκ, πραγματοποίησαν μια προσπάθεια διερεύνησης των στόχων που θέτονται από τους εκπαιδευτικούς για τη συμπερίληψη και τον τρόπο κατάταξής τους με γνώμονα την αυτό-αποτελεσματικότητα που απαιτείται για να επιτευχθούν. Οι συμμετέχοντες ήταν 107 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είτε δίδασκαν ήδη είτε επρόκειτο να διδάξουν σε τάξεις όπου υπήρχαν μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (Sharma et al, 2008).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς τους, ως πρωταρχικός στόχος για την επιτυχία της συμπερίληψης φάνηκε να είναι η διαχείριση της συμπεριφοράς και συγκεκριμένα της σωματικής επίθεσης- βλάβης, μετέπειτα ήταν η συνεργασία και εμπλοκή των γονέων στις πρακτικές συμπερίληψης και τέλος η διαχείριση και αποφυγή της διασπαστικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Οι Fleva και Khan (2017) πραγματοποίησαν μια έρευνα προκειμένου να μελετήσουν τις γνώσεις και τις στάσεις Ελλήνων και Ινδών εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 100 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 50 ήταν Έλληνες (18 άντρες και 32 γυναίκες) και οι άλλοι 50 Ινδοί (6 άντρες και 44 γυναίκες). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Autism Knowledge Questionnaire των Haimour και Obaidat (2013), το Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale του Mahat (2008) και το Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) των Rubie, Toland, Birdwhistell, McGrew και Usher (2013). Τα ευρήματα έδειξαν περισσότερο θετική στάση των Ινδών εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη αλλά λιγότερη γνώση για τη ΔΑΦ σε σύγκριση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Το 2012 οι Γιαννακούλια και Πανοπούλου-Μαράτου πραγματοποίησαν επίσης μια έρευνα για τη μελέτη των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ΔΑΦ. Το δείγμα αποτελείτο από 116 συμμετέχοντες από τους οποίους οι 45 ήταν εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) με κάποια εξειδίκευση και εμπειρία πάνω στη ΔΑΦ και οι υπόλοιποι 71 χωρίς κάποια εξειδίκευση. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προέκυψε από τα ερωτηματολόγια των Μαντορουλίου και Padeliaou (2000) και των McGregor και Campbell (2001). Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν κάποια κατάρτιση ή εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ και ΔΑΦ ανέφεραν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, σιγουριά για τις γνώσεις και τις ικανότητές τους να υποστηρίξουν τους μαθητές αυτούς, σε αντίθεση με τους μη εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

Οι Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis, και Syriopoulou-Delli (2013) διερεύνησαν επίσης τις στάσεις και αντιλήψεις 228 Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ χρησιμοποιώντας ένα δικό τους εργαλείο έρευνας, του οποίου την αξιοπιστία έλεγξαν μέσω πιλοτικής μελέτης σε είκοσι εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διατηρούσε θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία και ότι η πρότερη εκπαίδευση και εμπειρία με τη ΔΑΦ ήταν ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για την γνώση

των δυσκολιών της διαταραχής και για την αποτελεσματικότερη και καταλληλότερη υποστήριξη των μαθητών με αυτή τη διαταραχή.

Το 2015 οι ίδιοι πάλι ερευνητές διερεύνησαν τις στάσεις και αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική αλλά και την επαγγελματική ένταξη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Οι συμμετέχοντες ήταν και πάλι 228 και απάντησαν σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική εμπειρία τους καθώς και με την εκπαίδευση, την εκπαιδευτική συμπερίληψη και την μελλοντική επαγγελματική ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παρόλο που επικρατούσε μια ανησυχία και επιφυλακτικότητα ως προς την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη, γενικά οι στάσεις ως προς την εκπαιδευτική και επαγγελματική (κυρίως στον τεχνικό τομέα) τους ολοκλήρωση ήταν θετικές για τους περισσότερους. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι υπηρεσίες υποστήριξης για την επαγγελματική ολοκλήρωση των ατόμων με ΔΑΦ μελλοντικά δυστυχώς απουσιάζουν και επιπλέον ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ επηρεάζονται σημαντικά από την εκπαίδευση- εξειδίκευση και την εμπειρία.

Μέσω δικού τους ερευνητικού εργαλείου επίσης, οι Λαμπαδάρη και Γκαραβέλας (2018) , ερεύνησαν τις στάσεις 102 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ. Η εγκυρότητα της μέτρησης των στάσεων ελέγχθηκε μέσω της στατιστικής μεθόδου της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων, η εφικτότητα μέσω της εφαρμογής του Barlett's test ενώ η επάρκεια του δείγματος, η οποία ήταν ικανοποιητική, μέσω του Kaiser-Meyer Olkin. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά εμφάνιζαν θετικές στάσεις και αντιλήψεις προς το θέμα της συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ, με τη βαθμολογία των καθηγητών ειδικής αγωγής να προκύπτει λίγο υψηλότερη λόγω της διδακτικής εμπειρίας και της εξειδίκευσης που είχαν. Τέλος, αναφέρεται ότι οι καθηγητές γενικής δήλωσαν μη σίγουροι για την ετοιμότητα και την ικανότητά τους να εκπαιδεύσουν μαθητές με ΔΑΦ καθώς και πρόθυμοι για να καταρτιστούν και να επιμορφωθούν ώστε να νιώθουν ότι μπορούν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά αυτά κατάλληλα.

Τέλος, το 2020 η Λιακοπούλου Μαρίνα στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας πραγματοποίησε μια έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία της Αττικής και της περιφέρειας, ως προς το τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο πλαίσιο των σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα εξετάστηκαν οι γνώσεις

σχετικά με τη ΔΑΦ καθώς επίσης και με τη χρήση και εφαρμογή στρατηγικών εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με τη διαταραχή αυτή. Οι συμμετέχοντες ήταν συνολικά 142 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων Δημοτικών σχολείων και Νηπιαγωγείων της Αττικής και της περιφέρειας. Εκτός από τους δασκάλους και τις ειδικότητες συμμετείχαν επίσης και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, τμήματος ένταξης και παράλληλης στήριξης. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Autism Inclusion Questionnaire (Segall & Campbell, 2007). Τα ευρήματα της έρευνας φανέρωσαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι ειδικής, διατηρούν θετικές στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με την ΔΑΦ αλλά και μία επιφυλακτικότητα ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με Δαφ και τους παράγοντες που συμβάλλουν σε μία επιτυχημένη συμπερίληψη. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν περισσότερο θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και ουδέτερη στάση απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ λόγω της ιδιαίτερα διαταρακτικής τους συμπεριφοράς. Όσο αναφορά στις γνώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ διαπιστώθηκε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής υπολείπονταν έναντι αυτών της ειδικής, γνώριζαν ωστόσο και εφαρμόζαν αρκετές πρακτικές και στρατηγικές συμπερίληψης. Τέλος, κατά τη στατιστική ανάλυση δεν παρατηρήθηκε τόσο υψηλή συσχέτιση της γνώσης για τις ΔΑΦ με τη χρήση στρατηγικών συμπερίληψης όσο των πρακτικών, αλλά παρατηρήθηκε μέτρια συσχέτιση με τη γνώση αυτών.

Συμπερασματικά, με βάση το σύνολο των παραπάνω ερευνών και των ευρημάτων τους, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας, είχαν γενικά θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης καθώς και σχετικά είτε ελλειπείς είτε με παρανοήσεις γνώσεις για τη ΔΑΦ. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι όσο μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία και γνώση είχαν οι εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής πάνω στο θέμα της ΔΑΦ, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η βεβαιότητα και σιγουριά που εξέφραζαν για την επιτυχία της συμπερίληψης των μαθητών αυτών, καθώς η επαφή και διδακτική εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ προσφέρει περισσότερη γνώση στους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές αυτούς και για τις κατάλληλες στρατηγικές και πρακτικές συμπερίληψης τους. Τέλος, παρατηρήθηκε επίσης ότι, στις περισσότερες έρευνες οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αλλά και όσοι επαγγελματίες είχαν κάποια ειδική κατάρτιση ή εξειδίκευση και εμπλέκονταν στην εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ, διέθεταν πιο υψηλά επίπεδα γνώσης, κατάρτισης και εμπειρίας ως προς τη ΔΑΦ και τις πρακτικές και στρατηγικές συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αυτή τη διαταραχή, σε σύγκριση με τους

εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής χωρίς κάποια εξειδίκευση ή διδακτική εμπειρία με αυτά τα παιδιά.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 6^ο:

Μεθοδολογία της Έρευνας

6.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την διερεύνηση των απόψεων και την εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών) για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ και τη συνεκπαίδευση τους σε τυπικές τάξεις σχολείων γενικής αγωγής , με βάση προσωπικές ή/και μη γνώσεις και εμπειρίες. Διερευνώνται, επίσης, οι παράγοντες που μπορεί να προβλέπουν ή να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων αυτών. Τέλος, ελέγχεται και αξιολογείται η σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας που αισθάνονται, των συναισθημάτων τους απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ καθώς και μεταξύ διαφόρων προγνωστικών παραγόντων/μεταβλητών (προηγούμενη ποιότητα και συχνότητα επαφής με άτομα με ΔΑΦ, αντιλήψεις σχετικά με τη ΔΑΦ σε διάφορα πλαίσια, προσωπικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, διομαδική επαφή και προσωπικές ανησυχίες και συναισθήματα απέναντι στα άτομα με ΔΑΦ), και με ποιον τρόπο η συσχέτιση αυτή μπορεί να επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ και τη συμπερίληψη-συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με αυτή τη διαταραχή.

6.2 Σημασία της έρευνας

Με την ολοένα και αυξανόμενη εμφάνιση και διάγνωση μαθητών/τριών με ΔΑΦ στον παγκόσμιο χάρτη, καθώς και την ένταξη των μαθητών/τριών αυτών σε σχολικά πλαίσια γενικής αγωγής , είναι απαραίτητο να μελετήσουμε και να προσδιορίσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη γενική εκπαίδευση, σχετικά με το αν είναι θετικοί ή αρνητικοί με αυτήν την ένταξη. Σήμερα, όλο και περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ φοιτούν σε γενικά σχολεία, μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα αυτής της πρακτικής και για αυτό είναι μια έρευνα ύψιστης σημασίας για τη σημερινή κοινωνία (Saripanidoy and Apteslis, 2020). Σε μια προσπάθεια δημιουργίας του «Σχολείο για όλους» (Florian, Black-Hawkins, & Rouse, 2017),

λοιπόν, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη ατόμων με ΔΑΦ είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα στην ενοποίηση αυτής της ιδέας. Ωστόσο, με τον προσδιορισμό και την κατανόηση παράλληλα και των αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών, παρέχεται η δυνατότητα για κατάλληλη υποστήριξη και ενίσχυσή τους μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και με όποιον άλλο τρόπο χρειάζεται, προκειμένου να επιτευχθεί μια ομαλή ένταξη και συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ.

Επιπλέον, όπως προκύπτει και από την βιβλιογραφία, ενώ οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης γενικότερα είναι πολλές, εκείνες που εστιάζουν στη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης συγκεκριμένα, είναι πολύ λιγότερες. Ακόμα πιο περιορισμένες είναι εκείνες που διερευνούν το θέμα των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στη ΔΑΦ και τη συμπερίληψη των παιδιών με αυτή τη διαταραχή. Στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων οι στάσεις διερευνώνται στη παρούσα εργασία, περιλαμβάνονται δάσκαλοι δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής αγωγής, διευθυντές/τριες αλλά και εκπαιδευτικοί όλων των υπόλοιπων ειδικοτήτων που εργάζονται σε σχολεία γενικής αγωγής και συμβάλλουν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ.

Επομένως, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη έρευνα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν από όλους τους εκπαιδευτικούς, διευθυντές/τριες, σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης και όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες που αναφέρθηκαν και παραπάνω και συμμετέχουν στη διαδικασία της συμπερίληψης, καθώς επίσης και από αρμόδιους της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση τους μπορεί να βοηθήσει στον σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, ανάλογων με τις ανάγκες τους, σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μπορεί να βάλουν άλλο ένα λιθαράκι στη βελτίωση των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον/την κάθε μαθητή/τρια με ΔΑΦ που συμπεριλαμβάνεται σε σχολεία και τάξεις γενικής αγωγής και εκπαίδευσης.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθεί ο γενικός σκοπός και στόχος που αναφέρθηκε παραπάνω, η παρούσα εργασία θέτει και κάποιους επιμέρους στόχους, επιχειρώντας έτσι να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ σε σχολεία γενικής αγωγής;
2. Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι πιθανοί προγνωστικοί παράγοντες που συνδέονται με αυτές τις στάσεις (π.χ τα συναισθήματά τους, οι αντιλαμβανόμενες κοινωνικές νόρμες της εκπαιδευτικής κοινότητας για την συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ κ.α) ;
3. Ποιες επικοινωνιακές στρατηγικές χρησιμοποιούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί κατά την επαφή τους με μαθητές/τριες με ΔΑΦ;
4. Ποιες άλλες μεταβλητές (π.χ φύλο, διδακτική εμπειρία με ΔΑΦ, εξειδίκευση, επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα κ.α) θα μπορούσαν να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ και τη συμπερίληψη-συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με αυτή τη διαταραχή;
5. Υπάρχουν ανεπαρκείς ή ανεπαρκείς με βασικές παρανοήσεις ή επαρκείς γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης όσον αφορά στη ΔΑΦ;
6. Υπάρχουν επαρκείς ή ανεπαρκείς γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τις πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης και συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με ΔΑΦ μέσα στην τάξη μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές;

6.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για την διεξαγωγή της έρευνας, πραγματοποιήθηκε ποσοτική μελέτη και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Β) , καθώς μέσω της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, της άντλησης και της τυποποιημένης οργάνωσης των πληροφοριών που συλλέγονται από έναν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, επιτυγχάνεται η ανάδειξη γενικών τάσεων και ομοιομορφιών. Η δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου προσφέρει αρκετά πλεονεκτήματα αφού παρέχει τη δυνατότητα

συγκέντρωσης πολλών και διάφορων πληροφοριών, σύγκρισης, ποσοτικοποίησης των δεδομένων καθώς επίσης και στατιστικής ανάλυσής τους. Επιπλέον, λόγω της ανωνυμίας του, εξασφαλίζει περισσότερο ειλικρινείς απαντήσεις. Το περιεχόμενο και η μορφή των ερωτήσεων συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αναφοράς της έρευνας (π.χ. ηλικία, ειδικότητα κ.ά.), είναι σαφές, ακριβές και κατανοητό προκειμένου να μην προκαλεί σύγχυση στους συμμετέχοντες (Παπαναστασίου, 1996· Βάμβουκας, 2000· Κυριαζή, 2000· Creswell, 2016).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, ήταν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε τόσο στη βιβλιογραφία και το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στη παρούσα εργασία όσο και στα: Autism Attitude Scale for Teachers (ASST) (Olley et. all, 2014 from Exceptional Children, 1981) και Autism Inclusion Questionnaire (AIQ) (Segall & Campbell, 2007), και προσαρμόστηκε κατάλληλα ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας και να καλύπτει τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 8 ενότητες και μία ενημερωτική επιστολή. Διερευνά τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με παιδιά με ΔΑΦ, τις γνώσεις για τη ΔΑΦ, τις στάσεις και τις πρακτικές για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ, την επικοινωνιακή προσαρμογή των εκπαιδευτικών και τα συναισθήματά τους προς τα παιδιά αυτά, την αυτεπάρκεια και αυτο-αποτελεσματικότητα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη παιδιών με ΔΑΦ καθώς επίσης και τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ ή να αποτελούν προγνώστες και ενδείξεις των στάσεων αυτών. Πιο συγκεκριμένα οι ενότητες οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι:

Πίνακας 6.1: Ενότητες ερωτηματολογίου της έρευνας

Πρώτη ενότητα (αντιστοιχεί στο ερευνητικό ερώτημα 4)	Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία (13 ερωτήσεις)
Δεύτερη ενότητα (αντιστοιχεί στο ερευνητικό ερώτημα 5)	Γνώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ (7 ερωτήσεις)

Τρίτη ενότητα (αντιστοιχεί στο ερευνητικό ερώτημα 1)	Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ (22 ερωτήσεις)
Τέταρτη ενότητα (αντιστοιχεί στο ερευνητικό ερώτημα 3)	Επικοινωνιακή προσαρμογή (15 ερωτήσεις)
Πέμπτη ενότητα (αντιστοιχεί στο ερευνητικό ερώτημα 1)	Επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα (8 ερωτήσεις)
Έκτη ενότητα (αντιστοιχεί στο ερευνητικό ερώτημα 1)	Συναισθήματα απέναντι σε μαθητές/ριες με ΔΑΦ (11 ερωτήσεις)
Έβδομη ενότητα (αντιστοιχεί στο ερευνητικό ερώτημα 2)	Προγνωστικοί παράγοντες και ενδείξεις για τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη ΔΑΦ (22 ερωτήσεις)
Όγδοη ενότητα (αντιστοιχεί στο ερευνητικό ερώτημα 6)	Πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης και εκπαίδευσης μαθητών/τριών με ΔΑΦ στην τάξη (24 ερωτήσεις)

Πιο αναλυτικά:

- **Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία**

Ειδικότερα σε αυτή την ενότητα συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα, τους τίτλους σπουδών, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, την κατάρτιση στην ειδική αγωγή, την εμπειρία με παιδιά με ΔΑΦ, τον αριθμό μαθητών στη γενική τάξη, τον αριθμό των εκπαιδευτικών ανά τάξη, τον αριθμό μαθητών που ακολουθούν ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τα είδη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζονται σε μαθητές/τριες της τάξης.

- **Γνώσεις σχετικά με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)**

Σε αυτήν την ενότητα συμπεριλαμβάνονται 7 δηλώσεις από την αντίστοιχη ενότητα του ερωτηματολογίου των Segall & Campbell (2007), οι οποίες σχετίζονται με τη διάγνωση και

τη συμπτωματολογία της ΔΑΦ, όπου για την κάθε μία πρέπει να δοθεί μία απάντηση επιλέγοντας ανάμεσα από τις απαντήσεις «Σωστό», «Λάθος» και «Δε γνωρίζω». Το άθροισμα των σωστών απαντήσεων δίνει το συνολικό σκορ.

- **Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ** (Segall & Campbell, 2007, Olley et. al., 2014)

Η ενότητα αυτή αποτελείται από 22 δηλώσεις, οι οποίες περιγράφουν στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη ΔΑΦ και στη συμπερίληψη μαθητών/τριών στις τάξεις και στα σχολεία γενικής αγωγής. Γίνεται χρήση της κλίμακας Likert «1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα» όπου ο κάθε ερωτώμενος καλείται να δώσει μόνο μία απάντηση για τη κάθε δήλωση επιλέγοντας «Διαφωνώ απόλυτα», είτε «Διαφωνώ», είτε «Δεν είμαι σίγουρος/η», είτε «Συμφωνώ», είτε «Συμφωνώ απόλυτα». Τονίζεται ότι κάθε απάντηση πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά σε αυτό που πιστεύει το κάθε υποκείμενο, να είναι ανεξάρτητη από την προηγούμενη και να μην επηρεάζεται από το τί θεωρείται γενικά σωστό.

- **Επικοινωνιακή προσαρμογή** (κλίμακα επικοινωνιακής προσαρμογής από Harwood, 2000., Byrd et al., 2019)

Σε αυτήν την ενότητα οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν μία ή/και παραπάνω δηλώσεις από τις 15, ανάλογα με το τί θα έκαναν σε μια πιθανή ή φανταστική συνομιλία τους με έναν/μία μαθητή/τρια με ΔΑΦ. Οι δηλώσεις αυτές αναφέρονται σε αλλαγές ή μη των συμμετεχόντων όσο αναφορά στη συμπεριφορά, στον ρυθμό και στην ένταση της ομιλίας, στο θέμα συζήτησης, στη διάρκεια της συνομιλίας , στη διάθεση απέναντι στη συνομιλία καθώς και στη στάση απέναντι στο παιδί με ΔΑΦ.

- **Επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα** (Segall & Campbell, 2007)

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ένα σύνολο 8 δηλώσεων σχετικές με το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αυτοπεποίθηση, σιγουριά και ότι έχουν επαρκείς ικανότητες να υποστηρίξουν και να εκπαιδεύσουν παιδιά με ΔΑΦ, το ενδιαφέρον τους να επιμορφωθούν κατάλληλα σχετικά με τη ΔΑΦ, την προθυμία τους να συνεργαστούν με ειδικούς και γονείς για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ καθώς και την προθυμία να συνεισφέρουν στην εφαρμογή αναγκαίων αλλαγών ώστε να επιτευχθεί η διαφορά στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Αξιοποιείται και εδώ η κλίμακα Likert όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν επιλέγοντας μία απάντηση από τις, «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ», «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», κάθε φορά.

- **Συναισθήματα απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ** (Olley et. al., 2014)

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να διερευνήσει τα συναισθήματα που μπορεί φέρουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ επιλέγοντας από μία 7-βάθμια κλίμακα Likert (1= Καθόλου, 2= Πολύ λίγο, 3= Λίγο , 4= Μέτρια, 5= Αρκετά, 6= Πολύ, 7= Πάρα πολύ) μία απάντηση για να εκφράσουν σε τί βαθμό νιώθουν καθένα από τα παρακάτω συναισθήματα:

Θαυμασμό

Σεβασμό

Θυμό

Εκνευρισμό

Περιφρόνηση

Οίκτο

Συμπάθεια

Φόβο

Ανησυχία

Αηδία

Απέχθεια

- **Προγνωστικοί παράγοντες και ενδείξεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ** (Lindblom et al., 2020)

Σε αυτή την ενότητα, στην οποία αξιοποιείται και πάλι η κλίμακα Likert (1= Καθόλου, 2= Πολύ λίγο, 3= Λίγο , 4= Μέτρια, 5= Αρκετά, 6= Πολύ, 7= Πάρα πολύ), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν στοιχεία και πληροφορίες σχετικά με την συχνότητα και την ποιότητα επαφής τους με παιδιά με ΔΑΦ στο παρελθόν αλλά και στο παρόν καθώς επίσης και τις αντιλήψεις τους για τις κοινωνικές νόρμες και κανόνες που κυριαρχούν τόσο στο χώρο εργασίας ή σπουδών τους όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Εξετάζονται, ακόμα, οι αντιλήψεις τους για την επάρκεια και τις ικανότητες (ακαδημαϊκές και κοινωνικές) των παιδιών – μαθητών/τριών με ΔΑΦ , οι προσωπικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και ,γενικά, οι προσωπικές και συναισθηματικές ανησυχίες που μπορεί να έχουν οι ερωτώμενοι απέναντι στους μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Τέλος, στο δεύτερο σκέλος αυτού του ερωτήματος, οι συμμετέχοντες καλούνται να βαθμολογήσουν οι ίδιοι τη στάση τους απέναντι σε άτομα με ΔΑΦ γενικά με βάση τα ζεύγη των αντίθετων επιθετικών προσδιορισμών που τους δίνονται. Σε αυτό το σκέλος χρησιμοποιείται μια 6-βάθμια κλίμακα από το 5-0, όπου όσο ο αριθμός μειώνεται τόσο περισσότερο πλησιάζει προς τις αρνητικές στάσεις και το αντίστροφο.

- **Πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης και εκπαίδευσης μαθητών/τριών με ΔΑΦ στην τάξη** (Segall & Campbell, 2007., Segall, 2008)

Στην όγδοη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρονται 24 πρακτικές και στρατηγικές (από τις αντίστοιχες 38 που υπάρχουν στο AIQ των Segall & Campbell, 2007), οι οποίες κυρίως χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ΔΑΦ μέσα σε μία τάξη γενικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες καλούνται εδώ να σημειώσουν αν έχουν ακούσει ή όχι τη στρατηγική-πρακτική, αν την έχουν χρησιμοποιήσει ή όχι, και αν και εφόσον την έχουν χρησιμοποιήσει να την αξιολογήσουν ως προς την αποτελεσματικότητά της επιλέγοντας από μία 4-βάθμια κλίμακα ως «πολύ αποτελεσματική», «αρκετά αποτελεσματική», «λίγο αποτελεσματική» και «καθόλου αποτελεσματική». Το άθροισμα των καταφατικών και αρνητικών απαντήσεων σχετικά με τη χρήση των στρατηγικών (δηλαδή με τα αν έχουν χρησιμοποιήσει μια στρατηγική ή όχι) δίνει δύο ξεχωριστά σκορ για την τελική βαθμολόγηση. Τέλος, σε αυτήν την ενότητα δίνεται και η δυνατότητα , στο δεύτερο σκέλος της, σε όποιον/α εκπαιδευτικό επιθυμεί να αναφέρει αν υπάρχει, κάποια άλλη στρατηγική-πρακτική που χρησιμοποιεί ή έχει χρησιμοποιήσει στο παρελθόν στην τάξη και είχε θετικά αποτελέσματα.

6.5 Ενημερωτική επιστολή

Το σύνολο των ερωτηματολογίων, έντυπων και ηλεκτρονικών, συνοδευόταν από μία ενημερωτική επιστολή (Παράρτημα Α), στην οποία αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, η σημασία της εθελοντικής συμμετοχής σε αυτή, η ανωνυμία του ερωτηματολογίου καθώς επίσης πληροφορίες και στοιχεία επικοινωνίας για την ερευνήτρια για τυχόν απορίες, σχόλια ή και προώθηση των αποτελεσμάτων σε κάθε ενδιαφερόμενο.

6.6 Πιλοτική εφαρμογή ερωτηματολογίου

Προτού προκύψει η τελική μορφή του ερωτηματολογίου της έρευνας, προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή χορηγώντας το ερωτηματολόγιο σε δέκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής. Από αυτούς/ες οι 5 ήταν δάσκαλοι/ες σε τάξεις γενικής αγωγής, 1 ήταν συνοδός παράλληλης στήριξης, 1 εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης, 1 εκπαιδευτικός εικαστικών, 1 μουσικός και 1 εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας. Σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου ήταν να παρατηρηθεί και να σημειωθεί οτιδήποτε δεν ήταν απόλυτα κατανοητό και σαφές καθώς επίσης και τυχόν λάθη και

πρακτικές δυσκολίες κατά τη συμπλήρωσή του, προκειμένου να γίνει η κατάλληλη διόρθωση και προσαρμογή του.

6.7 Συλλογή δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο, ύστερα από έγκριση της επιβλέπουσας καθηγήτριας, στάλθηκε στις διευθύνσεις όλων των δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής καθώς και των νηπιαγωγείων, τόσο στην πόλη της Ρόδου όσο και σε όλα τα χωριά της. Οι διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολείων και νηπιαγωγείων της Ρόδου συλλέχθηκαν από τον κατάλογο των σχολείων back up της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 16 δημοτικά σχολεία και 21 νηπιαγωγεία μέσα στην πόλη της Ρόδου και, 34 δημοτικά και 33 νηπιαγωγεία των χωριών του νησιού. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους/τις διευθυντές/τριες όλων των σχολείων και νηπιαγωγείων προτού προχωρήσει στην προώθηση του ερωτηματολογίου. Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/τριών έδειχνε ιδιαίτερα πρόθυμη και θετική τόσο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου όσο και στη προώθησή του σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η συμμετοχή και ενίσχυση στην έρευνα ήταν πολύ μικρή. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο εστάλη αρχές Ιουνίου του 2022 και ως τις αρχές Ιουλίου του ίδιου έτους οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ήταν μόνο 39. Κατά συνέπεια, χρειάστηκε να μοιραστεί το ερωτηματολόγιο και σε έντυπη μορφή. Συνολικά μοιράστηκαν 150 ερωτηματολόγια από τα οποία συμπληρωμένα επεστράφησαν τα 86. Οπότε προέκυψε ένα συνολικό δείγμα 125 συμμετεχόντων, το οποίο με βάση και αρκετές σχετικές έρευνες ήταν μεν αρκετό και ικανοποιητικό για την αποτελεσματική διεξαγωγή της μελέτης αλλά όχι αντιπροσωπευτικό ώστε να οδηγήσει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Τέλος, η συγκέντρωση του δείγματος της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας, καθώς η επιλογή του βασίστηκε στη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν.

6.8 Περιγραφή του δείγματος

Από την καταμέτρηση των δημογραφικών και υπηρεσιακών δεδομένων που συλλέχθηκαν προέκυψε ότι από το σύνολο των 125 συμμετεχόντων που πήραν μέρος στην έρευνα οι 97 (77, 6%) ήταν εκπαιδευτικοί γενικής τάξης δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 16 (12, 8%) συνοδοί Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ), οι 7 (5,6%) εκπαιδευτικοί σε Τμήμα Ένταξης και οι 5 (4%) σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.Ε). Από

αυτούς οι 94 ήταν γυναίκες (75,2%) και οι 31 (24,8%) άντρες. Η πλειοψηφία εξ αυτών βρίσκονταν στο ηλικιακό επίπεδο 41-60 ετών (με συχνότητα 67 ατόμων και ποσοστό 53,6%), αμέσως μετά, με μικρή διαφορά, ακολουθούν όσοι ανήκαν στο ηλικιακό διάστημα μεταξύ 20 – 40 ετών με συχνότητα 53 ατόμων και ποσοστό 42,4% και τέλος 5 άτομα τα οποία ήταν πάνω από 60 ετών και συγκεκριμένα από 61-68 χρόνων με ποσοστό 4%. Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση 63 (50,4%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι εργάζονται από 1 έως 15 χρόνια, 50 (40%) άτομα από 16 έως 25 χρόνια και 12 (9,6) εξ αυτών από 26 έως 35 έτη. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 29 (23,2%) δήλωσαν ότι εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών τους κατέχουν και Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και 3 (2,4%) άτομα Μεταπτυχιακό σε διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο. Η πλειονότητα δήλωσε (41 άτομα με ποσοστό 32,8%) ότι κατέχει κάποιο Σεμινάριο/επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Κανένας συμμετέχων δεν δήλωσε ότι κατέχει δεύτερο πτυχίο ή κάποιο Διδακτορικό. Αναφορικά με το αν έχουν κάποια ειδική εκπαίδευση – επιμόρφωση σχετικά με το πώς να υποστηρίζουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ οι περισσότεροι δήλωσαν Μεταπτυχιακή εκπαίδευση (26 άτομα, 20,8%) και Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών (27 άτομα, 21,6%), λίγο λιγότεροι (21 άτομα, 16,8%) δήλωσαν Σεμινάρια ακαδημαϊκών ή/και ιδιωτικών φορέων και οι υπόλοιποι Προπτυχιακή εκπαίδευση (15 άτομα, 12%) και Σεμινάρια σχολικών συμβούλων (14 άτομα με ποσοστό 11,2%). Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε Μεταπτυχιακή ή Διδακτορική εκπαίδευση ή Σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Όσον αφορά σε προϋπάρχουσα εμπειρία εκπαιδευόντας ή δουλεύοντας με μαθητές/τριες με ΔΑΦ οι περισσότερες θετικές απαντήσεις ήταν ως εκπαιδευτικοί σε γενικό σχολείο (41 άτομα, 32,8%) και Ε.Π.Σ σε γενικό σχολείο με συχνότητα 24 ατόμων και ποσοστό 19,2%. Λιγότεροι συμμετέχοντες (9 άτομα, 7,2%) δήλωσαν ότι είχαν εμπειρία δουλεύοντας με τα παιδιά αυτά είτε σε τμήμα ένταξης είτε ως εκπαιδευτικοί σε ειδικό σχολείο. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό δήλωσε πρότερη εμπειρία σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ (4 άτομα, 3,2%) και αλλού (6 άτομα, 4,8%). Στο ερώτημα σχετικά με το σύνολο των μαθητών/τριών που έχουν στην τάξη γενικά, 110 (88%) συμμετέχοντες απάντησαν μεταξύ του διαστήματος 16-25 παιδιών και οι υπόλοιποι 15 (12%) ανέφεραν ότι έχουν από 5 έως 15 παιδιά στην τάξη τους. Ειδικότερα, στην ερώτηση για το αν ανάμεσα στα παιδιά της τάξης τους υπάρχουν και παιδιά με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι 54 συμμετέχοντες δηλαδή το 43.2% του δείγματος απάντησε θετικά και οι υπόλοιποι 71 (56,8% αρνητικά). Τέλος, όσοι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά στην ερώτηση αυτή, δήλωσαν επίσης ότι το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που συναντούν περισσότερο στις τάξεις τους είναι κατά φθίνουσα κατάταξη οι Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με ποσοστό 45,6%, η ΔΕΠ-Υ με 42,4%, η ΔΑΦ με ποσοστό 36% και οι Διαταραχές ομιλίας-

λόγου με 32%. Ακολουθούν με ένα ποσοστό 10,4% οι κινητικές αναπηρίες και με το ίδιο ακριβώς ποσοστό (6,4%) οι νοητικές και αισθητηριακές αναπηρίες (όρασης, ακοής) καθώς και οι ψυχικές διαταραχές. Ολοκληρώνοντας, μόνο 3 (2,4%) συμμετέχοντες ανέφεραν ότι έχουν παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες στην τάξη τους και κανένας από αυτούς δεν ανέφερε την ύπαρξη παιδιών με χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.

Σχετικά με το ερώτημα για το σύνολο των εκπαιδευτικών στην τάξη υπήρχαν δυστυχώς ορισμένες παρανοήσεις καθώς ενώ οι 100 (80%) από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι υπάρχουν 1-2 εκπαιδευτικοί στην τάξη και 10 (8%) απάντησαν 3-4, υπήρχαν και 15 (12%) άτομα τα οποία δήλωσαν ότι υπάρχουν 5-10 εκπαιδευτικοί στην τάξη. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι ερμήνευσαν την ερώτηση διαφορετικά και απάντησαν στο σύνολο όλων των ειδικοτήτων που μπαίνουν στην τάξη για διδασκαλία. Πιο συνοπτικά, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του δείγματος συγκεντρώνονται και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 6.2: Παρουσίαση στοιχείων που συλλέχθηκαν από την πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου «Δημογραφικά στοιχεία»

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλλο	Γυναίκες	94	75,2
	Άντρες	31	24,8
Ηλικία	20 - 40 έτη	53	42,4
	41- 60 έτη	67	53,6
	61- 68 έτη	5	4
Ειδικότητα	Εκπαιδευτικοί γενικής τάξης	97	77,6
	Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης (Ε.Π.Σ)	16	12,8
	Εκπαιδευτικοί σε Τμήμα Ένταξης	7	5,6
	Εκπαιδευτικοί σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.Ε).	5	4

Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	29	23,2
	Μεταπτυχιακό σε διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο	3	2,4
	Σεμινάριο/επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	41	32,8
	Δεύτερο πτυχίο ή κάποιο Διδακτορικό	0	0
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	1 – 15 έτη	63	50,4
	16 – 25 έτη	50	40
	26 – 35 έτη	12	9,6
Σύνολο μαθητών/τριών στην τάξη	16-25 παιδιά	110	88
	5-15 παιδιά	15	12
Σύνολο εκπαιδευτικών στην τάξη	1 – 2	100	80
	3 – 4	10	8
	5 – 10	15	12
Μαθητές/τριες με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην τάξη	Ναι	54	43,2
	Όχι	71	56,8
Είδη Ε.Ε.Α μαθητών/τριών στην τάξη	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	57	45,6
	ΔΕΠ-Υ	53	42,4
	ΔΑΦ	45	36
	Διαταραχές ομιλίας-λόγου	40	32

	Κινητικές αναπηρίες	13	10,4
	Νοητικές αναπηρίες	8	6,4
	Αισθητηριακές αναπηρίες (όρασης, ακοής)	8	6,4
	Ψυχικές διαταραχές	8	6,4
	Πολλαπλές αναπηρίες	3	2,4
	Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.	0	0
Ειδική εκπαίδευση σχετικά με τη ΔΑΦ	Ναι	53	42,4
	Όχι	72	57,6
Είδος ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τη ΔΑΦ	Μεταπτυχιακή εκπαίδευση	26	20,8
	Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών	27	21,6
	Σεμινάρια ακαδημαϊκών ή/και ιδιωτικών φορέων	21	16,8
	Προπτυχιακή εκπαίδευση	15	12
	Σεμινάρια σχολικών συμβούλων	14	11,2
	Μεταπτυχιακή ή		

	Διδακτορική εκπαίδευση		
	ή Σεμινάρια	0	0
	E.Π.E. A.E. K.		
Εμπειρία σχετικά με τη ΔΑΦ	Ναι	73	58,4
	Όχι	52	41,6
Είδος εμπειρίας σχετικά με τη ΔΑΦ	Εκπαιδευτικοί σε γενικό σχολείο	41	32,8
	E.Π.Σ σε γενικό σχολείο		19,2
		24	
	Εκπαιδευτικοί σε τμήμα ένταξης		7,2
	Εκπαιδευτικοί σε ειδικό σχολείο.	9	7,2
	Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ		3,2
	Άλλού	9	4,8
		4	
	6		

Κεφάλαιο 7^ο:

Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του πακέτου στατιστικής IBMSPSSSTATISTICS 21. Στην ερμηνεία του κάθε πίνακα περιγραφικής ανάλυσης έγινε χρήση της συχνότητας (N), της σχετικής συχνότητας (f%), του μέσου όρου (M.O) καθώς και της τυπικής απόκλισης (T.A). Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ ορισμένων μεταβλητών πραγματοποιήθηκε επαγωγική ανάλυση όπου χρησιμοποιήθηκαν οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson (Pearson's correlation). Τέλος, η αξιοπιστία των υποκλιμάκων εξετάστηκε με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha.

Πιο αναλυτικά, για την δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε η συχνότητα και σχετική συχνότητα των απαντήσεων των 125 συμμετεχόντων σχετικά με τις γνώσεις τους για τη ΔΑΦ. Σε αυτήν την ενότητα συμπεριλαμβάνονται 7 δηλώσεις, οι οποίες σχετίζονται με τη διάγνωση και τη συμπτωματολογία της ΔΑΦ, όπου για την κάθε μία πρέπει να δοθεί μία απάντηση επιλέγοντας ανάμεσα από τις απαντήσεις «Σωστό», «Λάθος» και «Δε γνωρίζω». Το άθροισμα των σωστών απαντήσεων δίνει το συνολικό σκορ και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 7.1: Αποτελέσματα (συχνότητα και σχετική συχνότητα) για την δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου «Γνώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ»

Δήλωση	Κατηγορία	N	f%
Τα διαγνωστικά κριτήρια για τη ΔΑΦ αφορούν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές.	Δεν γνωρίζω	19	15.1
	Σωστό	101	80.2
	Λάθος	5	4.0
Τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν πάντα και νοητική υστέρηση.	Δεν γνωρίζω	28	22.2
	Σωστό	3	2.4
	Λάθος	94	74.6
Πολλά παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να εμφανίζουν ταλέντα ή ειδικές ικανότητες.	Δεν γνωρίζω	11	8.7
	Σωστό	107	84.9
	Λάθος	7	5.6
Τα συμπτώματα της ΔΑΦ διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία.	Δεν γνωρίζω	37	29.4
	Σωστό	67	53.2
	Λάθος	21	16.7
Όλα τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν τα ίδια συμπτώματα.	Δεν γνωρίζω	17	13.5
	Σωστό	8	6.3

	Λάθος	100	79.4
Οι στερεότυπες κινήσεις ή συμπεριφορές εκφράζουν την ανάγκη τους για ομοιότητα και αντιμετώπιση διέγερσης και άγχους από το περιβάλλον.	Δεν γνωρίζω	36	28.6
	Σωστό	80	63.5
	Λάθος	9	7.1
Τα διαγνωστικά κριτήρια του συνδρόμου Άσπεργκερ είναι ίδια με αυτά του Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας.	Δεν γνωρίζω	77	61.1
	Σωστό	29	23.0
	Λάθος	19	15.1

*κίτρινο χρώμα= σωστές απαντήσεις

N= συχνότητα

f %= σχετική συχνότητα

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, η περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν σχετικά με τις γνώσεις για τη ΔΑΦ έδειξε, γενικά, ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνούσε ως προς τις απαντήσεις της στο μεγαλύτερο ποσοστό. Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη δήλωση «**Τα διαγνωστικά κριτήρια ... στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές**» οι 101 από τους συμμετέχοντες (80.2%) επέλεξαν την απάντηση «Σωστό» ενώ για τη δεύτερη δήλωση «**Τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν πάντα και νοητική υστέρηση**» και τη πέμπτη δήλωση «**Όλα τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν τα ίδια συμπτώματα**» επέλεξαν την απάντηση «Λάθος» με ποσοστό 74.6% (δηλαδή οι 94 συμμετέχοντες) και 79.4% (100 συμμετέχοντες) αντίστοιχα. Σωστές επίσης θεωρούν οι συμμετέχοντες και τις δηλώσεις «**Πολλά παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να εμφανίζουν ταλέντα ή ειδικές ικανότητες**», «**Τα συμπτώματα της ΔΑΦ διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία**», «**Οι στερεότυπες κινήσεις ή συμπεριφορές εκφράζουν την ανάγκη τους για ομοιότητα και αντιμετώπιση διέγερσης και άγχους από το περιβάλλον**» με ποσοστό 84.9%, 53.2% και 63.5% αντίστοιχα. Παρατηρείται επίσης, ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων που θεωρεί τη δήλωση «**Τα συμπτώματα της ΔΑΦ διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία**» είναι αρκετά χαμηλό καθώς αρκετοί δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν την απάντηση. Αξιοσημείωτο, αλλά και ταυτόχρονα αναμενόμενο, είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες (61.1%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν την απάντηση στη τελευταία ερώτηση-δήλωση «**Τα διαγνωστικά κριτήρια του συνδρόμου Άσπεργκερ είναι ίδια με αυτά του Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας**». Φαίνεται, λοιπόν, ότι στις 6/7 δηλώσεις-ερωτήσεις το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων γνώριζε τη σωστή απάντηση.

Για την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου η οποία αναφέρεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ και τη συμπερίληψη των μαθητών με

τη διαταραχή αυτή , οι ερωτηθέντες δήλωσαν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι σίγουρος, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα). Οι δηλώσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες ανάλογα με το αν εκφράζουν θετικές ή αρνητικές στάσεις ή παράγοντες επιτυχούς συμπερίληψης, και υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων, όπως φαίνεται παρακάτω.

Πίνακας 7.2: Αποτελέσματα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου «Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/ τριών με ΔΑΦ»

<i>Δηλώσεις</i>	<i>Μ.Ο</i>	<i>Τ.Α</i>
Παράγοντες επιτυχούς συμπερίληψης (δηλώσεις 15 – 22)		
• Η βοήθεια από ένα ειδικό βοηθητικό προσωπικό ή εκπαιδευτικό είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.	4,50	0,66
• Η σοβαρότητα των δυσκολιών της ΔΑΦ είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.	3,94	0,69
• Η προσωπικότητα του παιδιού με ΔΑΦ είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.	3,87	0,61
• Η ακαδημαϊκή ικανότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.	3,58	0,78
• Η στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός σχολείου είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.	4,23	0,76
• Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με ΔΑΦ με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.	4,12	0,76
• Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.	4,20	0,62
Παράγοντες επιτυχούς συμπερίληψης	3,86	0.73
Θετικές στάσεις (δηλώσεις 3, 5, 10, 12,)		
Τα σχολεία που συμπεριλαμβάνουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες-- ευκαιρίες των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριων.	3,46	0,88
• Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να μάθουν πολλά με την υποστήριξη από έναν/μία καλό/ή δάσκαλο/α γενικής αγωγής.	3,88	0,91
• Τα σχολεία που συμπεριλαμβάνουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες -- ευκαιρίες των πρώτων .	3,72	0,88
• Ένας/μία καλός/η δάσκαλος/α μπορεί να κάνει πολλά ώστε να υποστηρίξει ένα παιδί με ΔΑΦ χωρίς να έχει ιδιαίτερη εμπειρία και εξειδίκευση.	3,37	0,80

Θετικές στάσεις	3,60	0,87
Αρνητικές στάσεις (δηλώσεις 1,2,4,6,7,8,9,11,13,14)		
•Μόνο οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή μπορούν να υποστηρίξουν έναν/ μία μαθητή/τρια με ΔΑΦ.	3,04	0,99
•Οι ώρες γέμματος ενός παιδιού με ΔΑΦ είναι αποδιοργανωτικές και επηρεάζουν αρνητικά την συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών.	2,61	0,89
• Οι μαθητές/τριε με ΔΑΦ πρέπει να φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία από αυτά που φοιτούν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι/ες μαθητές/τριες.	2,47	0,86
•Τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι πολύ προχωρημένα για τα παιδιά με ΔΑΦ.	2,69	0,94
•Τα ειδικά σχολεία είναι καταλληλότερα για όλα τα παιδιά με ΔΑΦ ανεξαρτήτως της σοβαρότητας των δυσκολιών.	1,80	0,89
• Δεν θα ήθελα οι μαθητές/τριες της τάξης μου να πρέπει να ανέχονται έναν/ μία συμμαθητή/τρια με ΔΑΦ.	2,44	0,98
•Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή δεν αναμένεται να μπορούν να ανταπεξέλθουν και να υποστηρίξουν ένα παιδί με ΔΑΦ.	3,06	0,94
•Τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν τόσο σοβαρές δυσκολίες ώστε να μην μπορούν να επωφεληθούν από ένα σχολείο γενικής αγωγής και εκπαίδευσης.	2,46	0,94
•Αν είχα την επιλογή θα διάλεγα να διδάσκω σε σχολεία όπου δεν θα υπήρχαν μαθητές/τριες με ΔΑΦ.	2,33	1,18
• Ένα παιδί με ΔΑΦ δεν μπορεί να κοινωνικοποιηθεί αρκετά ώστε να επωφεληθεί από την επαφή με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.	2,18	0,80
•Δεν είναι δίκαιο να ζητείται από τους/ τις δασκάλους/ες να δέχονται παιδιά με ΔΑΦ στην τάξη – σχολείο.	2,20	0,98
Αρνητικές στάσεις	2,48	0,94

M.O= μέσος όρος

T.A= τυπική απόκλιση

Παράγοντες επιτυχούς συμπερίληψης

Από τον παραπάνω πίνακα και τη περιγραφική στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με τις δηλώσεις και κρίνουν ότι η βοήθεια από ένα ειδικό βοηθητικό προσωπικό ή εκπαιδευτικό (M.O=4,50 T.A=0,66), η στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός σχολείου (M.O=4,23 T.A=0,76), η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με ΔΑΦ με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (M.O=4,12 T.A=0,76) καθώς και ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής

και εκπαίδευσης (M.O=4,20 T.A=0,62), αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Λιγότερο σημαντικούς, με όχι μεγάλη διαφορά, προκύπτει ότι θεωρούν τους παράγοντες οι οποίοι αφορούν τη σοβαρότητα των δυσκολιών της ΔΑΦ (M.O=3,94 T.A=0,69), τη προσωπικότητα του παιδιού με ΔΑΦ (M.O=3,87 T.A=0,61) καθώς και την ακαδημαϊκή ικανότητα αυτού (M.O=3,58 T.A=0,78). Τέλος, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και εκφράζουν μια αβεβαιότητα για το εάν τα ειδικά σχολεία είναι καταλληλότερα για όλα τα παιδιά με ΔΑΦ ανεξαρτήτως της σοβαρότητας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (M.O= 2,44 T.A=0,98).

Σε γενικές γραμμές, υπάρχει μια συμφωνία ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν και ενισχύουν μία επιτυχημένη συμπερίληψη για τα παιδιά με ΔΑΦ. (M.O.=4,86 T.A=0,73).

Θετικές στάσεις

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες διατηρούν περισσότερο θετικές στάσεις για τις δηλώσεις «Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να μάθουν πολλά με την υποστήριξη από έναν/μία καλό/ή δάσκαλο/α γενικής αγωγής» (M.O= 3,88 και T.A=0,91) και «Τα σχολεία που συμπεριλαμβάνουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες -- ευκαιρίες των πρώτων» (M.O=3,72 και T.A=0,88) και λιγότερο για τις δηλώσεις «Τα σχολεία που συμπεριλαμβάνουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες-- ευκαιρίες των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών» (M.O=3,46 και T.A=0,88) και «Ένας/μία καλός/η δάσκαλος/α μπορεί να κάνει πολλά ώστε να υποστηρίξει ένα παιδί με ΔΑΦ χωρίς να έχει ιδιαίτερη εμπειρία και εξειδίκευση» (M.O=3,37 και T.A=0,80).

Αρνητικές στάσεις

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις «Μόνο οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή μπορούν να υποστηρίξουν έναν/ μία μαθητή/τρια με ΔΑΦ» (M.O= 3,04, T.A=0,99) και «Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή δεν αναμένεται να μπορούν να ανταπεξέλθουν και να υποστηρίξουν ένα παιδί με ΔΑΦ» (M.O=3,06, T.A=0,94). Αβεβαιότητα (ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν) εξέφρασαν για τις δηλώσεις «Οι ώρες γεύματος ενός παιδιού με ΔΑΦ είναι αποδιοργανωτικές και επηρεάζουν αρνητικά την συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών» (M.O=2,61, T.A=0,89), «Οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ

πρέπει να φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία από αυτά που φοιτούν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι/ες μαθητές/τριες» (Μ.Ο=2,47, Τ.Α=0,86) και «Τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι πολύ προχωρημένα για τα παιδιά με ΔΑΦ» (Μ.Ο=2,69, Τ.Α=0,94). Τέλος έδειξαν να μην συμφωνούν με τις ιδιαίτερα αρνητικές στάσεις- δηλώσεις: «Δεν θα ήθελα οι μαθητές/τριες της τάξης μου να πρέπει να ανέχονται έναν/ μία συμμαθητή/τρια με ΔΑΦ» (Μ.Ο= 1,80 και Τ.Α=0,89), «Τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν τόσο σοβαρές δυσκολίες ώστε να μην μπορούν να επωφεληθούν από ένα σχολείο γενικής αγωγής και εκπαίδευσης» (Μ.Ο =2,46 Τ.Α=0,94), «Αν είχα την επιλογή θα διάλεγα να διδάσκω σε σχολεία όπου δεν θα υπήρχαν μαθητές/τριες με ΔΑΦ» (Μ.Ο=2,33 και Τ.Α=1,18), «Ένα παιδί με ΔΑΦ δεν μπορεί να κοινωνικοποιηθεί αρκετά ώστε να επωφεληθεί από την επαφή με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά» (Μ.Ο=2,18, Τ.Α=0,80) και «Δεν είναι δίκαιο να ζητείται από τους/ τις δασκάλους/ες να δέχονται παιδιά με ΔΑΦ στην τάξη – σχολείο» (Μ.Ο= 2,20, Τ.Α=0,98).

Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ, τα αποτελέσματα των Μ.Ο και των Τ.Α αποκλίσεων φανερώουν ότι οι συμμετέχοντες διατηρούν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ (Μ.Ο=3,60 και Τ.Α=0,87 έναντι Μ.Ο=2,48 και Τ.Α=0,94). Προκύπτει επίσης, ότι απέναντι στις ιδιαίτερα αρνητικές δηλώσεις, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν είτε αβεβαιότητα είτε διαφωνία.

Στον επόμενο πίνακα φαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επικοινωνιακή προσαρμογή. Σε αυτήν την ενότητα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν μία ή/και παραπάνω δηλώσεις από τις 15, ανάλογα με το τί θα έκαναν σε μια πιθανή ή φανταστική συνομιλία τους με έναν/μία μαθητή/τρια με ΔΑΦ. Οι δηλώσεις αυτές αναφέρονται σε αλλαγές ή μη των συμμετεχόντων όσο αναφορά στη συμπεριφορά, στον ρυθμό και στην ένταση της ομιλίας, στο θέμα συζήτησης, στη διάρκεια της συνομιλίας, στη διάθεση απέναντι στη συνομιλία καθώς και στη στάση απέναντι στο παιδί με ΔΑΦ κατά τη συνομιλία τους μαζί του/της.

Πίνακας 7.3: Συχνότητα και Σχετική συχνότητα των αποτελεσμάτων για την τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου « Επικοινωνιακή προσαρμογή»

		N	f %
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Θα προσπαθήσω να έχω τον έλεγχο της συνομιλίας	15	12
	Θα προσπαθήσω να είμαι προστατευτικός/ή	27	21,6
	Θα προσπαθήσω να μιλάω με πιο αργό ρυθμό	72	57,6

Θα προσπαθήσω να μιλάω πιο δυνατά.	25	20
Θα προσπαθήσω να αποφύγω κάποια θέματα	14	11,2
Θα προσπαθήσω να μη λέω πάντα αυτό που σκέφτομαι	10	8
Δεν θα ξέρω τι να συζητήσω μαζί του.	4	3,2
Θα προσπαθήσω να ολοκληρώσω σύντομα τη συνομιλία.	12	9,6
Θα προσπαθήσω να δείξω σεβασμό.	102	81,6
Θα προσπαθήσω να είμαι υποστηρικτικός/ή.	95	76
Θα προσπαθήσω να μιλήσω για θέματα που τον ενδιαφέρουν	88	70,4
Θα προσπαθήσω να μοιραστώ τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου.	41	32,8
Θα προσπαθήσω να είμαι ευγενικός/ή.	83	66,4
Θα προσπαθήσω να κάνω το άτομο να νιώσει άνετα.	99	79,2
Θα προσπαθήσω να του δείξω κατανόηση	76	60,8

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (κόκκινο χρώμα) δήλωσαν ότι κατά τη πιθανή συνομιλία τους με ένα παιδί με ΔΑΦ θα προσπαθήσουν να δείξουν σεβασμό (102 συμμετέχοντες, 81,6%), να το κάνουν να νιώσει άνετα (99 υποκείμενα, 79,2%), να είναι υποστηρικτικοί (95 συμμετέχοντες, 76%) και να μιλήσουν για θέματα που το ενδιαφέρουν (88 συμμετέχοντες, 70,4%). Σε μικρότερο ποσοστό (μπλε χρώμα) επέλεξαν τις δηλώσεις «θα προσπαθήσω να είμαι ευγενικός/ή» (66,4%, 83 συμμετέχοντες), «θα προσπαθήσω να του δείξω κατανόηση» (60,8%, 76 συμμετέχοντες) και «θα προσπαθήσω να μιλάω με πιο αργό ρυθμό» (57,6%, 72 συμμετέχοντες). Και, τέλος, πολλοί λιγότεροι (έντονο μαύρο χρώμα) ανέφεραν ότι θα προσπαθήσουν να μοιραστούν μαζί του τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (41 συμμετέχοντες, 32,8%) και θα είναι προστατευτικοί (27 συμμετέχοντες, 21,6%).

Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν (Μ.Ο και Τ.Α) από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου. Η ενότητα αυτή περιλάμβανε ένα σύνολο 8 δηλώσεων σχετικές με το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αυτοπεποίθηση, σιγουριά και ότι έχουν επαρκείς ικανότητες να υποστηρίξουν και να εκπαιδεύσουν παιδιά με ΔΑΦ, το ενδιαφέρον τους να επιμορφωθούν κατάλληλα σχετικά με τη ΔΑΦ, την προθυμία τους να συνεργαστούν με ειδικούς και γονείς για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ καθώς και την προθυμία να συνεισφέρουν στην εφαρμογή αναγκαίων αλλαγών ώστε να επιτευχθεί η διαφορά στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ.

Πίνακας 7.4: Αποτελέσματα (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) για την πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου «Επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών»

Επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα	M.O	T.A
	3,70	0,60

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες σε γενικές γραμμές (M.O=3,70 και T.A=0,60) νιώθουν αρκετά εξοπλισμένοι και ικανοί αλλά και πρόθυμοι να βελτιώσουν τις ικανότητες τους ώστε να υποστηρίξουν κατάλληλα μαθητές/τριες με ΔΑΦ στην τάξη και στο σχολείο όπου εργάζονται.

Ελέγχθηκε επίσης η αξιοπιστία της κλίμακας αυτής του ερωτηματολογίου όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 7.5: Έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας "Επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα"

	Cronbach's Alpha
Επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα	0.87

Σύμφωνα με τον εν λόγω πίνακα, ο δείκτης, που αφορά την αξιοπιστία Cronbach alpha για την κλίμακα «Επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα» είναι ίσος με 0.87, επομένως παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τα συναισθήματα που έχουν για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ, εκφράζοντας τον βαθμό που τα νιώθουν μέσω μιας 7-βάθμιας κλίμακας Likert (1= Καθόλου, 2= Πολύ λίγο, 3= Λίγο, 4= Μέτρια, 5= Αρκετά, 6= Πολύ, 7= Πάρα πολύ). Τα συναισθήματα διαχωρίστηκαν σε θετικά, αρνητικά (θυμός) και πολύ αρνητικά (απέχθεια) και έτσι προέκυψαν οι τρεις κλίμακες για την ενότητα αυτή του ερωτηματολογίου, όπως φαίνονται παρακάτω.

Πίνακας 7.6: Αποτελέσματα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την έκτη ενότητα του ερωτηματολογίου «Συναισθήματα απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ»

Συναισθήματα	M.O	T.A
Θετικά συναισθήματα	5,41	0,97

Θαυμασμό		
Σεβασμό		
Συμπάθεια		
Αρνητικά συναισθήματα		
Θυμό	1,91	0,90
Εκνευρισμό		
Οίκτο		
Φόβο		
Ανησυχία		
Πολύ αρνητικά συναισθήματα (απέχθειας)	1,07	0,37
Αηδία		
Απέχθεια		

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα με τα θετικά συναισθήματα που αναφέρονται (Μ.Ο=5,41, Τ.Α=0,97). Αντίθετα ελάχιστοι δήλωσαν ότι μπορεί να αισθάνονται πολύ λίγο κάποια από τα αρνητικά συναισθήματα (Μ.Ο=1,91, Τ.Α=0,90) και ακόμα πιο λίγοι τα συναισθήματα απέχθειας και αηδίας (Μ.Ο=1,07, Τ.Α=0,37).

Ελέγχθηκε επίσης η αξιοπιστία για τις κλίμακες της ενότητας «Συναισθήματα απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ» και σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 7.7, παρουσιάζουν ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

Πίνακας 7.7: Έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων της ενότητας «Συναισθήματα απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ»

	Cronbach alpha
Θετικά	.72
Αρνητικά	.61
Πολύ αρνητικά (απέχθειας)	.94

Αναφορικά με την έβδομη ενότητα του ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν για την κάθε κατηγορία-μεταβλητή η οποία θα μπορούσε να αποτελεί ένδειξη ή/και προγνωστικό παράγοντα που ασκεί επιρροή στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ, παρουσιάζονται στον πίνακα 7.8, παρακάτω.

Πίνακας 7.8: Αποτελέσματα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την έβδομη ενότητα του ερωτηματολογίου «Προγνωστικοί παράγοντες και ενδείξεις των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ»

<i>Προγνωστικοί παράγοντες</i>	<i>Μ.Ο</i>	<i>Τ.Α</i>
<i>Ποιότητα επαφής</i>	4,50	1,82
<i>Συχνότητα επαφής</i>	4,17	1,96
<i>Αντίληψη για γενική αντιμετώπιση</i>		
<i>Εργασία</i>	4,40	1,45
<i>Πανεπιστήμιο</i>	4,10	1,46
<i>Κοινωνία</i>	3,90	1,35
<i>Προσλαμβανόμενη επάρκεια</i>	4,72	1,28
<i>θερμότητα</i>	4,83	1,19
<i>Προσλαμβανόμενη επιρροή παραγόντων</i>		
<i>Στερεότυπα</i>	3,21	1,77
<i>Προκαταλήψεις</i>	2,96	1,72
<i>Διομαδικό άγχος</i>	2,78	(2,63 2,54 3,13)
<i>Αρνητική και θετική διομαδική επαφή</i>	2,81	1,40
<i>Γενικές στάσεις</i>	4,08	1,36
	3,90	1,10

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση σχετικά με την ποιότητα και συχνότητα προηγούμενης επαφής με παιδιά με ΔΑΦ έδειξε ότι οι συμμετέχοντες είχαν κατά μέσο όρο ευχάριστη και ουσιώδη προσωπική επαφή και αλληλεπίδραση με μετά παιδιά αυτά στο παρελθόν (Μ.Ο=4,50, Τ.Α=1,46) καθώς επίσης και αρκετά συχνή επαφή και αλληλεπίδραση μαζί τους είτε στον χώρο εργασίας τους, είτε στη γειτονιά, είτε στο συγγενικό τους περιβάλλον (Μ.Ο=4,17, Τ.Α=1,96). Σχετικά με την αντίληψη των ερωτηθέντων για τη γενική αντιμετώπιση των παιδιών με ΔΑΦ σε 3 διαφορετικά πλαίσια, η ανάλυση έδειξε ότι περισσότερο θετικές ήταν οι συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά αυτά στον χώρο εργασίας τους, δηλαδή στο σχολείο (Μ.Ο= 4,40, Τ.Α=1,45), λίγο λιγότερο στο πανεπιστήμιο (Μ.Ο=4,10, Τ.Α=1,46) και ακόμα λιγότερο στη κοινωνία γενικά (Μ.Ο=3,90, Τ.Α=1,35). Σε

γενικές γραμμές λοιπόν οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι συμπεριφορές απέναντι σε παιδιά με ΔΑΦ γενικά είναι αρκετά θετικές στα τρία πλαίσια.

Ακόμα πιο υψηλές είναι οι τιμές των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων σχετικά με το ερώτημα για την προσλαμβανόμενη επάρκεια και θερμότητα των παιδιών με ΔΑΦ, όπως προκύπτει από την περιγραφική στατιστική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα στο ερώτημα αυτό, έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν επαρκείς ικανότητες και δυνατότητες (Μ.Ο=4,72, Τ.Α=1,28) και, ακόμα περισσότερο, ότι μπορούν να είναι είναι θερμά και φιλικά με τους άλλους (Μ.Ο=4,83, Τ.Α=1,19).

Όσον αφορά την προσλαμβανόμενη επιρροή που έχουν οι παράγοντες προκαταλήψεις, στερεότυπα και διομαδικό άγχος στην αλληλεπίδραση των ερωτηθέντων με παιδιά με ΔΑΦ, η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες επηρεάζονται περισσότερο από προσωπικά στερεότυπα (Μ.Ο=3,21, Τ.Α=1,77) και προκαταλήψεις (Μ.Ο=2,96, Τ.Α=1,72) και λιγότερο από το διομαδικό άγχος που μπορεί να νιώθουν πριν και κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης (Μ.Ο=2,78, Τ.Α=1,50) είτε για το εάν οι προκαταλήψεις τους θα γίνουν αντιληπτές από το άτομο με ΔΑΦ (Μ.Ο=2,63, Τ.Α=1,53), είτε για το εάν το άτομο με ΔΑΦ θα είναι δυσάρεστο ή/και διαφορετικό (Μ.Ο=2,54, Τ.Α=1,47) και λίγο περισσότερο για το εάν το άτομο με ΔΑΦ θα είναι δύσκολος σαν άνθρωπος (Μ.Ο=3,13, Τ.Α=1,49). Στο ερώτημα σχετικά με τα συναισθήματα που θα ένιωθαν ή έχουν νιώσει κατά την αλληλεπίδρασή τους με παιδιά με ΔΑΦ (διομαδική επαφή) οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο περισσότερο θετικά συναισθήματα όπως ευτυχισμένοι, σίγουροι και χαλαροί (Μ.Ο=4,08, Τ.Α=1,36) και πολύ λιγότερο αρνητικά συναισθήματα όπως περίεργα, άβολα και αμυντικοί (Μ.Ο=2,81, Τ.Α=1,40)

Τέλος, η περιγραφική στατιστική ανάλυση για την υποκλίμακα που δημιουργήθηκε σε αυτή την ενότητα του ερωτηματολογίου σχετικά με τις στάσεις των ερωτηθέντων γενικά για τα άτομα με ΔΑΦ (κάθε ηλικίας), έδειξε ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η στάση τους προς τα άτομα με ΔΑΦ γενικά είναι αρκετά έως πολύ θετική, έμπιστη, φιλική και με σεβασμό (Μ.Ο=3,90, Τ.Α=1,10).

Για την διομαδική επαφή και τις γενικές στάσεις πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας καθώς δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές: θετική (Cronbach alpha. = .82) και αρνητική (Cronbach alpha. = .78) και για τις γενικές στάσεις (Cronbach alpha. = .88). Επομένως υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 7.9: Έλεγχος αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες ‘Αρνητική και θετική διομαδική επαφή’ και ‘Γενικές στάσεις’ της κλίμακας «Προγνωστικοί παράγοντες και ενδείξεις των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ»

	Cronbach alpha
Θετική	.82
Αρνητική	.78
Γενικές στάσεις	.88

Για την όγδοη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές και στρατηγικές οι οποίες χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ΔΑΦ συγκεντρώθηκε το άθροισμα των καταφατικών και αρνητικών απαντήσεων σχετικά με τη χρήση των στρατηγικών και έτσι υπολογίστηκε η συχνότητα και η σχετική συχνότητα για τη κάθε μία από αυτές. Τέλος, σε αυτήν την ενότητα δόθηκε και η δυνατότητα, στο δεύτερο σκέλος της, σε όποιον/α εκπαιδευτικό επιθυμούσε να αναφέρει αν υπάρχει, κάποια άλλη στρατηγική- πρακτική που χρησιμοποιεί ή έχει χρησιμοποιήσει στο παρελθόν στην τάξη και είχε θετικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 7.10: Αποτελέσματα (Συχνότητα και Σχετική Συχνότητα) για την όγδοη ενότητα του ερωτηματολογίου «Πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης και εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη»

Πρακτικές	N	f %
<i>Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis, ABA)</i>	36	28,6
<i>Επικοινωνιακό Σύστημα Ανταλλαγής Εικόνων (Picture Exchange Communication System, PECS)</i>	87	69
<i>Δομημένη διδασκαλία (Μέθοδος TEACCH)</i>	33	26,2
<i>Επauξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία (Augmentative and Alternative Communication, AAC)</i>	90	71,4
<i>Υποστηρικτική τεχνολογία</i>	48	38,1
<i>Συμβόλαιο συμπεριφοράς</i>	75	59,5
	26	20,6
	97	77
	51	40,5
	72	57,1
	59	46,8
	64	50,8

<i>Άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων</i>	82	65,1
	41	32,5
<i>Περισσότερος χρόνος ολοκλήρωσης εργασιών</i>	99	78,6
	24	19
<i>Μύηση και εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών</i>	76	60,3
	47	37,3
<i>Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων</i>	80	63,5
	43	34,1
<i>Κοινωνικές ιστορίες</i>	62	49,2
	61	48,4
<i>Αισθητηριακή ολοκλήρωση (Sensory Integration, SI)</i>	46	36,5
	77	61,1
<i>Σενάρια</i>	49	38,9
	74	58,7
<i>Σύστημα Ανταλλάξιμων αμοιβών (Token Economies)</i>	50	39,7
	73	57,9
<i>Λεκτική ενίσχυση—επιβράβευση</i>	95	75,4
	28	22,2
<i>Οπτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων</i>	85	67,5
	38	30,2
<i>Λίστα αλλαγών του σχολικού προγράμματος (ημερησίως)</i>	64	50,8
	58	46
<i>Λίστα αναμενόμενων συμπεριφορών μέσα στην τάξη</i>	75	59,5
	48	38,1
<i>Στρατηγικές προετοιμασίας</i>	80	63,5
	43	34,1
<i>Στρατηγικές χαλάρωσης</i>	92	73
	31	24,6
<i>Στρατηγικές παρακίνησης (οπτικές, σωματικές, μίμησης, λεκτικές)</i>	101	80,2
	22	17,5
<i>Στρατηγικές προσαρμοσμένες στο παιχνίδι και στα ενδιαφέροντα του παιδιού</i>	96	76,2
	27	21,4
<i>Ρουτίνες κοινής δράσης (Joint Action Routines, JARs)</i>	50	39,7
	73	57,9
<i>Θέση κατά προτίμηση</i>	56	44,4
	67	53,2

Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος της ενότητας, η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι στρατηγικές – πρακτικές που οι περισσότεροι συμμετέχοντες γνωρίζουν, έχουν

χρησιμοποιήσει και θεωρούν αποτελεσματικές για την συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ σε τάξεις σχολείων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι οι παρακάτω:

- Στρατηγικές παρακίνησης (οπτικές, σωματικές , μίμησης, λεκτικές) (N=101, f%=80,2)
- Περισσότερος χρόνος ολοκλήρωσης εργασιών (N=99, f% 78,6)
- Στρατηγικές προσαρμοσμένες στο παιχνίδι και στα ενδιαφέροντα του παιδιού (N=96, f%=76,2)
- Λεκτική ενίσχυση-επιβράβευση (N=95, f%= 75,4)
- Στρατηγικές χαλάρωσης (N=92, f%= 73)
- Οπτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων (N=85, f%=67,5)
- Άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (N=82, f%=65,1)
- Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων (N=80, f%=63,5)
- Στρατηγικές προετοιμασίας (N=80, f%=63,5)

Σχετικά με το δεύτερο σκέλος της ενότητας, μόνο 3 από τους 125 συμμετέχοντες έδωσαν απαντήσεις οι οποίες ήταν:

1. *«επεξήγηση όλων των φαινομένων με λεπτομέρειες, ενεργητική ακρόαση του μαθητή και ανάλυση εκ των προτέρων των προθέσεων, των συναισθημάτων και την αιτία των πράξεών μου ή της διδασκαλίας»* (γυναίκα εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, 25 ετών, 2 έτη προϋπηρεσίας, με εμπειρία με παιδί με ΔΑΦ στην τάξη χωρίς ΠΣ, χωρίς εξειδίκευση ή επιμόρφωση στη ΔΑΦ)
2. *« 'Ο βοηθός'. Ένα παιδί της γενικής παιδείας κάθε μέρα είναι ο βοηθός, που εξηγεί, καθοδηγεί και βοηθά το παιδί με ΔΑΦ. Ο ίδιος ο βοηθός κατανοεί τελικά σε βάθος την ψυχοσύνθεση ενός ατόμου με ΔΑΦ»* » (γυναίκα εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, 54 ετών, 22 έτη προϋπηρεσίας, με εμπειρία με παιδί με ΔΑΦ στην τάξη χωρίς ΠΣ, χωρίς εξειδίκευση ή επιμόρφωση στη ΔΑΦ)
3. *«επιβράβευση συναισθηματική»* (γυναίκα Ε.Π.Σ σε γενικό σχολείο, 30 ετών, 4 έτη προϋπηρεσίας με εμπειρία και εξειδίκευση-επιμόρφωση στη ΔΑΦ)

Στον τελευταίο πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συσχετίσεων που υπάρχουν ανάμεσα στις μεταβλητές : επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα, συναισθήματα απέναντι στη ΔΑΦ (αρνητικά, πολύ αρνητικά -απέχθειας, θετικά), αρνητική

και θετική διομαδική επαφή και γενικές στάσεις. Οι τιμές με το κόκκινο χρώμα αντιστοιχούν σε θετική συσχέτιση ενώ εκείνες , με το μπλε χρώμα, σε αρνητική συσχέτιση.

Πίνακας 7.11: Συσχετίσεις και στατιστική σημαντικότητα της επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας, των συναισθημάτων, της διομαδικής επαφής και των γενικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ

		Αυτο-αποτελεσματικότητα	Θετικά συναισθήματα	Πολύ Αρνητικά συναισθήματα(απέχθειας)	Αρνητικά συναισθήματα	Θετική διομαδική επαφή	Αρνητική διομαδική επαφή	Γενικές στάσεις
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	1	.473**	-.015	-.382**	.535**	-.204*	.296**
	Sig. (2-tailed)		.000	.868	.000	.000	.024	.001
	N	123	123	123	123	123	123	123
Θετικά συναισθήματα	Pearson Correlation	.473**	1	-.130	-.256**	.633**	-.162	.397**
	Sig. (2-tailed)	.000		.153	.004	.000	.073	.000
	N	123	123	123	123	123	123	123
Πολύ Αρνητικά συναισθήματα (απέχθειας)	Pearson Correlation	-.015	-.130	1	.546**	-.202*	.285**	-.243**
	Sig. (2-tailed)	.868	.153		.000	.025	.001	.007
	N	123	123	123	123	123	123	123
Αρνητικά συναισθήματα	Pearson Correlation	-.382**	-.256**	.546**	1	-.393**	.398**	-.293**
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.000		.000	.000	.001
	N	123	123	123	123	123	123	123
Θετική διομαδική επαφή	Pearson Correlation	.535**	.633**	-.202*	-.393**	1	-.134	.389**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.025	.000		.139	.000
	N	123	123	123	123	123	123	123
Αρνητική διομαδική επαφή	Pearson Correlation	-.204*	-.162	.285**	.398**	-.134	1	-.191*
	Sig. (2-tailed)	.024	.073	.001	.000	.139		.034
	N	123	123	123	123	123	123	123

Γενικές στάσεις	Pearson Correlation	.296**	.397**	-.243**	-.293**	.389**	-.191*	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.007	.001	.000	.034	
	N	123	123	123	123	123	123	123

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Η ανάλυση των συσχετίσεων έδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά τόσο με τα θετικά συναισθήματα ($r = .473$) όσο και με τη θετική διομαδική επαφή ($r = .535$). Αυτό μας φανερώνει ότι όσο θετικότερα συναισθήματα έχουν οι συμμετέχοντες απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ τόσο περισσότερο αποτελεσματικοί πιστεύουν ότι είναι κατά την εκπαίδευση και υποστήριξή τους. Επιπλέον, όσο θετικότερα αισθάνονται οι συμμετέχοντες κατά την αλληλεπίδρασή τους με άτομα με ΔΑΦ τόσο περισσότερο αποτελεσματικοί θεωρούν ότι μπορεί να είναι στο να χειριστούν τα παιδιά αυτά. Αντίθετα, παρατηρείται ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητα τόσο με τα αρνητικά συναισθήματα ($r = -.382$) όσο και με την αρνητική διομαδική επαφή, πράγμα που σημαίνει ότι όσο περισσότερο αρνητικά συναισθήματα έχουν οι συμμετέχοντες απέναντι στη ΔΑΦ και πιστεύουν ότι η επαφή-αλληλεπίδραση μαζί τους θα είναι αρνητική, τόσο λιγότερο αποτελεσματικοί αισθάνονται ότι θα είναι στην διαχείριση και εκπαίδευσή τους. Φαίνεται επίσης, ότι όσο περισσότερο αποτελεσματικοί νιώθουν ότι είναι οι συμμετέχοντες τόσο περισσότερο θετική είναι η στάση τους απέναντι σε άτομα με ΔΑΦ γενικά. Αυτό προκύπτει από τη συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και γενικών στάσεων ($r = .296$).

Θετική συσχέτιση με τις στάσεις απέναντι σε άτομα με ΔΑΦ γενικά παρατηρήθηκε ότι υπάρχει επίσης με τα θετικά συναισθήματα ($r = .397$) και τη θετική διομαδική επαφή ($r = .389$). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο θετική επαφή και αλληλεπίδραση πιστεύουν οι συμμετέχοντες ότι θα έχουν με άτομα με ΔΑΦ, αλλά και όσο περισσότερα θετικά είναι συναισθήματά προς αυτά, τόσο περισσότερο θετικές είναι και οι στάσεις τους απέναντι στα άτομα με ΔΑΦ γενικά. Το αντίθετο παρατηρείται ότι συμβαίνει με τα αρνητικά συναισθήματα και την αρνητική διομαδική επαφή, με τα οποία προκύπτει αρνητική συσχέτιση με τις γενικές στάσεις των συμμετεχόντων.

Τέλος, η ανάλυση έδειξε επίσης θετική συσχέτιση μεταξύ των θετικών συναισθημάτων και της θετικής διομαδικής επαφής ($r = .633$). Αυτό μας δείχνει ότι όσο πιο θετικά είναι τα συναισθήματα των συμμετεχόντων απέναντι στα άτομα - παιδιά με ΔΑΦ, τόσο περισσότερο θετική θεωρούν ότι θα είναι η επαφή και αλληλεπίδραση μαζί τους και κατ' επέκταση τόσο πιο αποτελεσματικοί πιστεύουν ότι θα είναι κατά την εκπαίδευση και διαχείριση-υποστήριξή τους.

Κεφάλαιο 8^ο:

Συζήτηση

8.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το σύνολο των ερωτηματολογίων, καθώς επίσης και τυχόν συσχετίσή τους με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σκοπός της παρούσα έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και η εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών) για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ και τη συνεκπαίδευση τους σε τυπικές τάξεις σχολείων γενικής αγωγής , με βάση προσωπικές ή/και μη γνώσεις και εμπειρίες. Διερευνήθηκαν, επίσης, οι παράγοντες που μπορεί να προβλέπουν ή να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων αυτών. Τέλος, ελέγχθηκε και αξιολογήθηκε η σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας που αισθάνονται, των συναισθημάτων τους απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ και των διαφόρων προγνωστικών παραγόντων που τις διαμορφώνουν, καθώς επίσης και με ποιον τρόπο η συσχέτιση αυτή μπορεί να επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ και τη συμπερίληψη-συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με αυτή τη διαταραχή. Για την επίτευξη του σκοπού της μελέτης διατυπώθηκαν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καλύφθηκαν από τις οχτώ ενότητες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Σημειώνεται ότι όπως προέκυψε από τη συλλογή των δεδομένων του δείγματος, το μεγαλύτερο μέρος αυτού αποτελείτο από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκπαίδευσης με εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών /τριών με ΔΑΦ στις τάξεις τους αλλά χωρίς κάποια εξειδίκευση ή επιμόρφωση σχετική με τη ΔΑΦ.

Αναλυτικότερα, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ σε σχολεία γενικής αγωγής, τα αποτελέσματα προέκυψαν από την 3^η , 5^η και 6^η ενότητα του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με την ανάλυση λοιπόν των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν γενικά θετικές στάσεις κατά μέσο όρο απέναντι στη συμπερίληψη και συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στα πλαίσια ενός σχολείου γενικής αγωγής.

Πιο συγκεκριμένα θεωρούν ότι τα σχολεία που συμπεριλαμβάνουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες- ευκαιρίες τόσο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών όσο και αυτών με ΔΑΦ, καθώς επίσης και ότι τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να μάθουν πολλά με την υποστήριξη από έναν/μία καλό/ή δάσκαλο/α γενικής αγωγής και ταυτόχρονα ότι ένας/μία καλός/η δάσκαλος/α μπορεί να κάνει πολλά ώστε να υποστηρίξει ένα παιδί με ΔΑΦ χωρίς να έχει ιδιαίτερη εμπειρία και εξειδίκευση. Προκειμένου όμως να επιτευχθεί αποτελεσματική συμπερίληψη η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει βοήθεια από ένα ειδικό βοηθητικό προσωπικό ή εκπαιδευτικό και τα παιδιά με ΔΑΦ να λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ως σημαντικούς παράγοντες για μια επιτυχημένη συμπερίληψη αναφέρουν επίσης τη σοβαρότητα των δυσκολιών της ΔΑΦ, τη προσωπικότητα και την ακαδημαϊκή ικανότητα του παιδιού με ΔΑΦ, την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με ΔΑΦ με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους και τέλος τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός σχολείου απέναντι στη ΔΑΦ και τα παιδιά αυτά.

Επιπλέον, συμπεράσματα τα οποία σχετίζονται και εκφράζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ προκύπτουν και από τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και τα συναισθήματα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Σύμφωνα με αυτά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι νιώθει αυτοπεποίθηση, σιγουριά και επαρκώς ικανή να υποστηρίξει και να εκπαιδεύσει παιδιά με ΔΑΦ. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επίσης το ενδιαφέρον τους να επιμορφωθούν κατάλληλα σχετικά με τη ΔΑΦ, την προθυμία τους να συνεργαστούν με ειδικούς και γονείς για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ καθώς και την προθυμία αλλά και ικανότητα να συνεισφέρουν στην εφαρμογή αναγκαίων αλλαγών ώστε να επιτευχθεί η διαφορά στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Τέλος, τα συναισθήματά τους απέναντι στη ΔΑΦ χαρακτηρίζονται κυρίως από θαυμασμό, σεβασμό και συμπάθεια.

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ, από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρά το γεγονός ότι δεν είχαν κάποια ειδική επιμόρφωση, κατάρτιση και γνώση σχετική με τη ΔΑΦ παρά μόνο την εμπειρία τους εκπαιδεύοντας τα παιδιά αυτά στη τάξη τους με ή/και χωρίς Ε.Β.Π ή Π.Σ και συμφωνούν με τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που έχει πραγματοποιηθεί και παρουσιάζεται στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες που

πραγματοποιήθηκαν από τους Olley, Devellis, Devellis, et al. (1981) και τους Park and Chitiyo (2011) κατέδειξαν ξεκάθαρα ότι ενώ στην αρχή οι στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ χαρακτηρίζονταν από επιφυλακτικότητα και δισταγμό και δεν ήταν ιδιαίτερα θετικές, με τη πάροδο του χρόνου γενικά οι στάσεις για την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ βρέθηκε να είναι σημαντικά πιο θετικές για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σχέση με αυτές που είχαν καταγραφεί πριν από 20 χρόνια. Αυτή η αλλαγή στάσης προτάθηκε ότι επηρεάστηκε από τη θετική προώθηση και επιρροή του κινήματος ένταξης, τη βελτιωμένη εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και τη μεγαλύτερη εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν επίσης και τα αποτελέσματα της έρευνας των McGregor και Campbell (2001), τα οποία έδειξαν ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία με παιδιά με ΔΑΦ έδειξαν μεγαλύτερη σιγουριά στο να εκπαιδεύσουν ένα/μία μαθητή/τρια με ΔΑΦ και επιπλέον ότι η πλειοψηφία εξέφρασε προθυμία για παραπάνω εκπαίδευση και κατάρτιση σχετικά με τη ΔΑΦ. Επιπρόσθετα, ανέφεραν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε μαθητή με ΔΑΦ ως έναν βασικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τη συμπερίληψη είτε αρνητικά είτε θετικά. Όσον αφορά την υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό για να επιτευχθεί αποτελεσματική συμπερίληψη οι Chiner & Cardona (2013) ερεύνησαν τις στάσεις εκπαιδευτικών στην Ισπανία σχετικά με την ένταξη και την πεποίθησή τους σχετικά με τους πόρους για τη διευκόλυνση των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς και βρήκαν σημαντική επιρροή στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την πεποίθησή τους για την ύπαρξη και υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και επαγγελματίες υγείας. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με διδακτική εμπειρία στη ΔΑΦ ήταν περισσότερο θετικές και ταυτίζονταν με εκείνες των εκπαιδευτικών ειδικής που υποστηρίζουν ότι μια επιτυχημένη συμπερίληψη εξαρτάται και επηρεάζεται από το επίπεδο σοβαρότητας της ΔΑΦ και τη συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και η μελέτη των Avramidis & Kalyva (2007) για τις στάσεις και τη συμπεριφορά 155 Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη τα οποία φανέρωσαν ότι οι στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ είναι περισσότερο θετικές όταν υπάρχει πρότερη διδακτική εμπειρία με αυτά τα παιδιά και διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των ΕΕΑ. Από τα ευρήματα μιας πιο πρόσφατης έρευνας των Γιαννακούλια και Πανοπούλου-Μαράτου (2012) για τη μελέτη των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ΔΑΦ προέκυψε ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν κάποια κατάρτιση ή εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ και ΔΑΦ ανέφεραν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τις γνώσεις και τις

ικανότητές τους να υποστηρίξουν τους μαθητές αυτούς, σε αντίθεση με τους μη έχοντες κάποια εμπειρία εκπαιδευτικούς. Τέλος, σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει και η έρευνα των Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis, και Sytziopoulou-Delli (2013) τα οποία κατέδειξαν ότι οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διατηρούσε θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία και ότι η πρότερη εκπαίδευση και εμπειρία με τη ΔΑΦ ήταν ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για την γνώση των δυσκολιών της διαταραχής και για την αποτελεσματικότερη και καταλληλότερη υποστήριξη των μαθητών με αυτή τη διαταραχή.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε στο ποιους θα μπορούσαν να είναι οι πιθανοί προγνωστικοί παράγοντες που συνδέονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ, τα ευρήματα προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έβδομης ενότητας του ερωτηματολογίου. Με βάση αυτά, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι η γενική θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία, η οποία κυριαρχεί στους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, διαμορφώθηκε και επηρεάστηκε από τους προγνωστικούς παράγοντες που εξετάστηκαν στη μελέτη αυτή. Προέκυψε επίσης ότι η θετική συχνότητα και ποιότητα επαφής με άτομα-παιδιά με ΔΑΦ, οι θετικές αντιλήψεις στον χώρο εργασίας, η θετική διομαδική επαφή και οι θετικές γενικές στάσεις και τα συναισθήματα προς τα παιδιά με ΔΑΦ σε συνδυασμό με τα χαμηλά επίπεδα διομαδικού άγχους και προκαταλήψεων-στερεοτύπων απέναντι στη διαταραχή αυτή, μπορούν να αποτελέσουν πιθανούς προγνωστικούς παράγοντες και ενδείξεις για την ύπαρξη θετικών στάσεων, και το αντίθετο.

Τα ευρήματα για το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα της μελέτης αυτής, συμφωνούν με τα αντίστοιχα αρκετών σχετικών ερευνών. Όσον αφορά τη συχνότητα και ποιότητα επαφής μελέτες έχουν δείξει ότι η μεγαλύτερη συχνότητα και η υψηλότερη ποιότητα επαφής με μέλη από «στιγματισμένες ομάδες» όπως τα άτομα με αναπηρίες μπορεί να οδηγήσουν σε περισσότερο θετικές στάσεις απέναντί τους (Brown & Hewstone, 2005). Σχετικά με τη ΔΑΦ συγκεκριμένα μία πρόσφατη μελέτη με 104 Γάλλους μαθητές έδειξε ότι ακόμη και μια σύντομη αλληλεπίδραση με ένα άτομο που έχει ΔΑΦ μπορεί να αλλάξει θετικά τη στάση απέναντι σε αυτό το άτομο (Dachez & Ndobu, 2018) και το ίδιο παρατηρήθηκε σε έρευνα στις ΗΠΑ με 111 φοιτητές, όπου διαπιστώθηκε ότι η προσωπική επαφή με άτομο με ΔΑΦ σχετίζεται με πιο θετικές στάσεις (White, Hillier, Frye & Makrez, 2016). Μελέτες που εξετάζουν συγκεκριμένα τις στάσεις των δασκάλων έχουν βρει ότι οι εκπαιδευτικοί που

έχουν σημαντική εμπειρία συνεργασίας με παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να αναφέρουν πιο θετικές στάσεις απέναντί τους (Karal & Riccomini, 2016). Αναφορικά με τα στερεότυπα, τη διομαδική επαφή, την προσλαμβανόμενη θερμότητα-ξεστασιά και τις αντιλήψεις του άμεσου περιβάλλοντος αρκετές σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοια ευρήματα και αναφέρουν ότι πρώτον όσο αυξάνεται η συχνότητα και ποιότητα επαφής με άτομα από διαφορετικές ομάδες, τόσο περιορίζεται το διαομαδικό άγχος (Pettigrew & Tropp, 2008; Zagafka et al., 2017), δεύτερον ότι το υψηλό συναισθηματικό διαομαδικό άγχος για τους μαθητές με αναπηρίες προέβλεπε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη (Crowson & Brandes, 2014) και τρίτον ότι εσφαλμένες αντιλήψεις για τη ΔΑΦ, οι οποίες δεν είναι ασυνήθιστες μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των σπουδαστών (Sanz-Cervera et al., 2017; Syriopoulou-Delli et al., 2012; Talib & Paulson, 2015), καθώς και οι αρνητικές στερεοτυπικές απόψεις, μπορεί να οδηγούν σε αρνητικές συμπεριφορές προς τη διαταραχή αυτή. Συμπερασματικά, εφόσον τα αποτελέσματα σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας διακρίνονται από μία γενικά θετική στάση ως προς τη ΔΑΦ και τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν διατηρούν αρνητικά στερεότυπα, συναισθήματα και λανθασμένες αντιλήψεις που μπορούν να οδηγήσουν σε διαμόρφωση αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες που προαναφέρθηκαν.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες επικοινωνιακές στρατηγικές χρησιμοποιούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί κατά την επαφή τους με μαθητές/τριες με ΔΑΦ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατά τη πιθανή συνομιλία τους με ένα παιδί με ΔΑΦ θα προσπαθήσουν να δείξουν σεβασμό, να το κάνουν να νιώσει άνετα, να είναι υποστηρικτικοί και να μιλήσουν για θέματα που το ενδιαφέρουν. Σε μικρότερο ποσοστό επέλεξαν τις δηλώσεις «θα προσπαθήσω να είμαι ευγενικός/ή», «θα προσπαθήσω να του δείξω κατανόηση» και «θα προσπαθήσω να μιλάω με πιο αργό ρυθμό» και, τέλος, πολλοί λιγότεροι ανέφεραν ότι θα προσπαθήσουν να μοιραστούν μαζί του τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Τα αποτελέσματα αυτά από τη μία υποδηλώνουν θετικές στάσεις ως προς την πρόθεση και τα συναισθήματα για επικοινωνιακή προσαρμογή, ωστόσο δείχνουν επίσης και χαμηλές προσδοκίες ως προς την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας με άτομα με ΔΑΦ. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν και με άλλες έρευνες, όπως του Segall (2008), στην οποία αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές με Ε.Ε.Α και αποφεύγουν την ανάπτυξη επικοινωνίας μαζί τους, των Prihadi, Hairul και Hazri (2010), όπου αναφέρεται η ύπαρξη διακρίσεων για τους μαθητές με Ε.Ε.Α λόγω

χαμηλών προσδοκιών και αναποτελεσματικής επικοινωνίας, καθώς και από τη μελέτη των Chung, Chung, Edgar-Smith, Palmer, Delambo & Huang (2015), στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ΔΑΦ θεωρούνταν διαφορετικοί και ότι οι δάσκαλοι ήταν πιο πιθανό να αποφύγουν τους μαθητές αυτούς.

Εν συνεχεία, σχετικά με το 4^ο ερευνητικό ερώτημα για το αν υπάρχουν άλλες μεταβλητές και ποιες (π.χ φύλο, διδακτική εμπειρία με ΔΑΦ, εξειδίκευση, επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα κ.α) που σχετίζονται και θα μπορούσαν να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ και τη συμπερίληψη-συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με αυτή τη διαταραχή, από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν, προέκυψε ότι το μεγάλο ποσοστό των θετικών στάσεων που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες ως προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ είναι πιθανό να οφείλεται και στο γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείτο από γυναίκες , με 1-15 έτη διδακτικής εμπειρίας, με προηγούμενη επαφή και εμπειρία με μαθητές/τριες με ΔΑΦ αλλά χωρίς ειδική εκπαίδευση σχετική με τη ΔΑΦ και τέλος, με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό εξηγείται πιθανόν από το γεγονός ότι σε αρκετές σχετικές μελέτες (Al-Faiz, 2007; Avissar, Reiter, & Leyser, 2003; Clough & Lindsay, 1991; Eiserman, Shisler, & Healey 1995; Finke, McNaughton, & Drager, 2009; Forlin, 1995; Κωφίδου & Μαντζίκος, 2017; Pervin, 2016; Park & Chitiyo, 2011., Wilkerson, 2012) έχει βρεθεί πως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία γενικά και με ΔΑΦ συγκεκριμένα, η εξειδίκευση και το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ε.ε.α γενικά αλλά ΔΑΦ συγκεκριμένα. Πιο αναλυτικά, σε σχέση με το φύλο, οι Vaz et al. (2015) ερευνήσαν τις στάσεις δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία ως προς την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση και διαπίστωσαν ότι οι άνδρες δάσκαλοι είχαν περισσότερο αρνητικές στάσεις από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Στο ίδιο εύρημα κατέληξαν και οι Alghazo και Naggat Gaad (2004) στην έρευνά τους. Όσον αφορά την ηλικία και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, έρευνες έχουν δείξει ότι νεότεροι και πιο πρόσφατα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη από εκείνους που είναι μεγαλύτερης ηλικίας και διδάσκουν πολλά χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, οι Οι Glaubman IV και Lifshitz (2001) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι που είχαν 1-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη από εκείνους που διδάσκουν για 11 ή περισσότερα χρόνια. Πολλές άλλες έρευνες συμφωνούν επίσης με αυτά τα αποτελέσματα (Avissar et al., 2003; Center & Ward, 1987; Forlin, 1995; Glaubman

& Lifshitz, 2001; Leyser, Kapperman, & Keller 1994; Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 1997). Στην παρούσα έρευνα η διαφορά στα έτη διδακτικής εμπειρίας με της παραπάνω έρευνας είναι πολύ μικρή, οπότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμφωνεί με τα ευρήματά της. Επιπρόσθετα, σχετικά με την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με ΔΑΦ, τα ευρήματα της έρευνας επίσης συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών όπως των Kalyva, Gojkoni, and Tsakiris (2007) και των Μπάτσιου, Μπεμπέτσος, Παντελή και Αντωνίου (2008) οι οποίοι βρήκαν σημαντική θετική διασταυρούμενη συσχέτιση μεταξύ της εμπειρίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών, υποδεικνύοντας ότι η θετική τους στάση επηρεάζεται από την προηγούμενη εμπειρία τους στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα, σχετικά με τον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας, σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Yada et al. (2018) σχετικά με τη σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των στάσεων, της αυτο-αποτελεσματικότητας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών 872 Φιλανδών και 359 Ιαπώνων εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι και στις δύο χώρες, οι στάσεις και η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάστηκαν θετικά από τη διδακτική εμπειρία με παιδιά με αναπηρίες, ευρήματα τα οποία συμφωνούν και με την παρούσα έρευνα. Τέλος, το εύρημα της παρούσας έρευνας σχετικά με τη θετικότητα των στάσεων των εκπαιδευτικών παρά το γεγονός ότι δεν είχαν κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση ή εξειδίκευση στη ΔΑΦ, έρχεται σε αντίθεση και διαφωνία με αρκετές έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν το αντίθετο. Για παράδειγμα, οι Sharma και Nuttal (2016) εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πανεπιστημιακό μάθημα- επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του οποίου οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για την έννοια της ένταξης, τη νομοθεσία και τις στρατηγικές διδασκαλίας για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις για την ένταξη μετά τη συμμετοχή τους στη σειρά μαθημάτων- επιμόρφωσης καθώς επίσης και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τις ικανότητές τους (Varcoe και Boyle, 2014). Σε διαφωνία επίσης με την παρούσα έρευνα φαίνεται να βρίσκονται και αρκετές έρευνες οι οποίες τονίζουν ότι το αίσθημα της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης συμπεριφορών και στάσεων οι οποίες χαρακτηρίζονται από επιφυλακτικότητα και άρνηση (Gregor & Campbell, 2001. Sadioglu et al., 2013. Vaz et al., 2015).

Τέλος, αναφορικά με τα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα τα οποία εξετάζουν εάν υπάρχουν ανεπαρκείς ή επαρκείς γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης όσον

αφορά στη ΔΑΦ και στις πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης και συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με ΔΑΦ μέσα στην τάξη μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές, τα ευρήματα προέκυψαν από τη δεύτερη και όγδοη ενότητα του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνώριζε τις περισσότερες από τις απαντήσεις, με μία αβεβαιότητα στις δύο τελευταίες ερωτήσεις, η οποία ήταν και αναμενόμενη, καθώς οι ερωτήσεις αυτές ήταν λίγο δυσκολότερες και απαιτούσαν πιο εξειδικευμένες γνώσεις πέρα από αυτές που αποκτώνται από την διδακτική εμπειρία και μόνο.

Σχετικά με τις στρατηγικές και πρακτικές τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνώριζε και χρησιμοποιούσε περισσότερο αυτές που δεν χρειάζονται κάποια ειδική γνώση αλλά και κατάρτιση ώστε να τις χρησιμοποιήσει κανείς, κάτι που πάλι θα μπορούσαμε να πούμε ότι ήταν αναμενόμενο εφόσον οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χωρίς ειδική κατάρτιση και επιμόρφωση σχετική με τη ΔΑΦ. (Kalyva, Gojkovi and Tsakiris, 2007. Μπάτσιου, Μπεμπέτσος, Παντελή, Αντωνίου, 2008). Κάτι τέτοιο είναι πολύ λογικό καθώς οι υπόλοιπες μέθοδοι εκπαίδευσης όπως π.χ η ΑΒΑ, περιλαμβάνουν εξατομικευμένη εντατική εκπαίδευση σε διάφορους τομείς (Συριοπούλου, 2016) και δύσκολα μπορούν να εφαρμοστούν μέσα σε μία γενική τάξη. Επιπλέον, οι στρατηγικές που αναφέρθηκαν ως πιο γνωστές και χρησιμοποιούνταν περισσότερο αφορούσαν στρατηγικές παρακίνησης (οπτικές, σωματικές, μίμησης, λεκτικές), προσαρμοσμένες στο παιχνίδι και στα ενδιαφέροντα του παιδιού, χαλάρωσης, προετοιμασίας, περισσότερο χρόνο ολοκλήρωσης εργασιών, λεκτική ενίσχυση - επιβράβευση, οπτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων, άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων οι οποίες κατά βάση χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την διευκόλυνση παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση γενικά και όχι μόνο για μαθητές με ΔΑΦ συγκεκριμένα. Επομένως, φαίνεται και από εδώ, ότι ο εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τη φύση και τις δυσκολίες της ΔΑΦ μέσα από την προηγούμενη επαφή και διδακτική εμπειρία τους με αυτούς τους μαθητές, χρησιμοποιούν και προσαρμόζουν στρατηγικές που ήδη γνωρίζουν ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά με ΔΑΦ με αποτέλεσμα να εκφράζουν περισσότερο θετική στάση και αυτοαποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση και συμπερίληψή τους. Πιθανόν η αθροιστική επίδραση προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας με παιδιά με ΔΑΦ να βελτίωσε τις γνώσεις τους στη διαχείριση των μαθητών αυτών (Συριοπούλου-Δελλή, Κάσσιμος, Τριψιανής, & Πολυχρονοπούλου, 2012). Άλλωστε, αρκετές μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με εμπειρία στον αυτισμό έδειξαν μεγαλύτερη σιγουριά στην

αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΑΦ από εκείνους χωρίς εμπειρία, και ήταν πιο θετικοί (Chung et al., 2012; Rodríguez, Saldaña, & Moreno, 2012)

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με αυτά αρκετών άλλων σχετικών ερευνών όπως για παράδειγμα της Λιακοπούλου (2020), η έρευνα της οποίας κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν αρκετές γνώσεις για τη ΔΑΦ και τις στρατηγικές συμπερίληψης, ισάξια με εκείνους της ειδικής αγωγής, γεγονός το οποίο μπορεί να ήταν αποτέλεσμα της γενικότερης ενημέρωσης και κατάρτισης που μπορεί να είχαν λάβει σχετικά με τη ΔΑΦ από σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης ή της διδακτικής τους εμπειρίας με μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλοι ερευνητές οι οποίοι επίσης διαπίστωσαν ότι οι στρατηγικές παρέμβασης χρησιμοποιούνται και αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής με βάση την εμπειρία τους (Liu et al., 2016). Επιπλέον, σε άλλες έρευνες διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ έχουν επαρκείς γνώσεις οι οποίες ταυτίζονται με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Gregor & Campbell, 2001) καθώς επίσης και ότι η κατάλληλη κατάρτιση σε συνδυασμό με την επαγγελματική εμπειρία επηρεάζουν θετικά τόσο τις αντιλήψεις όσο και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ (Syriopoulou et al., 2012. Vaz et al., 2015) καθώς παράλληλα με τη γνώση πρακτικών και στρατηγικών για αποτελεσματικότερη συμπερίληψη ωφελούνται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αφού αισθάνονται περισσότερο ικανοί και εξοπλισμένοι (Pazey et al., 2014)

Από την άλλη, αρκετές επίσης έρευνες φαίνεται να έρχονται σε διαφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς σε αυτές διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσιάζουν ελλειπείς γνώσεις και με βασικές παρανοήσεις σχετικά με τη ΔΑΦ και τις στρατηγικές συμπερίληψης (Barned et al., 2011. Segall & Campbell, 2012 bner, 2013. Avramidis & Kalyva, 2007. Liu et al., 2016. Sadioğlu et al., 2013).

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα της διερεύνησης της συσχέτισης μεταξύ ορισμένων παραγόντων και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ και τη συμπερίληψη και συνεκπαίδευσή τους σε γενικά πλαίσια. Οι παράγοντες-μεταβλητές για τους οποίους ελέγχθηκε η συσχέτιση ήταν η επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, η αρνητική και θετική διομαδική επαφή, τα αρνητικά και θετικά συναισθήματα και αντιλήψεις καθώς και οι στάσεις απέναντι σε άτομα με ΔΑΦ γενικά. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, των θετικών συναισθημάτων καθώς της θετικής διομαδικής

επαφής και κατ'επέκταση των θετικών στάσεων προς τη ΔΑΦ. Πιο αναλυτικά, συμπεραίνεται ότι όσο περισσότερο θετικά είναι τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την πιθανή επαφή και αλληλεπίδρασή τους με άτομα/μαθητές με ΔΑΦ, τόσο πιο αποτελεσματικοί νιώθουν ότι θα είναι κατά την εκπαίδευση και υποστήριξή τους. Κατά συνέπεια, εφόσον όπως έχει ήδη αναφερθεί η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει τις στάσεις ανάλογα, τα θετικότερα αισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν και σε θετικότερες γενικές στάσεις απέναντι στη ΔΑΦ και στη συμπερίληψη των μαθητών που ανήκουν σε αυτή τη διαταραχή. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι όσο πιο αποτελεσματικοί, ικανοί και «εξοπλισμένοι» αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι είναι προκειμένου να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με ΔΑΦ, τόσο πιο θετικά είναι τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις που διατηρούν για αυτά και την επαφή-αλληλεπίδραση μαζί τους. Επομένως, εφόσον τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εκφράζουν μια γενική θετικότητα ως προς όλους τους παράγοντες που αξιολογήθηκαν, κατανοείται και το εύρημα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διατηρεί γενικά θετικότερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, παρά αρνητικές.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αρκετές σχετικές έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν και συμπεραίνουν ότι οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν ενδείξεις και προγνώστες και σχετίζονται άμεσα με τη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών ενός ατόμου απέναντι σε άτομα με ΔΑΦ. Αντίθετα, διαφωνούν με εκείνες που φανέρωσαν ότι οι εσφαλμένες αντιλήψεις για τη ΔΑΦ δεν είναι ασυνήθιστες μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των σπουδαστών εκπαιδευτικών (Sanz-Cervera et al., 2017; Syriopoulou-Delli et al., 2012; Talib & Paulson, 2015). Είναι φανερό ότι η σχέση μεταξύ των παραγόντων αυτών και των στάσεων είναι αλληλένδετη και ότι αλληλοεπηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό. Με τον ίδιο τρόπο συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται και οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, με τη σειρά τους, με την αποτελεσματική και επιτυχημένη εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ.

Δεδομένου ότι από τους διάφορους παράγοντες που προάγουν την ανάπτυξη των μαθητών γενικά και αυτών με ΔΑΦ συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους πιο σημαντικούς (Demirok & Baglama, 2015), κατανοείται ότι οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, τις προσδοκίες για τον εαυτό τους, την αυτοεικόνα, το επίπεδο ακαδημαϊκού κινήτρου και την ανάληψη ή αποφυγή συγκεκριμένων ευθυνών (Alexander & Strain, 1978; Hepperlen, Clay, Henly, & Barké, 2002; Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh, & Voeten, 2010). Έτσι, η θετική στάση των

εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επιτυχή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης της ΔΑΦ (Rodríguez, Saldaña, & Moreno, 2012), ενώ μια αρνητική στάση απέναντι στη ΔΑΦ μπορεί να έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις σε αυτά τα παιδιά (Hannah & Pliner, 1983., Butler και Shevlin 2001· Hastings και Oakford 2003). Συμπερασματικά, οι γενικές στάσεις απέναντι σε μια ομάδα ανθρώπων είναι καλοί προγνωστικοί παράγοντες προτύπων συμπεριφοράς προς αυτή την ομάδα. Ομοίως, η στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει αυτή τη συμπεριφορά (Ajzen και Fishbein , 2005). Ως εκ τούτου, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με ΕΕΑ μπορεί να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτά τα παιδιά και να επηρεάσει την αποδοχή αυτών των παιδιών σε μια τυπική τάξη (Subban και Sharma , 2005). Είναι φανερό, γενικά, ότι ναι μεν οι κυβερνήσεις έχουν δείξει δέσμευση για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ μέσω της πολιτικής και της νομοθεσίας, αλλά οι δάσκαλοι των τάξεων είναι αυτοί που βρίσκονται στη πρώτη γραμμή για την επίτευξη αυτού του στόχου. Αυτοί είναι που καθορίζουν εάν οι πολιτικές συνεκπαίδευσης θα εφαρμοστούν με επιτυχία ή όχι (Drudy και Kinsella , 2009). Ένας αξιοσημείωτος παράγοντας, λοιπόν, που μπορεί να επηρεάσει την επιτυχή εφαρμογή αυτών των πολιτικών είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου, η διερεύνησή και μελέτη τους κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική .

Κεφάλαιο 9^ο

Συμπεράσματα

9.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας καθώς και τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε παραπάνω, καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Υπάρχουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ, από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρά το γεγονός ότι δεν είχαν κάποια ειδική επιμόρφωση, κατάρτιση και γνώση σχετική με τη ΔΑΦ, παρά μόνο την εμπειρία τους εκπαιδεύοντας τα παιδιά αυτά στις τάξεις τους.
2. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι νιώθει αυτοπεποίθηση, σιγουριά και επαρκώς ικανή να υποστηρίξει και να εκπαιδεύσει παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και πρόθυμη για επιμόρφωση, κατάρτιση και συνεργασία με ειδικούς και γονείς για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ.
3. Τα συναισθήματά των περισσότερων από τους συμμετέχοντες απέναντι στη ΔΑΦ χαρακτηρίζονται κυρίως από θαυμασμό, σεβασμό και συμπάθεια.
4. Η γενική θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία, η οποία κυριαρχεί στους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, διαμορφώθηκε και επηρεάστηκε από τους προγνωστικούς παράγοντες που εξετάστηκαν στη μελέτη αυτή, οι οποίοι είναι: η θετική συχνότητα και ποιότητα επαφής με άτομα-παιδιά με ΔΑΦ, οι θετικές αντιλήψεις του άμεσου περιβάλλοντος, η θετική διομαδική επαφή και οι θετικές γενικές στάσεις και τα συναισθήματα προς τα παιδιά με ΔΑΦ σε συνδυασμό με τα χαμηλά επίπεδα διομαδικού άγχους και προκαταλήψεων-στερεοτύπων απέναντι στη διαταραχή αυτή. Όλα τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν πιθανούς προγνωστικούς παράγοντες και ενδείξεις για την ύπαρξη θετικών στάσεων, και το αντίθετο.
5. Υπάρχουν θετικές στάσεις ως προς την πρόθεση και τα συναισθήματα για επικοινωνιακή προσαρμογή των εκπαιδευτικών κατά τη πιθανή επαφή και συνομιλία τους με άτομα –μαθητές/τριες με ΔΑΦ, ωστόσο οι προσδοκίες ως προς την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας αυτής είναι χαμηλές.

6. Το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ΔΑΦ, η εξειδίκευση και το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α γενικά αλλά και ΔΑΦ συγκεκριμένα. Φάνηκε ότι οι νεαρότερες γυναίκες, με περισσότερη διδακτική εμπειρία αλλά και κατάρτιση πάνω στη ΔΑΦ, οι οποίες νιώθουν σιγουριά και αυτεπάρκεια στο να εκπαιδεύσουν και να διαχειριστούν μαθητές/τριες με τη διαταραχή αυτή, διατηρούν θετικότερες στάσεις και είναι πιο υποστηρικτικές ως προς τη συμπερίληψη και συνεκπαίδευσή τους σε σχολεία και τάξεις γενικής αγωγής.
7. Υπάρχουν επαρκείς γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης όσον αφορά στη ΔΑΦ και στις πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης και συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με ΔΑΦ μέσα στην τάξη μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές, γεγονός το οποίο μπορεί να ήταν αποτέλεσμα της γενικότερης ενημέρωσης που μπορεί να είχαν λάβει σχετικά με τη ΔΑΦ ή της διδακτικής τους εμπειρίας με μαθητές/τριες με ΔΑΦ.

9.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί τη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμπερίληψη και συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε τυπικές τάξεις γενικής αγωγής. Ολοκληρώνοντάς την, λοιπόν, ως περιορισμοί της έρευνας θα μπορούσαν να αναφερθούν τα παρακάτω:

- το συνολικό δείγμα αποτελείτο από 125 συμμετέχοντες, το οποίο με βάση και αρκετές σχετικές έρευνες ήταν μεν αρκετό και ικανοποιητικό για την αποτελεσματική διεξαγωγή της μελέτης αλλά όχι αντιπροσωπευτικό ώστε να οδηγήσει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων της.
- η συγκέντρωση του δείγματος της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας, καθώς η επιλογή του βασίστηκε στη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν και στην ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας.
- το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε και μοιράστηκε σε περίοδο που έκλειναν τα σχολεία οπότε λόγω του φόρτου εργασίας και της γενικής κατάστασης που επικρατούσε σε

αυτά, υπήρχε μειωμένη προθυμία, διάθεση αλλά και περιορισμένος χρόνος για την αποτελεσματική συμπλήρωσή του. Επιπλέον,

- η έκταση του ερωτηματολογίου σχολιάστηκε από αρκετά άτομα αρνητικά, γεγονός που μπορεί να επηρέασε αρνητικά την αποτελεσματική συμπλήρωσή ή και την μη ολοκλήρωσή του.
- υπήρξε παρανόηση ως προς μία από τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία (σύνολο εκπαιδευτικών στην τάξη) με αποτέλεσμα να προκύψουν αρκετές μη έγκυρες απαντήσεις οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στα ευρήματα.
- από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι θα ήταν σημαντικό να πραγματοποιηθεί συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις και την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία με μαθητές/τριες με ΔΑΦ, ώστε να είναι η μελέτη πιο ολοκληρωμένη. Τέλος,
- το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (με σημαντική διαφορά) ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οπότε δεν ήταν δυνατή η αποτελεσματική μελέτη και σύγκριση των στάσεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και αντίθετου φύλου.

9.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Προκειμένου να διερευνηθούν περισσότερο οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και συνεκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών με ΔΑΦ σε τυπικές τάξεις σχολείων γενικής αγωγής, προτείνεται η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα όσο και σε περισσότερα νησιά της Δωδεκανήσου και της Ελλάδας γενικότερα. Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η διερεύνηση των αναγκών υποστήριξης και των προκλήσεων των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία και προσπάθεια συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ΔΑΦ.

Μια άλλη μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφορά τη διερεύνηση της συσχέτισης που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών, της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με ΔΑΦ και των γνώσεων σχετικά με αυτή και τις κατάλληλες πρακτικές συμπερίληψής τους. Κάτι τέτοιο θα είχε ως αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και εκπαιδευτικών αναγκών της ΔΑΦ και την καταλληλότερη

χρήση και προσαρμογή περισσότερων πρακτικών και στρατηγικών εκπαιδευτικής συμπερίληψης σε τάξεις γενικής αγωγής.

Τέλος, υψίστης σημασίας και ξεχωριστού ενδιαφέροντος θα ήταν και τα αποτελέσματα μιας έρευνας η οποία να μελετά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων των παιδιών με ΔΑΦ απέναντι στη συμπερίληψη και συνεκπαίδευσή τους σε σχολικά πλαίσια γενικής αγωγής και σε τάξεις με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση & Μεταφρασμένη βιβλιογραφία

- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό-ΑΠΣ (2003). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής για Μαθητές με Αυτισμό. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf
- Βαγιωνής, Γ. (2018). Αυξημένα τα ποσοστά αυτισμού- Ένα στα 100 παιδιά έχει αυτισμό. Ανακτήθηκε από: <https://www.tanea.gr/2018/11/11/kid/ayksimena-ta-pososta-aytismoy-ena-sta-100-paidia-exei-aytsimo/>.
- Βογινδρούκας, Ι. – Sherratt, D. (2008). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής. (Γ΄ έκδοση)
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργάς, Δ.(1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμος β΄, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ. & Ν. Κουβαράκου, Μετάφρ.). Αθήνα: ΊΩΝ.
- Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων- Ε.Ε.Π.Α.Α (2008). *Θεραπευτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ε.Ε.Π.Α.Α. Ανακτήθηκε από: <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/therapeftiki-antimetopisi.html>
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Τόμος Β΄. Αθήνα :Εκδόσεις Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: θεωρία και πράξη*. (σ.σ.31-51). Αθήνα: Πεδίο.
- Καλύβα, Δ. (2005), *Αυτισμός–Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. & Λιάλου, Σ. (2001). *Εναλλακτική και Επαγγελματική Διαπροσωπική επικοινωνία Ατόμων με αναπηρία*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Λαμπαδάρη, Ι., & Γκαραβέλας, Κ. (2018). Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ.29, σ.σ. 7-32. Retrieved from: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue29/>
- Λάππα, Χ., Μαντζίκος, Κ. (2018). «Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 44-63. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.16161>
- Λιακοπούλου, Μ. (2020). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αττική και την Περιφέρεια σχετικά με τη συμπερίληψη και την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών – Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Αθήνα, Ελλάδα.
- Μαντζίκος, Κ., Λάππα, Χ., Σιαμαντά, Β., Χαρουμένου, Ζ. (2018). «Η αξιολόγηση της δομής της Παράλληλης Στήριξης από τους γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.» *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 6(2), 144-162.

- Μαστρογιάννης, Α., Ξανθοπούλου, Ε. (2015) «Διαχείριση και αντιμετώπιση του αυτισμού μέσα από διαδικασίες παράλληλης στήριξης». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.* Ανακτήθηκε από: DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.160>
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Προσεγγίσεις για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Κεφ: Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, 83-134. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/270883135_Apotelesmatikes_ekpaideutikes_prosengiseis_kai_didaktikes_strategikes_gia_ta_paidia_sto_phasma_tou_autismou
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). *Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.* Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (εκδ.). Ειδική Αγωγή- Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.
- ΝΟΜΟΣ 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α702.10.2008. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ε.ε.α.
- Παπαγεωργίου, Β. (2013). Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. Ανακτήθηκε από: <https://www.noesi.gr/book/arthro-therapeytikes-proseggiseis-ton-diatarahon-toy-fasmatos-toy-aytismoy>.
- Σκιπιτάρη, Β. (2016). Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό: εμπειρία, γνώσεις, στάσεις, και στρατηγικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Γνωστική και Κινητική Ανάπτυξη», Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
- Σούλης, Σ. Π. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη.* Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.773-785.
- Stillman, W. (2011). *Εμψυχώνοντας γονείς παιδιών με αυτισμό-Δοξάζοντας (και υπερασπίζοντας) τη θέση του παιδιού σας στον κόσμο* (Η. Νικολάου, Μτφ & Α.Φιλίππου, Επιμέλεια). Μαρούσι: Ελληνικές εκδόσεις, Βιβλία Τερζόπουλος (πρωτότυπη έκδοση, 2009).
- Τομαράς, Ν. (2019). *Μαθησιακές Δυσκολίες ή Σύμπτωμα: Από τις ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση σε μια συμπεριληπτική κοινωνία.* Αθήνα: Πατάκη. (7^η αναθεωρημένη έκδοση).
- Τσιμπιδάκη, Α. (2017). Πανεπιστημιακές σημειώσεις « Εκπαίδευση μαθητών με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες». Ρόδος: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσιμπιδάκη, Α.(2019). Πανεπιστημιακές - μεταπτυχιακές σημειώσεις «Νοητικές δυσκολίες και διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ): Διάγνωση και παρέμβαση – Πολύπλευρη αντιμετώπιση διαταραχών αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) »(ενοτ.8). ΠΜΣ, Μοντέλα παρέμβασης στη ειδική αγωγή. Ρόδος: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες.* Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας.* Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38, 44e57. <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>.
- Adler, A. (1927). Individual psychology. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 22(2), 116-122. <http://dx.doi.org/10.1037/h0072190>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Abingdon: Routledge.

- Ajzen, I., and M. Fishbein. 2005. "The Influence of Attitudes on Behaviour." In *The Handbook of Attitudes*, edited by D. Albarracín, B. T. Johnson, and M. P. Zanna, 173–221. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. In D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P. Zanna, G. T. Kumkale, J. A. Krosnick, C. M. Judd, & S. Chaiken (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 3e19). Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- Alexander, C., & Strain, P. S. (1978). A review of educator's attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 16(3), 390–396.
- Al-Faiz, H. (2007). Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 68(4), 1403–1403.
- Alghazo, E., & Naggat Gaad, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–99. doi:10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). Arlington, TX: American Psychiatric Publishing.
- Anton, S. I. (2017). "Integration of Autistic Children in the Educational System". *International Journal of Educational Theory and Practice* (IJETP) 8:17-30. Retrieved from:
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=726678>
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 0–27.
- Ata, A., Bastian, B., & Lusher, D. (2009). Intergroup contact in context: The mediating role of social norms and group-based perceptions on the contact-prejudice link. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), 498e506.
- Australian Institute of Health and Welfare. 2017. "Autism in Australia." <https://www.aihw.gov.au/reports/disability/autism-in-australia/contents/autism>.
- Autism Europe. (2016). Prevalence rate of autism. Retrieved from: <http://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369. <http://dx.doi.org/10.1080/0885625032000120233>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special education*, Vol. 17, No 2, p.p. 129- 147
- Aydogan, A. F., & Gonsalkorale, K. (2015). Breaking down a barrier: Increasing perceived out-group knowledge reduces negative expectancies about intergroup interaction. *European Journal of Social Psychology*, 45(4), 401e408. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2107>.
- Azwar, S. (2015). *Sikap Manusia Teori dan Pengukurannya*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 619-625.
- Barned, N. E., Flanagan Knapp, N., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302e321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>.

- Batsche, G., 2014. "Multi-tiered System of Support for Inclusive Schools." *In Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice*, edited by J. McLeskey, G. Batsche, N. L. Waldron, F. Spooner, and B. Algozzine, 183–196. London: Routledge.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201–219. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Beauchamp, T. (2012). *Addressing High Rates of School Suspension*. Parramatta, NSW: Uniting Care Children, Young People and Families.
- Bogin, J. (2008). Overview of discrete trial training. Sacramento, CA: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, M.I.N.D. Institute, The University of California at Davis Medical School.
- Bogin, J., & Sullivan, L. (2009). *Overview of differential reinforcement of other behaviors*. Sacramento, CA: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, M.I.N.D. Institute, University of California at Davis School of Medicine.
- Bond, C., W. Symes, J. Hebron, N. Humphrey, G. Morewood, and K. Woods (2016). "Educational Interventions for Children with ASD: A Systematic Literature Review 2008–2013." *School Psychology International* 37 (3): 303–320.
- Bondy, A. S., & Frost, L.A. (2001). Assessing the acquisition and generalization of two main forms with adylts with severe developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24:265-280.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331e353.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353, DOI: 10.1080/13603110903030089
- Botonaki, E. (2016). Greek and British teacher's attitudes towards inclusion of children with ASD in the Year 1 of mainstream primary schools (Unpublished Master's Thesis). Institute of Education, University of London, London, United Kingdom. Retrieved from https://www.academia.edu/31507471/Greek_and_British_teachers_attitudes_towards_inclusion_of_children_with_ASD_in_the_Year_1_of_mainstream_primary_schools
- Brede, J, A Remington, L K, Warren K. and Pellicano, E.(2017). Excluded from school: Autistic students,' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments*. Vol. 2, p.2396941517737511
- Breitenbach, M. M., Armstrong, V. L., & Bryson, S. E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 277e294. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676087>.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255e343. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37005-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5)
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143–156. <http://dx.doi.org/10.1080/103491299100597>
- Burgess, SE., Cimera, R. (2014). "Employment outcomes of transition-aged adults with autism spectrum disorders: A state of the states report." *American journal on intellectual and developmental disabilities* 119 (1): 64–83

- Burke, P. (2008). *Disability and impairment: Working with children and families*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. & Lyons, B. (2012) 'Teaching elementary children with autism: addressing teacher challenges and preparation needs.' *Rural Educator*, 33 (2), pp. 27–35.
- Butler, S., and Shevlin, M. (2001). "Creating an Inclusive School: The Influence of Teacher Attitudes." *Irish Educational Studies* 20 (1): 125–138.
- Cannella-Malone, H.I., Fant, J.L. & Tullis, C.A. (2010). Using the picture exchange communication system to increase the social communication of two individuals with severe developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(2), 149-163
- Cappadocia, M. C., J. A. Weiss, and Pepler, D (2012). "Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42 (2): 266–277. doi:10.1007/s10803-011-1241-x.
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2016). Student-teacher relationships for young children with Autism Spectrum Disorder: Risk and protective factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 3653e3666. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2915-1>
- Carew, M. T., Deluca, M., Groce, N. & Kett, M. (2019) The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya, *International Journal of Inclusive Education*, 23:3, 229-244, DOI: 10.1080/13603116.2018.143018
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal of Inclusive Education*. 2 (7).
- Cassimos, D., Polychronopoulou, S., Tripsianis, G., & Syriopoulou-Delli, C. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 1–11. <http://dx.doi.org/10.3109/17518423.2013.794870>
- Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2015). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 241-251.
- Cassimos, D. C., Syriopoulou-Delli, C. K., Tripsianis, G. I., & Tsikoulas, I. (2016). Perinatal and parental risk factors in an epidemiological study of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(2), 108-116.
- Causton, J., and Theoharis, G (2014). "How Do Schools Become Effective and Inclusive." In *Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice*, edited by J. McLeskey, N. L. Waldron, B. Algozzine, and F. Spooner, 82–97. London: Routledge.
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., Delambo, D., & Huang, W. (2015). An Examination of in-service teacher attitudes toward students with Autism Spectrum Disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), 1e11.
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). *Social influence: Social norms, conformity and compliance*. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 151e192). New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Coffey, K. M., & Obringer, S. J. (2004). A case study on autism: school accommodations and inclusive settings. *Education Chula Vista*, 124(4), 632- 639
- Coman, D., Alessandri, M., Gutierrez, A., Novotny, S., Boyd, B., Hume, K., Sperry, L. & Odom, S. (2013) 'Commitment to classroom model philosophy and burnout symptoms among high fidelity teachers implementing preschool programs for children with autism spectrum disorders.' *Journal*

of Autism and Developmental Disorders, 43 (2), pp. 345–60. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1573-1>.

- Connors, C. & Stalker, K. (2003). *The views and experiences of disabled children and their siblings*. A positive outlook. London: Jessica Kingsley.
- Corona, L. L., Christodulu, K. V., & Rinaldi, M. L. (2017). Investigation of school professionals' self-efficacy for working with students with ASD: Impact of prior experience, knowledge, and training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 90–101.
- Crandall, C. S., & Eshleman, A. (2003). A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. *Psychological Bulletin*, 129(3), 414e446.
- Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'Brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: The struggle for internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 359e378.
- Crosland, K. & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behaviour Modification*, 36(3), 251-269. Doi.10.1177/0145445512442682
- Crowson, H. M., & Brandes, J. A. (2014). Predicting pre-service teachers' opposition to inclusion of students with disabilities: A path analytic study. *Social Psychology of Education*, 17(1), 161e178. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9238-2>.
- Dachez, J., & Ndobo, A. (2018). The effects of descriptive, explanatory, and directive information associated with personalised interaction on the attitudes toward an adult with high-functioning autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 43(1), 49e60. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1262535>
- D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 233–249
- Dawson, G., and Osterling, J. (1997). "Early Intervention in Autism." In *The Effectiveness of Early Intervention*, edited by M. Guralnick, 307–326. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Demirok, M. S., & Baglama, B. (2015). Perspectives of faculty of education students on autism spectrum disorders in North Cyprus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 399–408.
- Dias, P., C. & Perez, J., D. (2013). Building bridges in special education: Development of an instrument to evaluate the collaboration between regular and special education teachers. *International Journal of Learning and Teaching*, 5(2), 44-49.
- Donohue, D., & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62
- Drudy, S., and Kinsella, W. (2009). "Developing an Inclusive System in a Rapidly Changing European Society." *International Journal of Inclusive Education* 13 (6): 647–663.
- Dybvik, A. C. (2004). Autism and the Inclusion Mandate: what happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? Daniel knows. *Education Next*, 4(1), 43-51.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. doi:10.1521/soco.2007.25.5.582
- Edyburn, D. L. (2000). Assistive technology and students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 32(9),
- Eiserman, W., Shisler, L. & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149–167. Retrieved from <http://jei.sagepub.com/content/19/2/149.abstract>

- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114.
- Elder, B. (2015). Right to inclusive education for students with disabilities in Kenya. *Journal of International Special Needs Education*, 18(1), 18–2. doi:10.9782/2159-4341-18.1.18
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- Engel, J.F., Kollat, D.T. and Blackwell, R.D. (1968). *Consumer Behavior*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Engstrand, R., & Roll-Pettersson, L. (2012). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170–179. doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x
- Ferguson, P. M. (2002). A place in the family: An historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *Journal of Special Education*, 36, 124-131.
- Ferraioli, S. J. & Harris, S. L. (2011) 'Effective educational inclusion of students on the autism spectrum.' *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41 (1), pp. 19–28. <https://doi.org/10.1007/s10879-010-9156-y>.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2009). “All children can and should have the opportunity to learn”: General education teachers’ perspectives on including children with Autism spectrum disorder who require aac. *Augmentative and Alternative Communication*, 25, 110-122. DOI: 10.1080/07434610902886206
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878e902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>.
- Fleva, E., & Khan, A. (2017). Knowledge about Autism, Teachers' Self-efficacy and Attitudes towards Inclusive Education for Students on the Spectrum: A Greek and Indian Perspective. *Recent Advances in Psychology: An International Journal*, 2, 15-28. Retrieved 6/1/2018 from: https://www.researchgate.net/profile/Eleni_Fleba/publication/313080219_Knowledge_about_Autism_Teachers%27_Self_efficacy_and_Attitudes_towards_Inclusive_Education_for_Students_on_the_Spectrum_A_Greek_and_Indian_perspective/links/588f92eb92851c9794c4969b/Knowledge-about-Autism-Teachers-Self-efficacy-and-Attitudes-towards-Inclusive-Education-for-Students-on-the-Spectrum-A-Greek-and-Indian-perspective.pdf
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 709e722. <https://doi.org/10.1080/13603111003778536>.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy, *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in diverse classrooms: key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland’s Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Fogel, A., & Garvey, A. (2007). Alive communication. *Infant Behavior and Development*, 30, 251e257. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2007.02.007>

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). «Coteaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education». *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 927. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International journal of special education*, 25(2), 89-99. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890588.pdf>
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J., & Duran, J. B. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 42(1), 60-74
- Gardiner, E., & Iarocci, G. (2014). Students with autism spectrum disorder in the university context: Peer acceptance predicts intention to volunteer. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1008–1017.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Angelia Chua, A. & Frederickson, N.(2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127.
- Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7(1), 49- 60.
- Greenland, K., Xenias, D., & Maio, G. (2012). Intergroup anxiety from the self and other: Evidence from self-report, physiological effects, and real interactions. *European Journal of Social Psychology*, 42(2), 150e163. <https://doi.org/10.1002/ejsp.867>
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think*. New York: Da Capo
- Gregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- Griffin, H. C., Griffin, L. W., Fitch, C. W., Albera, V., & Gingras, H. (2006). Educational interventions for individuals with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 150-155.
- Goodman, G., & Williams, C.M. (2007). «Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms». *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 53-61. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/eaab/3810d3552d28086a5a41c4ec729c01e702f8.pdf>
- Guldborg, K. (2017). “Evidence-based Practice in Autism Educational Research: Can We Bridge the Research and Practice Gap?”, *Oxford Review of Education*, 43 (2): 149–161. doi:10.1080/03054985.2016.1248818
- Haimour, A., & Obaidat, Y. (2013). School teachers' knowledge about autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45–56, DOI: 10.5430/wje.v3n5p45
- Hannah, M. E., & Pliner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: A review and syntheses. *School Psychology Review*, 12(1), 12–25
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). «Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies». *Behavior Modification*, 25, 762-784. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/eaab/3810d3552d28086a5a41c4ec729c01e702f8.pdf>
- Harwood, J. (2000). Communicative Predictors of Solidarity in the Grandparent-Grandchild Relationship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(6), 743–766.
- Hastings, R. P., and Oakford, S. (2003). “Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs.” *Educational Psychology*, 23 (1): 87–94.

- Hay, I. & Winn, S. (2005) 'Students with Asperger's syndrome in an inclusive secondary school environment: teachers', parents', and students' perspectives.' *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2), pp. 140–54.
- Hepperlen, T. M., Clay, D. L., Henly, G. A., & Barké, C. R. (2002). Measuring teacher attitudes and expectations toward students with ADHD: Development of the test of knowledge about ADHD (KADD). *Journal of Attention Disorders*, 5(3), 133–142.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38, 1462-1473.
- Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K., & Carnahan, C. R. (2014). Smooth Transitions Helping Students With Autism Spectrum Disorder Navigate the School Day. *Teaching Exceptional Children*, 47, 1, 35-45.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism: An International Journal of Research and Practice*, 12 (1), 23-47.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32–46. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
- Hurlbutt, K. S. (2011). "Experiences of Parents Who Homeschool Their Children with Autism Spectrum Disorders." *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26 (4): 239–249. doi:10.1177/1088357611421170.
- Huskin, P. R., Reiser-Robbins, C., & Kwon, S. (2018). Attitudes of undergraduate students toward persons with disabilities: Exploring effects of contact experience on social distance across ten disability types. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 62(1), 53e63
- Hutzler, Y., S. Meier, and S. Reuker. (2017). "Einstellung von Sportlehrkräften zu inklusivem Sportunterricht – Eine internationale Perspektive.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(3), 150-165. Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). American Academy of Pediatrics Council on children with disabilities. Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183–1215
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004)
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into the general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425– 439. doi:10.1177/001440299506100503
- John, R. P. S., Knott, F. J., & Harvey, K. N. (2017). Myths about autism: An exploratory study using focus groups. *Autism*, 22(7), 845e854. <https://doi.org/10.1177/1362361317714990>.
- John, R. P. S., Knott, F. J., & Harvey, K. N. (2018). Myths about autism: An exploratory study using focus groups. *Autism*, 22(7), 845e854. <https://doi.org/10.1177/1362361317714990>.
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 104-112.
- Joseph, Robert M., Helen Tager-Flusberg, and Catherine Lord. 2002. "Cognitive Profiles and Social Communicative Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (6): 807–821. doi:10.1111/1469-7610.00092

- Juodaitytė, A. (2014). Vaikų individualizuoto ugdymo pedagoginės rekonstrukcijos: diskursai ir metakontekstai. *Tiltai*, 66 (1), 237–248.
- Kaltsouni, S. (2013). Country report on Greece for the study on Member States' policies for children with disabilities. European Parliament. *Directorate-General for Internal Policies of the Union*. Retrieved from: <https://op.europa.eu/>
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 30–34. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814506.pdf>
- Karagianni, A. (2015). Tracking Inclusion In Teachers' attitudes And Classroom Practices In The Scottish And Greek Context: A Comparative Study. [Doctoral master thesis]. University of Glasgow, Scotland. Available at: https://www.researchgate.net/publication/324544087_TRACKING_INCLUSION_IN_TEACHERS'_ATTITUDES_AND_CLASSROOM_PRACTICES_IN_THE_SCOTTISH_AND_GREEK_CONTEXT_A_COMPARATIVE_STUDY
- Karal, M. A., & Riccomini, P. J. (2016). Comparative investigation of differences between special and general education teachers' perceptions about students with autism in Turkey. *International Journal of Special Education*, 31(1), 23e31
- Webster, K. D., A., and Ridley, G. (2016). "How Well are Children with Autism Spectrum Disorder Doing Academically at School? An Overview of the Literature." *Autism*, 20(3): 276–294. doi:10.1177/1362361315580962
- Kelly, A., & Barnes-Holmes, D. (2013). Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 17–28.
- Kofidou, Ch., & Mantzikos, C. (2017). Teachers' and students' perceptions towards people with disabilities: A review of the literature. *Ekpaideftiki Epikairota*, 2(3), 3-23. Retrieved from http://ekpaideytkhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/04/kofidou_Mantzikos_.pdf
- Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2006). *Pivotal response treatments for autism communication, social, & academic development*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kosmerl, K. M. (2011). A Comparative Investigation of General and Special Education Elementary Teachers' Beliefs about Including Students with an Educational Disability of Autism in the General Education Setting. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106
- Konstantareas, M. (2006). Social skills training in high functioning autism and Asperger's disorder. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 39-56.
- Lanquetot, R. (1989). The Effectiveness of Peer Modeling with Autistic Children. *Journal of Multihandicapped Person*, 2(1), 25-34
- Leach, D., & Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37.
- Lee, R., McComas, J. J., & Jawor, J. (2002). The effects of differential and lag reinforcement schedules on varied verbal responding by individuals with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(4), 391-402
- Lerman, D. C., Vorndran, C. M., Addison, L., & Kuhn, S. C. (2004). Preparing teachers in evidence-based practices for young children with autism. *School 132 Psychology Review*, 33(4), 510
- Leyser, Y., & Lessen, E. (1985). The efficacy of two training approaches on attitudes of prospective teachers towards mainstreaming. *Exceptional Child*, 32, 175–183. <http://dx.doi.org/10.1080/0156655850320305>

- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1080/0885625940090101>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347- 362.
- Lindblom, A., Dindar, K., Soan, S., Kärnä, E., Roos, C., T. Carew, M. (2020). Predictors and mediators of European student teacher attitudes toward autism spectrum disorder. *Teaching and Teacher Education*, Volume 89,102993, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102993>.
- Linton, A.-C., Germundsson, P., Heimann, M., & Danermark, B. (2015). The role of experience in teachers' social representation of students with autism spectrum diagnosis (Asperger). *Cogent Education*, 2, 1e18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.994584>.
- Lipsky, Kerzner, D., and Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Md: P.H. Brookes
- Lolliot, S., Fell, B., Schmid, K., Wolfer, R., Swart, H., Voci, A., et al. (2014). Measures of intergroup contact. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 652e683). London, UK: Academic Press.
- Lorenz, S. (2002). *First steps in inclusion: a handbook for parents, teachers, governors and local education authorities*. London: Fulton.
- Loukisas, T.D., & Papoudi, D. (2016). «Mothers' experiences of children in the autistic spectrum in Greece: Narratives of development, education and disability across their blogs». *International Journal of Disability, Development and Education*, 63, 64-78, Retrieved from: DOI:<https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111304>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 845e859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>.
- Matthews, N. L., Ly, A. R., & Goldberg, W. A. (2015). College students' perceptions of peers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 90–99.
- Matson, J. L., & Williams, L. W. (2014). Functional Assessment of Challenging Behavior. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(2), 58-66.
- Matson, Johnny L., and Marie S. Nebel-Schwalm, (2007). “Comorbid Psychopathology with Autism Spectrum Disorder in Children: An Overview.” Research in Developmental MacNeil, Bonnie M., Vicki A. Lopes, and Patricia M. Minnes. (2009). “Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders.” *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1): 1–21. doi:10.1016/j.rasd.2008.06.001. *Disabilities* 28 (4): 341–352. doi:10.1016/j.ridd.2005.12.004.
- McLeskey, James, and Nancy L. Waldron. (2015). “Effective Leadership Makes Schools Truly Inclusive.” *The Phi Delta Kappan*, 96 (5): 68–73. doi:10.1177/0031721715569474.
- Mavropalias, T., Anastasiou, D. (2016). «What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching?» *Teaching and Teacher Education*. 60 (2016), 224-233. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014>
- Mavropoulou, S., & Padeliaou, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: a preliminary analysis. *Autism: SAGE Publications and the National Autistic Society*, Vol 4 (2), 173-183.

- May, A. L., & Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 483e499. <https://doi.org/10.1177/0022219409355483>.
- McGregor, E. M. C., & Campbell, E. (2001). The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5(2), 189–207, DOI: 10.1177/1362361301005002008
- Meier, S., S. Ruin, and H. Leineweber. (2017). “HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften [In German: An instrument for the measurement of attitudes toward inclusive physical education in teachers].” *German Journal of Exercise and Sport Research*. doi:10.1007/s12662-016-0429-9
- Mesibov, G. (1999). Are children with autism better off in an autism classroom or a multidisciplinary classroom? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 429.
- Mesibov, G., & Shea, P. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337-346.
- Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 203-216.
- Mavropalias, T. (2018). *The Greek Co-teaching Model*. In W. Wu & O. T. Ozturk (Eds), Research Highlights in Education and Science 2018 (pp. 5-16). Iowa: ISRES. Retrieved from: https://www.isres.org/books/chapters/rhes2018-1_31-12-2018.pdf
- Milathianaki, G. (2020). THE INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN GREECE. In 6ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα», Ηράκλειο, 10-12 Ιουλίου 2020. https://www.researchgate.net/publication/346652147_THE_INCLUSIVE_EDUCATION_OF_CHILDREN_WITH_INTELLECTUAL_DISABILITIES_IN_GREECE
- No Child Left Behind Act of 2001. (2002). Public Law print of PL 107-110, The No Child Left Behind Act of 2001. U.S. Department of Education: Author. Retrieved from <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.htm>
- Norwich, B. (2000). *Inclusion in education: From concepts, values and critique to practice*, in Daniels, H. (ed.), *Special Education re-formed. Beyond rhetoric?* pp.5-30, London, Routledge Falmer Press.
- Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 891-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
- Nunes, D. (2015). Augmentative and Alternative Communication for Autism Spectrum Disorders: A Review of an Emerging Practice. *International Journal of Behavior Analysis & Autism Spectrum Disorders*, 1(1), 97-112.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-71.
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A., Bord, A. (2015). Technology-Aided Interventions and Instruction for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3805-3819. DOI: 10.1007/s10803-014-2320-6.
- Odom, S. L., & Watts, E. (1991). Reducing teacher prompts in peer-mediated interventions for young children with autism. *Journal of Special Education*, 134 25, 26-42.

- Olley, Greg & DeVellis, Robert & DeVellis, Brenda & Wall, A. & Long, Carolyn. (1981). *The Autism Attitude Scale for Teachers*. *Exceptional children*, 47, 371-2. 10.1177/001440298104700509.
- Opdal, R. L., Wormnaes, S., & Habaye, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143–162. <http://dx.doi.org/10.1080/10349120120053630>
- Padeliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173–1
- Pantic, N. & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Educational Inquiry*, 6(3), 331-351.
- Papageorgiou, M. (2019). Critical Approaches To Inclusive Education. *Universal Review*, 8(2), 423-434. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3339212
- Pappas, M. A., Papoutsi, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Papastamou, S. (1986). Psychologization and processes of minority and majority influence, *European Journal of Social Psychology*, 16 (2), 165 – 180.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 70e78. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x>.
- Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 107e114. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01150.x>.
- Pervin, M. (2016). *Attitudes towards inclusion of pupils with autism spectrum disorder (ASD): A survey of regular primary school teachers in Bangladesh* (Unpublished Master's Thesis). University of Oslo, Oslo, Norway.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922e934.
- Rasmussen, J., & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46, 798e818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>.
- Riek, B. M., Mania, E. W., & Gaertner, S. L. (2006). Intergroup threat and outgroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 336e353.
- Roberts, J. M. A., Keane, E. & Clark, T. R. (2008) 'Making inclusion work: Autism Spectrum Australia's satellite class project.' *Teaching Exceptional Children*, 41 (2), pp. 22–7
- Roberts, J., and Simpson, K. (2016). "A Review of Research Into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools." *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10): 1084–1096.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130
- Ross, J. A., Cousins, B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385–400
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education. *Education in North*, 16 (1), 6–13.
- Saggers, B. (2016). *Supporting Students with Autism in the Classroom: What Teachers Need to Know*, The Conversation.
- Sakız, H. (2017). Impact of an inclusive programme on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. *Educational Psychology*, 37(5), 611e631.

- Sandall, S., Giacomini, J., Smith B.J., & Hemmeter, M.L. (2006). *DEC recommended practices toolkits: Interactive tools to improve practices for young children with special needs and their families*. Missoula, MT: Division for Early Childhood.
- Sanz-Cervera, P., Fernandez-Andres, M.-I., Pastor-Cerezuela, G., & Tarraga Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism Spectrum disorder. *Teacher Education and special education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0888406417700963>.
- Sarı, H., Çeliköz, N., & Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 28–44.
- Sarwono, S. (2009). *Pengantar Psikologi Umum*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51e68.
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning disabilities: A contemporary journal*, 13 (2), 237-254
- Schroeder, Jessica H., M. Catherine Cappadocia, James M. Bebko, Debra J. Pepler, and Jonathan A. Weiss (2014). "Shedding Light on a Pervasive Problem: A Review of Research on Bullying Experiences among Children with Autism Spectrum Disorders." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (7): 1520–1534. doi:10.1007/s10803-013-2011-8.
- Sciutto, Mark, Sally Richwine, Janelle Mentrikoski, and Kathryn Niedzwiecki. (2012). "A Qualitative Analysis of the School Experiences of Students with Asperger Syndrome." *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 27 (3): 177–188. doi:10.1177/1088357612450511.
- Segall, M. J. (2007). «Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes». *Master's thesis, University of Georgia*. Retrieved from: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2007). *Autism Inclusion Questionnaire*. Unpublished measure, University of Georgia, Athens, Georgia.
- 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. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). «Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders». *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), 31-43. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.006>
- Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). «Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings». *Topics in Language Disorders* 23 (2), 116-133. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/2003-05333-007>
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140-149.
- Smith, E., Polloway, A., Patton, R., Patton, R., Dowdy, C. A. (2013). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. NJ: Pearson

- Stainback, S., Stainback, W., & Dedrick, V. L. (1984). Teachers' attitudes toward integration of severely handicapped students into regular schools, *Teacher Education*, 19, 21–27. doi:10.1080/08878738309554840
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). «Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms». *Educational Studies*, 41(4), 393-413. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872>
- Stephan, W. G. (2014). Intergroup Anxiety: Theory, research, and practice. *Personality and Social Psychology Review*, 18(3), 239e255. <https://doi.org/10.1177/1088868314530518>
- Stone, W. L. (1987). Cross-Disciplinary Perspectives on Autism. *Journal of Paediatric Psychology* 12, 615- 630. DOI: 10.1093/jpepsy/12.4.615
- Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S., & Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 39-51.
- Subban, P., and Sharma, U. (2005). “Understanding Educator Attitudes Toward the Implementation of Inclusive Education.” *Disability Studies Quarterly*, 25(2). Available online at <http://www.dsqsds.org>
- Syiopoulou-Delli, Ch., Cassimos, D.C., & Polyxronopoulou, S.A. (2016). «Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education». *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330–345, DOI: 10.1016/j.ridd.2016.04.011
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' Perceptions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755–768.
- Taylor, B., Hoch, H., & Weissman, M. (2005). The analysis and treatment of vocal stereotypy in a child with autism. *Behavioral Interventions*, 20, 239-253.
- Timmons, V., & Breitenbach, M. (2004). A model of teacher support for children with autism: a Prince Edward Island story. *Education Canada Toronto*, 44 (1), 52
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Olley, J. G., DeVellis, R., McEvoy-DeVellis, B., Wall, A. J., & Long, C. (1981). *Suggestions for the administration of the autism attitude scale for teachers*. Chapel Hill, NC: Division TEACCH at UNC. Retrieved from ERIC database. (ED2049422)
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris: UNESCO
- UNESCO (2005). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A Guide for the Teachers*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO.
- van der Worp-van der Kamp, L., Pijl, S. J., Bijstra, J. O., & van den Bosch, E. J. (2013). Teaching academic skills as an answer to behavioural problems of students with emotional or behavioural disorders: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 29e46. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830444>
- van Roekel, Eeske, Ron H. J. Scholte, and Robert Didden (2010). “Bullying Among Adolescents with Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (1): 63–73. doi:10.1007/s10803-009-0832-2.
- van Steensel, F. J. A., S. M. Bögels, and S. Perrin (2011). “Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-Analysis.” *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14 (3): 302–317. doi:10.1007/s10567-011-0097-0

- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002.
- Virues-Ortega, J., Julio, F.M. & PastorBarriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A metaanalysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940-953
- White, Susan W., Donald Oswald, Thomas Ollendick, and Lawrence Scahill (2009). "Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders." *Clinical Psychology Review*, 29 (3): 216–229. doi:10.1016/j.cpr.2009.01.003.
- White, D., Hillier, A., Frye, A., & Makrez, E. (2016). College students' knowledge and attitudes towards students on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2818-1>. Advance online publication.
- White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., & Volkmar, F. R. (2007). Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1403–1412. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0281-0>
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Sekre, B. and Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (7), 1–27.
- Wilkerson, S. (2012). Assessing teacher attitude towards the inclusion of students with autism (Unpublished Doctoral Thesis). University of Louisville, Louisville, USA. Retrieved from <http://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd>
- Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger syndrome: Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behavior*, 10(2), 9-16.
- Willis, C. (2009). Young children with autism spectrum disorder: Strategies that work. *Young Children*, 64(1), 81-82,
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fluery, V. P., & Shultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.
- Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 15–29. doi:10.14221/ajte.2013v38n8.6
- World Education Forum. (2015). Education 2030. Incheon declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. UNESCO: UNESCO Institute. Retrieved from: <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-educationlifelong-lear>
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 73e90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.73>.
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343e355.
- Zablotsky, B., K. Boswell, and Smith, C. (2012). "An Evaluation of School Involvement and Satisfaction of Parents of Children with Autism Spectrum Disorders." *American Journal on Intellectual And Developmental Disabilities*, 117: 316–330. doi:10.1352/1944-7558-117.4.316.
- Zagefka, H., Gonzalez, R., Brown, R., Lay, S., Manzi, J., & Didier, N. (2017). To know you is to love you: Effects of intergroup contact and knowledge on intergroup anxiety and prejudice among indigenous Chileans. *International Journal of Psychology*, 52(4), 308e331.

- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). *Attitudes: A new look at an old concept*. In D. Bar-Tal, & A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarafshan, H., Mohammadi, M. R., Ahmadi, F., & Arsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral*, 8(1), 20-27.
- Zigmond, N. (2003) Where should students with Disabilities |Receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of special education*, 37 (3).
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P.(2005). «Behavioral manifestations of autism in the first year of Life». *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2), 143-152. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15749241>

Παράρτημα Α

ΔΑΦ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ: στάσεις εκπαιδευτικών

Αγαπητοί/ές εκπαιδευτικοί,

Συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας στο Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή», θα συμβάλετε σημαντικά στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το θέμα «Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμπερίληψη και συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε τυπικές τάξεις γενικής αγωγής».

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως σκοπό την διερεύνηση των απόψεων, γνώσεων, εμπειριών καθώς και την εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικών σχολείων) σχετικά με το θέμα συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στη γενική τάξη. Επισημαίνεται ότι στον όρο ΔΑΦ περιλαμβάνονται οι μαθητές που ανήκουν σε όλο το φάσμα του Αυτισμού.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για για ερευνητικούς σκοπούς. Η διάρκεια συμπλήρωσης υπολογίζεται περίπου στα 10-15 λεπτά και θα συνεισφέρει ιδιαίτερα στην έρευνα και στη πιθανή λύση πολλών αποριών που οι περισσότεροι μπορεί να έχουμε σχετικά με το θέμα.

Σε περίπτωση που σας ενδιαφέρουν τα αποτελέσματα της έρευνας επικοινωνήστε μαζί μου στο παρακάτω e-mail και θα σας τα προωθήσω με μεγάλη μου ευχαρίστηση olga_reseli@hotmail.com

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμβολή σας στην έρευνα και για τον χρόνο σας.

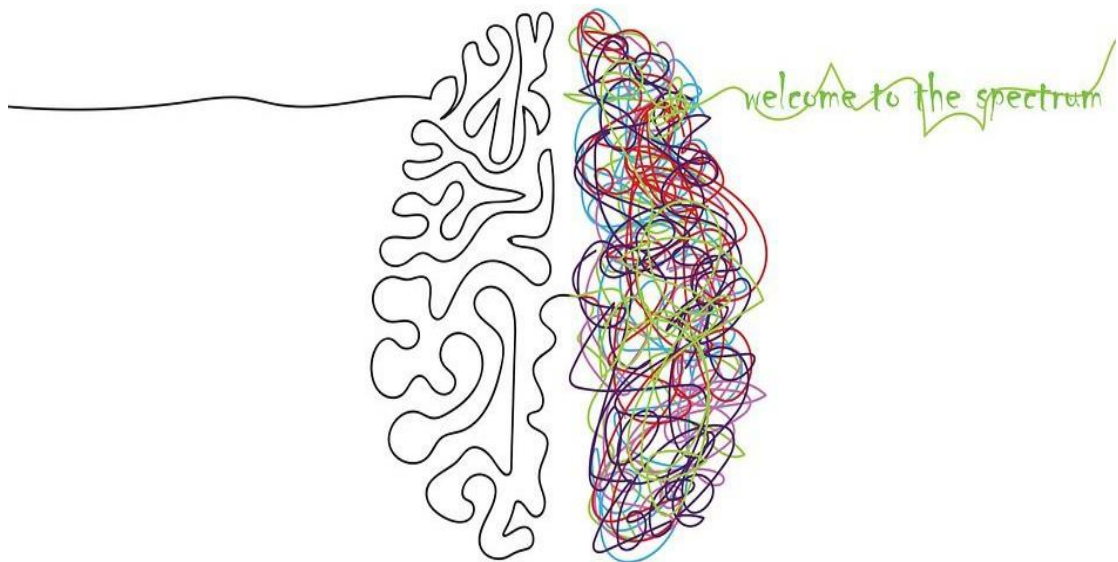
Με εκτίμηση

Ρεσέλη Μπονίλα- Όλγα

Λογοθεραπεύτρια, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Επικοινωνία : 6944270237

Παράρτημα Β

ΔΑΦ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ: στάσεις εκπαιδευτικών



Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Γυναίκα
Άνδρας

2. Ηλικία

3. Χρόνια υπηρεσίας

4.

Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός:	
Γενικής τάξης	
Παράλληλης στήριξης	
Σε τμήμα ένταξης	
Σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής	

5.

Εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών μου είμαι κάτοχος	
Δεύτερου πτυχίου (σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο)	
Σεμιναρίου/ επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή	
Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην Ειδική Αγωγή	
Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών σε άλλο γνωστικό αντικείμενο	

Διδακτορικού προγράμματος σπουδών	
-----------------------------------	--

6. Σύνολο μαθητών/τριών που έχετε στην τάξη

7. Σύνολο εκπαιδευτικών στην τάξη

8. Έχετε μαθητές με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ)

Ναι Όχι

9. Τί ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) εμφανίζουν τα παιδιά που υποστηρίζετε; (Επιλέξτε μία ή/και περισσότερες απαντήσεις)

Κινητικές αναπηρίες
Νοητική αναπηρία
Αισθητηριακές αναπηρίες (όρασης, ακοής)
Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
Διαταραχές ομιλίας – λόγου
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγωσία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία)
Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)
Ψυχικές διαταραχές
Πολλαπλές αναπηρίες

10. Έχετε κάποια εμπειρία εκπαιδευόντας ή δουλεύοντας με μαθητές/τριες με ΔΑΦ;

Ναι Όχι

11. Αν «Ναι», παρακαλώ εξηγήστε επιλέγοντας μία ή/και παραπάνω απαντήσεις:

Εκπαιδευτικός σε γενικό σχολείο
Εκπαιδευτικός σε ειδικό σχολείο
Παράλληλη στήριξη σε γενικό σχολείο
Σε τμήμα ένταξης
Σε Κ.Ε.Δ.ΑΣ.Υ
Άλλο

12. Έχετε κάποια ειδική εκπαίδευση – επιμόρφωση σχετικά με το πώς να υποστηρίξετε μαθητές/τριες με ΔΑΦ ;

Ναι

Όχι

13. Αν «Ναι», παρακαλώ σημειώστε μία ή/και περισσότερες απαντήσεις παρακάτω:

Προπτυχιακή εκπαίδευση
Μεταπτυχιακή εκπαίδευση
Διδακτορική εκπαίδευση
Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών Σ
εμινάρια σχολικών συμβούλων
Σεμινάρια ακαδημαϊκών ή/και ιδιωτικών φορέων
Σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ
Άλλο

14. Γνώσεις σχετικά με την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Παρακαλώ σημειώστε μία από τις τρεις επιλογές. Σε περίπτωση που δεν είστε σίγουροι/ες για κάποια από τις δηλώσεις, επιλέξτε 'δεν γνωρίζω' χωρίς να προσπαθήσετε να μαντέψετε.

Δεν γνωρίζω Σωστό Λάθος

Τα διαγνωστικά κριτήρια για τη ΔΑΦ αφορούν δυσκολίες στην κοινωνική			
--	--	--	--

αλληλεπίδραση και επικοινωνία,, καθώς και στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές.			
Τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν πάντα και νοητική υστέρηση.			
Πολλά παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να εμφανίζουν ταλέντα ή ειδικές ικανότητες.			
Τα συμπτώματα της ΔΑΦ διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία.			
Όλα τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν τα ίδια συμπτώματα.			
Οι στερεότυπες κινήσεις ή συμπεριφορές εκφράζουν την ανάγκη τους για ομοιότητα και αντιμετώπιση διέγερσης και άγχους από το περιβάλλον.			
Τα διαγνωστικά κριτήρια του συνδρόμου Άσπεργκερ είναι ίδια με αυτά του Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας			

15. Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/ τριών με ΔΑΦ (παρακαλώ να επιλέγετε μόνο μία απάντηση κάθε φορά)

Στις παρακάτω δηλώσεις θα σας παρακαλούσα να προσπαθήσετε να απαντήσετε όσο γίνεται ανεξάρτητα σε κάθε μία χωρίς να επηρεάζετε από τις προηγούμενες απαντήσεις σας. Επιλέξτε μόνο έναν αριθμό για κάθε στάση-άποψη χωρίς να παραλείψετε κάποια από αυτές. Είναι πολύ σημαντικό οι απαντήσεις που θα δοθούν να στηρίζονται στο πώς πραγματικά αισθάνεστε και μόνο, και όχι στο τί θεωρείται ότι θα έπρεπε και θα ήταν σωστό να πιστεύετε.

Μόνο οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή μπορούν να υποστηρίξουν έναν/ μία μαθητή/τρια με ΔΑΦ.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Οι ώρες γεύματος ενός παιδιού με ΔΑΦ είναι αποδιοργανωτικές και επηρεάζουν αρνητικά την συμπεριφορά των					

υπόλοιπων μαθητών.					
Τα σχολεία που συμπεριλαμβάνουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες-- ευκαιρίες των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριων.					
Οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ πρέπει να φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία από αυτά που φοιτούν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι/ες μαθητές/τριες.					
Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να μάθουν πολλά με την υποστήριξη από έναν/μία καλό/ή δάσκαλο/α γενικής αγωγής.					
Τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι πολύ προχωρημένα για τα παιδιά με ΔΑΦ.					
Δεν θα ήθελα οι μαθητές/τριες της τάξης μου να πρέπει να ανέχονται έναν/μία συμμαθητή/τρια με ΔΑΦ.					
Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποια εξεδίκευση στην ειδική αγωγή δεν αναμένεται να μπορούν να ανταπεξέλθουν και να υποστηρίξουν ένα παιδί με ΔΑΦ.					
Τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν τόσο σοβαρές δυσκολίες ώστε να μην μπορούν να επωφεληθούν από ένα σχολείο γενικής αγωγής και εκπαίδευσης.					
Τα σχολεία που συμπεριλαμβάνουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριων ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες -					

- ευκαιρίες των πρώτων.					
Αν είχα την επιλογή θα διάλεγα να διδάσκω σε σχολεία όπου δεν θα υπήρχαν μαθητές/τριες με ΔΑΦ.					
Ένας/μία καλός/η δάσκαλος/α μπορεί να κάνει πολλά ώστε να υποστηρίξει ένα					
παιδί με ΔΑΦ χωρίς να έχει ιδιαίτερη εμπειρία και εξειδίκευση.					
Ένα παιδί με ΔΑΦ δεν μπορεί να κοινωνικοποιηθεί αρκετά ώστε να επωφεληθεί από την επαφή με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.					
Δεν είναι δίκαιο να ζητείται από τους/ τις δασκάλους/ες να δέχονται παιδιά με ΔΑΦ στην τάξη – σχολείο.					
Η βοήθεια από ένα ειδικό βοηθητικό προσωπικό ή εκπαιδευτικό είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ..					
Η σοβαρότητα των δυσκολιών της ΔΑΦ είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.					
Η προσωπικότητα του παιδιού με ΔΑΦ είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.					
Η ακαδημαϊκή ικανότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.					
Η στάση του					

εκπαιδευτικού προσωπικού ενός σχολείου είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.					
Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με ΔΑΦ με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ.					
Τα ειδικά σχολεία είναι καταλληλότερα για όλα τα παιδιά με ΔΑΦ ανεξαρτήτως της σοβαρότητας των δυσκολιών.					
Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.					

16. Επικοινωνιακή προσαρμογή

Φανταστείτε ότι πρόκειται να συνομιλήσετε με έναν/μία μαθητή/τρια με ΔΑΦ, τί από τα παρακάτω θα κάνετε; (Σημειώστε όσες απαντήσεις σας εκφράζουν)

Θα προσπαθήσω να έχω τον έλεγχο της συνομιλίας
Θα προσπαθήσω να είμαι προστατευτικός/ή
Θα προσπαθήσω να μιλάω με πιο αργό ρυθμό
Θα προσπαθήσω να μιλάω πιο δυνατά
Θα προσπαθήσω να αποφύγω κάποια θέματα
Θα προσπαθήσω να μη λέω πάντα αυτό που σκέφτομαι
Δεν θα ξέρω τί να συζητήσω μαζί του
Θα προσπαθήσω να ολοκληρώσω σύντομα τη συνομιλία
Θα προσπαθήσω να δείξω σεβασμό
Θα προσπαθήσω να είμαι υποστηρικτικός/ή
Θα προσπαθήσω να μιλήσω για θέματα που το ενδιαφέρουν
Θα προσπαθήσω να μοιραστώ τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου
Θα προσπαθήσω να είμαι ευγενικός/ή
Θα προσπαθήσω να κάνω το άτομο να νιώσει άνετα
Θα προσπαθήσω να του δείξω κατανόηση

17. Επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών (παρακαλώ να επιλέγετε μόνο μία απάντηση κάθε φορά)

Νιώθω «εξοπλισμένος/η» για να χειριστώ παιδιά με ΔΑΦ.	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ενδιαφέρομαι να παρακολουθήσω κάποια ειδική εκπαίδευση στον τομέα των αναπτυξιακών και συμπεριφορικών διαταραχών της παιδικής ηλικίας.					
Είμαι πρόθυμος/η να συνεργαστώ για την διαχείριση μιας τάξης με παιδι/ιά με ΔΑΦ.					
Εάν εκπαιδευτώ επαρκώς, είμαι πρόθυμος/η να έχω παιδιά με ΔΑΦ στην τάξη μου.					
Χαίρομαι που έχω γονείς ή θεραπευτές να κάθονται στην τάξη μου ως βοηθοί.					
Βλέπω την ανάγκη να εφαρμοστούν αλλαγές στην τάξη για να φιλοξενηθεί ένα παιδί με ΔΑΦ.					
Θέλω να κάνω τη διαφορά στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ.					
Νιώθω ότι μπορώ να κάνω τη διαφορά στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ					

18. Συναισθήματα απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ

Παρακάτω παρακαλώ να σκεφτείτε σε ποιο βαθμό τα παρακάτω συναισθήματα χαρακτηρίζουν τον τρόπο που νιώθετε για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

πολύ	Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Πάρα
------	---------	-----------	------	--------	--------	------	------

Θαυμασμό
Σεβασμό
Θυμό
Εκνευρισμό
Περιφρόνηση
Οίκτο
Συμπάθεια
Φόβο
Ανησυχία
Αηδία
Απέχθεια

19. Προγνωστικοί παράγοντες και ενδείξεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΑΦ

Παρακάτω παρακαλώ να σημειώσετε σε τί βαθμό ισχύουν για εσάς τα παρακάτω, όσον αφορά στα άτομα με ΔΑΦ γενικά, ανεξαρτήτως ηλικίας, με βάση προσωπικές εμπειρίες ή/και αντιλήψεις.

Καθόλου Πολύ λίγο Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Σε τί βαθμό η αλληλεπίδρασή σας με άτομα με ΔΑΦ στο παρελθόν ήταν ευχάριστη, προσωπική και ουσιώδης;							
Πόσο συχνά αλληλεπιδράτε με άτομα με ΔΑΦ (στον χώρο εργασίας,, στη γειτονιά που μένετε,, σε συγγενικό περιβάλλον).							
Πόσο θετικές πιστεύετε ότι είναι οι συμπεριφορές απέναντι σε άτομα με ΔΑΦ							
A) Γενικά στο Πανεπιστήμιο							
B) Γενικά στο σχολικό πλαίσιο όπου είστε							
Γ) Γενικά στην κοινωνία όπου ζείτε							
Σε τί βαθμό πιστεύετε ότι τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να έχουν επαρκείς ικανότητες και δυνατότητες (είναι «επαρκή» και «ικανά»);							
Σε τί βαθμό πιστεύετε							

<p>ότι τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να είναι θερμά και φιλικά με τους άλλους;</p>							
<p>Στις αλληλεπιδράσεις που είχατε ή πιθανόν να έχετε με άτομα με ΔΑΦ, σε τί βαθμό πιστεύετε ότι θα επηρεαστείτε από τα παρακάτω:</p>							
<p>1) Προσωπικά σας στερεότυπα</p>							
<p>2) Προσωπικές σας προκαταλήψεις</p>							
<p>3) Άγχος ότι θα καταλάβουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που μπορεί να έχετε για αυτά τα άτομα</p>							
<p>4) Περιμένετε να είναι αγενείς, δυσάρεστοι ή/και διαφορεικοί με τους άλλους</p>							
<p>5) Περιμένετε να είναι δύσκολοι σαν άνθρωποι</p>							
<p>Σε τί βαθμό θεωρείτε ότι νιώσατε ή θα νιώθατε τα παρακάτω κατά την αλληλεπίδρασή σας με άτομα με ΔΑΦ;</p>							
<p>1) Ευτυχισμένοι</p>							
<p>2) Περίεργα</p>							
<p>3) Άβολα</p>							
<p>4) Σίγουροι</p>							
<p>5) Χαλαροί</p>							
<p>6) Αμυντικοί</p>							

20. Στάσεις προς άτομα με ΔΑΦ γενικά (ενήλικες και μη).

Σε ποίο βαθμό θεωρείτε ότι η στάση σας απέναντι σε άτομα με ΔΑΦ θα * μπορούσε να χαρακτηριστεί από τα παρακάτω (βαθμολογείστε με βάση τα ζεύγη αντίθετων επιθετικών προσδιορισμών που σας δίνονται, όπου το 5 αναφέρεται σε θετική στάση - επίθετο και όσο η βαθμολογία φθίνει τόσο φθίνει και η κάθε στάση προς το αρνητικό επίθετο)

Θετική – αρνητική

φιλική – εχθρική

έμπιστη – καχύποπτη

με σεβασμό – περιφρονητική

21. Πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης και εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη.

(Παρακαλώ παρακάτω σημειώστε αν έχετε ακούσει τη στρατηγική-πρακτική, αν την έχετε χρησιμοποιήσει και κατά πόσο θεωρείται ότι είναι ή θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική όσον αφορά στη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ).

Πολύ αποτελεσματική Αρκετά αποτελεσματική Λίγο αποτελεσματική Καθ αποτελ

Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis, ABA)	Την έχετε ακούσει	Δεν την έχετε ακούσει	Την έχετε χρησιμοποιήσει	Δεν την έχετε χρησιμοποιήσει	Πολύ αποτελεσματική	Αρκετά αποτελεσματική	Λίγο αποτελεσματική	Καθόλου αποτελεσματική
Επικοινωνιακό Σύστημα Ανταλλαγής Εικόνων (Picture Exchange Communication System, PECS)								
Δομημένη διδασκαλία (Μέθοδος TEACCH)								
Επαυξητική και Εναλλακτική ή Επικοινωνία (Augmentative and Alternative Communication,								

AAC)								
Υποστηρικτική τεχνολογία								
Συμβόλαιο συμπεριφοράς								
Άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων								
Περισσότερος χρόνος ολοκλήρωσης εργασιών								
Μύηση και εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών								
Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων								
Κοινωνικές ιστορίες								
Αισθητηριακή ολοκλήρωση (Sensorry Inttegrattio n, SI)								
Σενάρια								
Σύστημα Ανταλλάξιμων αμοιβών (Token Economies)								
Λεκτική ενίσχυση--επιβράβευση								
Οπτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων								
Λίστα αλλαγών								

του σχολικού προγράμματ ος (ημερησίως)								
Λίστα αναμενόμεν ων συμπεριφορ ών μέσα στην τάξη								
Στρατηγικές προετοιμασί ας								
Στρατηγικές χαλάρωσης								
Στρατηγικές παρακίνηση ς (οπτικές,, σωματικές , μίμησης,λεκ τικές)								
Στρατηγικές προσαρμοσ μένες στο παιχνίδι και στα ενδιαφέροντ α του παιδιού								
Ρουτίνες κοινής δράσης (Joiinnt Acttiion Routtiines,J ARs)								
Θέση κατά προτίμηση								

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Γνώσεις

knowledg1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	19	15.1	15.2	15.2
	2	101	80.2	80.8	96.0
	3	5	4.0	4.0	100.0
	Total	125	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		126	100.0		

knowledg2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	22.2	22.4	22.4
	2	3	2.4	2.4	24.8
	3	94	74.6	75.2	100.0
	Total	125	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		126	100.0		

knowledg3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	8.7	8.8	8.8
	2	107	84.9	85.6	94.4
	3	7	5.6	5.6	100.0
	Total	125	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		126	100.0		

knowledg4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	37	29.4	29.6	29.6
	2	67	53.2	53.6	83.2
	3	21	16.7	16.8	100.0
	Total	125	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		126	100.0		

knowledg5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	13.5	13.6	13.6
	2	8	6.3	6.4	20.0
	3	100	79.4	80.0	100.0
	Total	125	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		126	100.0		

knowledg6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	36	28.6	28.8	28.8
	2	80	63.5	64.0	92.8
	3	9	7.1	7.2	100.0
	Total	125	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		126	100.0		

knowledg7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	77	61.1	61.6	61.6
	2	29	23.0	23.2	84.8
	3	19	15.1	15.2	100.0
	Total	125	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		126	100.0		

Στάσεις

Statistics											
	attitud es1	attitud es2	attitud es3	attitud es4	attitud es5	attitud es6	attitud es7	attitud es8	attitud es9	attitud es10	attitud es11
N Valid	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123
Missing	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mean	3.04	2.61	3.46	2.47	3.88	2.69	1.80	3.06	2.46	3.72	2.33
Std. Deviation	.987	.893	.881	.862	.911	.942	.887	.935	.935	.883	1.178

Statistics											
	attitud es12	attitud es13	attitud es14	attitud es15	attitud es16	attitud es17	attitud es18	attitud es19	attitud es20	attitud es21	attitud es22
N Valid	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123
Missing	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mean	3.37	2.18	2.20	4.50	3.94	3.87	3.58	4.23	4.12	2.44	4.20
Std. Deviation	.802	.830	.983	.658	.693	.614	.779	.755	.764	.976	.623

Αυτοαποτελεσματικότητα

Statistics	
TotalEfficacy	
N	Valid 123
	Missing 3
Mean	3.7073
Std. Deviation	.60370

Συναισθήματα

Statistics				
		EmotionP ositive	EmotionD isgust	EmotionF earAnger
N	Valid	123	123	123
	Missi ng	3	3	3
Mean		5.4092	1.0650	1.9073
Std. Deviation		.96554	.36753	.90401

Ποιότητα Προηγούμενης επαφής και συχνότητα προηγούμενης επαφής

		Statistics	
		Factors1	Factors2
N	Valid	123	123
	Missing	3	3
Mean		4.50	4.17
Std. Deviation		1.821	1.957

Αντίληψη για γενική αντιμετώπιση σε 3 διαφορετικά πλαίσια

		Statistics		
		Factors3	Factors4	Factors5
N	Valid	123	123	123
	Missing	3	3	3
Mean		4.10	4.40	3.89
Std. Deviation		1.457	1.447	1.350

Προσλαμβανόμενη επάρκεια και θερμότητα ατόμων με ΔΑΦ

		Statistics	
		Factors6	Factors7
N	Valid	123	123
	Missing	3	3
Mean		4.72	4.83
Std. Deviation		1.277	1.192

Προσλαμβανόμενη επιρροή παραγόντων

		Statistics				
		Factors8	Factors9	Factors10	Factors11	Factors12
N	Valid	121	123	123	123	123
	Missing	5	3	3	3	3
Mean		3.21	2.96	2.63	2.54	3.13
Std. Deviation		1.770	1.724	1.527	1.472	1.487

Διομαδική επαφή θετική και αρνητική

		Statistics	
		InterGrContact	InterGrContact
		Pos	Neg
N	Valid	123	123
	Missing	3	3
Mean		4.0840	2.8130
Std. Deviation		1.36412	1.39551

Γενικές στάσεις

		Statistics
		GeneralAttit
N	Valid	123
	Missing	3
Mean		3.9045
Std. Deviation		1.05316

Συχνότητα εφαρμογής των πρακτικών

		Practice1			Cumulative Percent
		Frequency	Percent	Valid Percent	
Valid	1	36	28.6	29.3	29.3
	2	87	69.0	70.7	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

		Practice2			Cumulative Percent
		Frequency	Percent	Valid Percent	
Valid	1	33	26.2	26.8	26.8
	2	90	71.4	73.2	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		

Total		126	100.0		
-------	--	-----	-------	--	--

Practice3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	48	38.1	39.0	39.0
	2	75	59.5	61.0	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	26	20.6	21.1	21.1
	2	97	77.0	78.9	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	51	40.5	41.5	41.5
	2	72	57.1	58.5	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	59	46.8	48.0	48.0
	2	64	50.8	52.0	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		

Total		126	100.0		
-------	--	-----	-------	--	--

Practice7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	82	65.1	66.7	66.7
	2	41	32.5	33.3	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	99	78.6	80.5	80.5
	2	24	19.0	19.5	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	76	60.3	61.8	61.8
	2	47	37.3	38.2	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	80	63.5	65.0	65.0
	2	43	34.1	35.0	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		

Total		126	100.0		
-------	--	-----	-------	--	--

Practice11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	62	49.2	50.4	50.4
	2	61	48.4	49.6	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	46	36.5	37.4	37.4
	2	77	61.1	62.6	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	49	38.9	39.8	39.8
	2	74	58.7	60.2	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	50	39.7	40.7	40.7
	2	73	57.9	59.3	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		

Total		126	100.0		
-------	--	-----	-------	--	--

Practice15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	95	75.4	77.2	77.2
	2	28	22.2	22.8	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	85	67.5	69.1	69.1
	2	38	30.2	30.9	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	64	50.8	52.5	52.5
	2	58	46.0	47.5	100.0
	Total	122	96.8	100.0	
Missing	System	4	3.2		
Total		126	100.0		

Practice18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	75	59.5	61.0	61.0
	2	48	38.1	39.0	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		

Total		126	100.0		
-------	--	-----	-------	--	--

Practice19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	80	63.5	65.0	65.0
	2	43	34.1	35.0	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	92	73.0	74.8	74.8
	2	31	24.6	25.2	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	101	80.2	82.1	82.1
	2	22	17.5	17.9	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	96	76.2	78.0	78.0
	2	27	21.4	22.0	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		

Total	126	100.0		
-------	-----	-------	--	--

Practice23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	50	39.7	40.7	40.7
	2	73	57.9	59.3	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Practice24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	56	44.4	45.5	45.5
	2	67	53.2	54.5	100.0
	Total	123	97.6	100.0	
Missing	System	3	2.4		
Total		126	100.0		

Συσχετίσεις

		Αυτο-αποτελεσματικότητα	Θετικά συναισθήματα	Πολύ Αρνητικά συναισθήματα (απέχθεια)	Αρνητικά συναισθήματα	Θετική διομαδική επαφή	Αρνητική διομαδική επαφή	Γενικές στάσεις
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	1	.473**	-.015	-.382**	.535**	-.204*	.296*
	Sig. (2-tailed)		.000	.868	.000	.000	.024	.001
	N	123	123	123	123	123	123	123
Θετικά συναισθήματα	Pearson Correlation	.473**	1	-.130	-.256**	.633**	-.162	.397*
	Sig. (2-tailed)	.000		.153	.004	.000	.073	.000
	N	123	123	123	123	123	123	123

Πολύ Αρνητικά συναισθήματα (απέχθειας)	Pearson Correlation	-.015	-.130	1	.546**	-.202*	.285**	-.243*
	Sig. (2- tailed)	.868	.153		.000	.025	.001	.007
	N	123	123	123	123	123	123	123
Αρνητικά συναισθήματα	Pearson Correlation	-.382**	-.256**	.546**	1	-.393**	.398**	-.293*
	Sig. (2- tailed)	.000	.004	.000		.000	.000	.001
	N	123	123	123	123	123	123	123
Θετική διομαδική επαφή	Pearson Correlation	.535**	.633**	-.202*	-.393**	1	-.134	.389*
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.025	.000		.139	.000
	N	123	123	123	123	123	123	123
Αρνητική διομαδική επαφή	Pearson Correlation	-.204*	-.162	.285**	.398**	-.134	1	-.191*
	Sig. (2- tailed)	.024	.073	.001	.000	.139		.034
	N	123	123	123	123	123	123	123
Γενικές στάσεις	Pearson Correlation	.296**	.397**	-.243**	-.293**	.389**	-.191*	1
	Sig. (2- tailed)	.001	.000	.007	.001	.000	.034	
	N	123	123	123	123	123	123	123

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).