

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο»*

.

*«Parental views of children of typical development on the inclusion of children with autism spectrum disorder in general school»*

ΚΟΥΝΙΑΚΗ ΙΩΑΝΝΑ

ΡΟΔΟΣ, Φεβρουάριος 2024

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΟΥΝΙΑΚΗ ΙΩΑΝΝΑ  
Α.Μ: 4152020013

*«Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή  
αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο»*

*«Parental views of children of typical development on the inclusion of children with  
autism spectrum disorder in general school»*

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ : ΑΣΗΜΙΝΑ ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠ. ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1ο μέλος επιτροπής: Λυπουρλή Ελένη, Λεκτόρισα ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

2ο μέλος επιτροπής: Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, Φεβρουάριος 2024



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη παιδιών με  
διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο

o

**Parental views of children of typical development on the inclusion of children with  
autism spectrum disorder in general school**

**ΚΟΥΝΙΑΚΗ ΙΩΑΝΝΑ**

Επιβλέπουσα: Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 5 Φεβρουαρίου 2024

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Λυπουρλή Ελένη

Σοφός Αλιβίζος

Ρόδος, Φεβρουάριος 2024

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.

Κουνιάκη Ιωάννα

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της.

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Τσιμπιδάκη Ασημίνα για την επιστημονική της καθοδήγηση, την υποστήριξή της και την άμεση ανταπόκρισή της κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κύριο Σοφό Αλιβίζο και την καθηγήτρια κυρία Λυπουρλή Ελένη, μέλη της επιτροπής που συμμετείχαν πρόθυμα στην αξιολόγηση της εργασίας.

Ευχαριστώ ακόμη την οικογένειά μου, το σύζυγό μου για τη στήριξη και τη βοήθειά του όλο αυτό το χρονικό διάστημα και τις κόρες μου για την υπομονή που έδειξαν μέχρι την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους γονείς που συμμετείχαν πρόθυμα κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων, διέθεσαν πολύτιμο χρόνο και μου κατέθεσαν τις απόψεις τους.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια η συζήτηση για την επιτυχή εφαρμογή συμπεριληπτικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο αυξάνεται. Ο πληθυσμός των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) μεγαλώνει τις τελευταίες δεκαετίες και η φοίτησή τους στο γενικό σχολείο δεν είναι σπάνιο φαινόμενο. Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα αποτυπώνει τις γνώσεις των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Τ.Α.) για τη συμπερίληψη, τη ΔΑΦ, την ύπαρξη πρότερης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητή/τριας με ΔΑΦ στη σχολική τάξη των παιδιών τους και αναδεικνύει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συμπερίληψης για όλα τα παιδιά, όπως και τα εμπόδια της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Επίσης, διατυπώνονται προτάσεις ώστε να είναι η συμπερίληψη μια επιτυχημένη και αποδοτική πρακτική για όλους. Η έρευνα είναι ποιοτική και πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Το δείγμα αποτελούσαν 30 γονείς με παιδιά Τ.Α. από αστική και ημιαστική περιοχή. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε τόσο η θεματική ανάλυση περιεχομένου όσο και η περιγραφική στατιστική για την παρουσίαση του υλικού που συλλέχθηκε. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες/ουσες γνωρίζουν το περιεχόμενο του όρου συμπερίληψη, ενώ περίπου οι μισοί γνωρίζουν τον όρο ΔΑΦ και τα κύρια συμπτώματα της διαταραχής. Επίσης, λιγότεροι/ες από τους μισούς είχαν πρότερη εμπειρία συμπερίληψης μαθητή/τριας με ΔΑΦ στην τάξη του παιδιού τους. Η πρότερη εμπειρία τους χαρακτηρίζεται από όλους σχεδόν τους γονείς, θετική για τα παιδιά τους και για τα παιδιά με ΔΑΦ. Από τους γονείς που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία συμπερίληψης, κανένας δεν φαντάζεται ότι θα ήταν μια θετική εμπειρία. Πιστεύουν ότι μπορεί να ήταν ικανοποιητική εμπειρία αν συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις. Το σημαντικότερο όφελος της συμπερίληψης για μαθητές/τριες Τ.Α. είναι η καλλιέργεια στάσεων αποδοχής του διαφορετικού, ενώ για τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι η ευκαιρία για κοινωνικοποίηση και κοινωνική προσαρμογή. Η συμπερίληψη δεν έχει κανένα μειονέκτημα για τους/τις μαθητές/τριες Τ.Α., για τα 2/3 των γονιών της έρευνας. Κανένα μειονέκτημα δεν έχει η συμπερίληψη για τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ για τους μισούς περίπου συμμετέχοντες/ουσες. Για τους υπόλοιπους συμμετέχοντες το σημαντικότερο μειονέκτημα είναι η ελλιπής εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο ενώ για τα παιδιά Τ.Α. σημαντικότερο μειονέκτημα είναι η επιβράδυνση του ρυθμού μαθήματος με επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Τα εμπόδια που αναφέρονται για τη συμπερίληψη είναι η έλλειψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, η ελλιπής επιμόρφωση των

εμπλεκόμενων, η κρατική υποχρηματοδότηση και η μη αποδοχή της διαφορετικότητας. Για να είναι η συμπερίληψη μια αποτελεσματική πρακτική συστήνονται α) στους γονείς παιδιών με ΔΑΦ: ενημέρωση και συνεργασία με τη σχολική κοινότητα και αποδοχή της διαφορετικότητας του παιδιού τους, έγκαιρη υποστήριξη με ειδικά προγράμματα παρέμβασης, κοινωνικοποίηση του παιδιού και διεκδίκηση αναγνώρισης των δικαιωμάτων των ατόμων με ΔΑΦ, β) στους γονείς με παιδιά Τ.Α.: ενημέρωση των ίδιων και των παιδιών τους για τις ΔΑΦ και συνεργασία με το σχολείο, γ) στο σχολείο: ενημερωτικές δράσεις για τις ΔΑΦ, συνεργατικές πρακτικές, προσλήψεις προσωπικού, εκσυγχρονισμός του τρόπου διδασκαλίας, ρύθμιση σχολικού περιβάλλοντος, και δ) για το κράτος: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, προσλήψεις προσωπικού, χρηματοδοτήσεις για εκσυγχρονισμό υποδομών, μείωση αριθμού μαθητών στη γενική τάξη και αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ), ίδρυση νέων δομών ειδικής αγωγής.

## ABSTRACT

In recent years, the discussion on the successful implementation of inclusive programs in general schools has been growing. The population of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) has been increased in recent decades and their attendance at mainstream schools is not a rare phenomenon. The purpose of the research was to investigate the opinions of parents with children of typical development, regarding the inclusion of students with autism spectrum disorder in the general school. In particular, it captures the knowledge of parents with typically developing children about inclusion, ASD, having previous experience of including a student with ASD in their children's classroom and highlights the advantages and disadvantages of inclusion for all children, as well as the barriers to the inclusive process. Also, suggestions are made to make inclusion a successful and efficient practice for all. The research is qualitative and was carried out using the semi-structured interview. The sample consisted of 30 parents with children typical development from urban and semi-urban area. To analyze the data, both thematic content analysis and descriptive statistics were used to present the material collected. According to the results of the research, more than half of the participants know the content of "inclusion", while about half know the term ASD and the main symptoms of the disorder. Also, less than half had previous experience of including a student with ASD in their child's class. Their previous experience is characterized by almost all the parents as positive for their children and for children with ASD. Of the parents who had no previous experience of inclusion, none imagined it would be a positive experience. They believe that it can be a rewarding experience if certain conditions are met. The most important benefit of inclusion for typically developing children is the acceptance of diversity, while for students with ASD is the opportunity for their socialization and social adaptation. The inclusion has no disadvantage for the typically developing children, for the 2/3 of the parents. No disadvantage is included for students with ASD for about half of the participants. For the rest of the participants, the most important disadvantage is the incomplete education of children with ASD in general school, while for children with typical development is the slow learning pace which affects their academic progress. The barriers cited for inclusion are the lack of special needs teachers, insufficient training of those involved, government underfunding and non-acceptance of diversity. In order for inclusion to be an effective procedure a) parents of children with ASD are recom-



mended; to inform and to cooperate with the school community and to accept their child's diversity, to support with special intervention programs, to socialize their child and to claim recognition of the rights of people with ASD, b) parents with typically developing children are recommended; educate themselves and their children about ASD and to cooperate with school, c) school leaders are recommended; to inform about ASD, to establish; cooperative practices, staff recruitment, modernization of the teaching method, regulation of the school environment, and d) the State should do; teacher training, staff recruitment, financing for infrastructure modernization, reduction of the number of students in the general class and change of curriculum, establishment of new special education schools.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	8
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	13
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	15
Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή.....	16
1.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....	16
1.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι.....	17
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	18
1.4 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	19
1.5 Η οργάνωση της μελέτης.....	20
Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητικό πλαίσιο.....	22
2.1 Εισαγωγή στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	22
2.2 Εκπαίδευση μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	27
2.3 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	31
Κεφάλαιο 3ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	38
3.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση απόψεων γονέων για τη συμπερίληψη.....	38
3.2 Έρευνες για τη συμπερίληψη στην Ελλάδα.....	39
3.3 Έρευνες για τη συμπερίληψη στη διεθνή βιβλιογραφία.....	41
Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία έρευνας.....	45
4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	45
4.2 Δείγμα.....	46
	10

4.3 Μέσα συλλογής των δεδομένων.....	47
4.4 Διαδικασία.....	51
4.5 Ανάλυση δεδομένων.....	52
Κεφάλαιο 5ο: Ευρήματα.....	58
5.1 Αποτύπωση γνώσεων και εμπειριών για τη συμπερίληψη και τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	58
5.2 Οφέλη συμπερίληψης.....	66
5.3 Μειονεκτήματα συμπερίληψης.....	73
5.4 Εμπόδια και δυσκολίες στη διεργασία της συμπερίληψης.....	81
5.5 Προτάσεις για πετυχημένη συμπερίληψη.....	91
Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση.....	108
6.1 Γνώσεις γονέων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη.....	108
6.2 Γνώσεις γονέων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος και τα κύρια συμπτώματα της διαταραχής.....	110
6.3 Ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητών/μαθητριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο.....	110
6.4 Χρονική διάρκεια συμπερίληψης μαθητή/ μαθήτριας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη.....	110
6.5 Αξιολόγηση πρότερης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	111
6.6 Πλεονεκτήματα συμπερίληψης για μαθητές/ μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης.....	111
6.7 Μειονεκτήματα συμπερίληψης για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.....	113
6.8 Εμπόδια και δυσκολίες στη συμπερίληψη.....	115
6.9 Δυσεπίλυτα εμπόδια.....	116
6.10 Τρόποι αντιμετώπισης εμποδίων και δυσκολιών.....	116

6.11 Προτάσεις για αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	117
6.12 Συμβολή της παρούσας έρευνας.....	119
Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	121
7.1 Συμπεράσματα.....	121
7.2 Περιορισμοί της μελέτης.....	123
7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	123
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	125
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	125
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	127
ΛΙΣΤΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ.....	140
Παράρτημα I: Ενημερωτικό σημείωμα.....	140
Παράρτημα II: Οδηγός συνέντευξης.....	141
Παράρτημα III: Υπόδειγμα συνέντευξης.....	145

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά και περιγραφικά στοιχεία του δείγματος.....	46
Πίνακας 2. Ερωτήσεις της συνέντευξης κατηγοριοποιημένες ανά ερευνητικό ερώτημα και θεματικό άξονα.....	50
Πίνακας 3. Σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών θεματικής ανάλυσης.....	53
Πίνακας 4. Περιγραφή του όρου: “Συμπερίληψη”.....	59
Πίνακας 5. Γνώση του όρου: “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος” και συμπτώματα της διαταραχής.....	61
Πίνακας 6. Ύπαρξη πρότερης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο των παιδιών των γονέων του δείγματος.....	62
Πίνακας 7. Χρονική διάρκεια πρότερης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητή/μαθήτριας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο.....	63
Πίνακας 8. Αξιολόγηση πρότερης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητή/μαθήτριας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο.....	65
Πίνακας 9. Οφέλη συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης.....	67
Πίνακας 10. Οφέλη συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	69
Πίνακας 11. Σημαντικότερο όφελος της συμπερίληψης για μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης.....	71
Πίνακας 12. Σημαντικότερο όφελος συμπερίληψης για μαθητές/τριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	72
Πίνακας 13. Ύπαρξη μειονεκτημάτων από τη συμπερίληψη για μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης.....	73
Πίνακας 14. Ύπαρξη μειονεκτημάτων από τη συμπερίληψη για μαθητές/μαθήτριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	74

Πίνακας 15. Μειονεκτήματα της συμπερίληψης για μαθητές/τριες με και χωρίς διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	77
Πίνακας 16. Σημαντικότερο μειονέκτημα συμπερίληψης για μαθητές/τριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	80
Πίνακας 17. Σημαντικότερο μειονέκτημα της συμπερίληψης για μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης.....	81
Πίνακας 18. Εμπόδια και δυσκολίες που υπάρχουν για μια αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	83
Πίνακας 19. Δυσεπίλυτα εμπόδια.....	89
Πίνακας 20. Προτάσεις για επίλυση εμποδίων αναφορικά με τη συμπερίληψη.....	92
Πίνακας 21. Τρόποι συνεισφοράς γονέων μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	95
Πίνακας 22. Τρόποι συνεισφοράς γονέων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης για αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	98
Πίνακας 23. Τρόποι συνεισφοράς του Σχολείου για αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο.....	100
Πίνακας 24. Τρόποι συνεισφοράς του επίσημου κράτους (ΥΠΑΙΘΑ) για αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	104

# ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

**ΑΠΣ:** Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

**ASD:** Autism Spectrum Disorder

**ΔΑΦ:** Διαταραχές αυτιστικού φάσματος

**ΔΕΠΠΣ:** Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

**DSM:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

**ΕΑΕ:** Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

**ε.ε.α./α.:** Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες

**ΕΕΠ:** Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

**Η.Π.Α. :** Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

**Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.:** Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης

**ΣΜΕΑΕ:** Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

**Τ.Α.:** Τυπικής Ανάπτυξης

**ΥΠΑΙΘΑ:** Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

**UNESCO:** United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

# Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή

## 1.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Σήμερα η συμπερίληψη νοείται ως ηθική και δικαστική επιταγή (Kefallinou et al., 2020) και αντανάκλαση μιας δίκαιης κοινωνίας, επομένως δεν θα έπρεπε να απαιτεί περαιτέρω αιτιολόγηση. Όπως τόνισε η Helen Clark, Πρόεδρος του Συμβουλευτικού Συμβουλίου της Έκθεσης Gem, η συζήτηση για τα οφέλη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς δεν χρειάζεται τεκμηρίωση, καθώς μπορεί να θεωρηθεί ισοδύναμη με τη συζήτηση για τα οφέλη της κατάργησης της δουλείας ή του απαρτχάιντ (UNESCO, 2020).

Ωστόσο εγείρονται αντιρρήσεις για την διαδικαστική πρακτική που ακολουθείται προκειμένου να εφαρμοστούν προγράμματα συμπερίληψης. Οι υποστηρικτές των παραδοσιακών μοντέλων αποκατάστασης υποστηρίζουν τις εντατικές παρεμβάσεις-θεραπείες σε ξεχωριστά περιβάλλοντα-ειδικές δομές ενώ οι υποστηρικτές του μοντέλου πλήρους ένταξης προτείνουν την υποστήριξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες (ε.ε.α./α.) στο γενικό σχολείο και στην κοινωνία (Cole & Meyer, 1991).

Ο νόμος 3699 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, που ψηφίστηκε το 2018 στην Ελλάδα, ορίζει ότι τα παιδιά με αυτισμό και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές θεωρούνται μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρία (Συριοπούλου-Δελλή και Κάσιμος, 2013). Οι πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με ε.ε.α./α. στο γενικό σχολείο (Ν. 4415/ΦΕΚ Α 159/06/09/2016) υπογράμμισαν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της συμπερίληψης.

Για τα παιδιά με ε.ε.α./α. το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μικρογραφία του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και τα προετοιμάζει για μία ομαλή κοινωνική μετάβαση μετά το πέρας της σχολικής εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τα ειδικά σχολεία και τις ειδικές εκπαιδευτικές δομές (Topping & Maloney, 2005). Αν και εφόσον η συμπερίληψη ακολουθεί τις βασικές εκπαιδευτικές αρχές που έχουν περιγραφεί από διάφορους ερευνητές για τη σωστή λειτουργία της, τα παιδιά με ε.ε.α./α. παρουσιάζουν τόσο κοινωνική όσο και μαθησιακή πρόοδο μέσα στα τυπικά σχολεία (Agran, et al., 2002; Burstein, Cole, 2006; Peetsma et al., 2001).

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των μαθητών/τριών με ΔΑΦ που φοιτούν στα γενικά σχολεία έχει αυξηθεί (Segall & Campbell, 2012). Το ελληνικό σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών αυτών για αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης και συμπερίληψης. Η εφαρμογή



όμως συμπεριληπτικών προγραμμάτων μπορεί να συναντά εμπόδια όπως οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Η στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη διαμορφώνει και επηρεάζει τη στάση των παιδιών τους (Gallagher et.al., 2000; Gollnick & Chinn, 2002; Nikolarazi & Reybekiel, 2001).

Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις απόψεις των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι περιορισμένα (βλ. ενδεικτικά: Ferraioli & Harris, 2010; Kalyva et al., 2007; Leyser & Kirk & 2004; Majoko, 2017; Narumanchi & Bhargava, 2011; Neogi et al., 2015; Su et al., 2018; Tafa & Manolitsis, 2003) και η ελληνική βιβλιογραφία ελλιπής (βλ. ενδεικτικά: Kalyva και συν., 2007· Ρούσσου και συν. 2016· Tafa & Manolitsis, 2003· Vlachou και συν., 2016).

Έτσι, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στο ελληνικό γενικό σχολείο. Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό σε μια εποχή που η καλλιέργεια της αποδοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα καθώς και η στάση υπευθυνότητας απέναντι στις ανάγκες των άλλων παιδιών αποτελούν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες (Frederickson et al., 2007). Η πορεία προς τη συμπερίληψη απαιτεί την υποστήριξη όλων των ενδιαφερομένων και οι γονείς παιδιών με και χωρίς ε.ε.α./α. είναι ένα από τα θεμελιώδη ενδιαφερόμενα μέρη, όπως έχει αναφερθεί από διάφορες χώρες που εφαρμόζουν αναθεώρηση των προγραμμάτων τους προς τη λειτουργική ένταξη (Porter & Towell, 2019 ; UNESCO, 2020).

## **1.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι**

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπλέον επιδιώκει:

- 1 Να διερευνήσει τις γνώσεις των γονιών μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τον όρο: “συμπερίληψη” ως διαδικασία που μπορεί να εφαρμοστεί στο γενικό σχολείο.
- 2 Να διερευνήσει τις γνώσεις των γονιών μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τον όρο “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος” (ΔΑΦ) και τα κύρια συμπτώματα της διαταραχής.
- 3 Να αποτυπωθεί, αν υπάρχει, η πρότερη εμπειρία των γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών από τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στη γενική τάξη που φοιτούν/φοιτούσαν τα παιδιά τους.

- 4 Να αποτυπωθεί πώς αξιολογούν οι γονείς μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης την εμπειρία της συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ που έτυχε να έχουν τα παιδιά τους στο γενικό σχολείο.
- 5 Να αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συμπερίληψης για τους μαθητές/τριες Τ.Α. όσο και για τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο που αναφέρουν οι γονείς μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης.
- 6 Να αναδειχθούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που επισημαίνουν οι γονείς μαθητών/τριών Τ.Α. όπου υπάρχουν για μια αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.
- 7 Να περιγραφούν αποτελεσματικοί τρόποι ώστε να μπορέσει η συμπερίληψη να γίνει μια αποδοτική πρακτική για μαθητές/τριες με και χωρίς ΔΑΦ.

### **1.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Στο πλαίσιο διερεύνησης των απόψεων Ελλήνων γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1 Ποιο είναι το επίπεδο των γνώσεων των γονέων μαθητών/μαθητριών τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με τη συμπεριληπτική διαδικασία στο γενικό σχολείο;
- 2 Ποιο είναι το επίπεδο των γνώσεων των γονέων μαθητών/μαθητριών τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με τον όρο “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος” και ποιες οι γνώσεις τους για τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής;
- 3 Ποια είναι η προηγούμενη εμπειρία των γονέων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στη γενική τάξη που φοιτούν τα παιδιά τους;
- 4 Ποιο χαρακτηρισμό αποδίδουν οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών όταν αξιολογούν την πρότερη εμπειρία τους αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στη γενική τάξη που φοιτούν/φοιτούσαν τα παιδιά τους;
- 5 Ποια πλεονεκτήματα της συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αναφέρουν οι γονείς μαθητών/τριών Τ.Α. και ποιο είναι το σημαντικότερο γι’ αυτούς;
- 6 Ποια μειονεκτήματα της συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αναφέρουν οι γονείς μαθητών/τριών Τ.Α. και ποιο είναι το σημαντικότερο γι’ αυτούς;

- 7 Ποια εμπόδια και δυσκολίες της συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αναφέρουν οι γονείς μαθητών/τριών Τ.Α. και ποια είναι τα σημαντικότερα γι' αυτούς;
- 8 Με ποιους τρόπους μπορεί να καταστεί η συμπερίληψη μια αποδοτική πρακτική για όλους τους μαθητές;

## 1.4 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Ο ρόλος των γονέων για την εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων στα γενικά σχολεία είναι καθοριστικός, αφού η στάση των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει τη στάση των παιδιών τους (Gallagher et al., 2000).

Σε κάποιες έρευνες (Hodkinson, 2007; Nowicki & Sandieson, 2002; Siperstein et al., 2007) αναφέρεται ότι η συμπερίληψη επέδρασε αρνητικά στην υιοθέτηση θετικών στάσεων μαθητών/τριών προς τους/τις συμμαθητές/τριες τους με ε.ε.α./α.

Στο ερμηνευτικό πεδίο θεωρήθηκε ότι οι παραπάνω στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών μαθαίνονται και υιοθετούνται κατά την παιδική ηλικία υπό την επίδραση διαφόρων παραγόντων και είναι σύμφωνες με: α) τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των γονέων τους και των εκπαιδευτικών (Gollnick & Chinn, 2002; Nikolaraizi & de Reybekiel, 2001), β) το πρόγραμμα του σχολείου καθώς και του γενικότερου κλίματος του σχολικού περιβάλλοντος (Nikolaraizi et al., 2001; Panagiotou et al., 2006), γ) τις εμπειρίες των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avisar et al., 2003), δ) το φύλο και την ηλικία των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και μαθητριών (Nowicki, 2006) καθώς και ε) το είδος της αναπηρίας με το οποίο έρχονται σε επαφή στο σχολείο (de Laat et al., 2013). Σε έρευνα σχετικά με το είδος της αναπηρίας αναφέρεται ότι η ανεκτικότητα παιδιών τυπικής ανάπτυξης στις σωματικές/κινητικές αναπηρίες είναι μεγαλύτερη (Gasser et al., 2013), σε σύγκριση με τη νοητική υστέρηση (de Laat et al., 2013).

Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις απόψεις γονιών τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είναι περιορισμένα. Θετικά διακείμενοι παρουσιάζονται οι γονείς για τη συμπερίληψη παιδιών με ε.ε.α./α. στην έρευνα των Ferraioli & Harris, 2010; Kalyva et al., 2007; Leyser & Kirk & 2004; Majoko, 2017; Narumanchi & Bhargava, 2011; Neogi et al., 2015; Su et al., 2018; Tafa & Manolitsis, 2003. Εκφράζονται ωστόσο και ενδοιασμοί κατά πόσο η συμπερίληψη μπορεί να καθυστερήσει την πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών (Gliga & Popa, 2010; Narumanchi & Bhargava, 2011).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι είναι ασαφές για τους γονείς τους το αν η συμπερίληψη παιδιών με και χωρίς ε.ε.α./α. ωφελούν και τις δύο κατηγορίες παιδιών. Επίσης οι απόψεις των γονιών παιδιών τυπικής ανάπτυξης χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση καθώς τα αποτελέσματα των ερευνών αναφορικά με την ελληνική βιβλιογραφία υστερούν. Κρίνουμε απαραίτητο να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων γονιών των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών καθώς θεωρούμε ότι μπορεί να επηρεάζουν την αποτελεσματική και ουσιαστική συμπερίληψη.

Η γνώση και η κατανόηση των προβληματισμών των Ελλήνων γονέων με μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη είναι δυνατόν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τις παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν, προκειμένου να προαχθεί η συμπεριληπτική διαδικασία από το επίπεδο της απλής ρητορικής σε μια ωφέλιμη κι αποδοτική πρακτική για τις σχολικές κοινότητες.

## **1.5 Η οργάνωση της μελέτης**

Η παρούσα εργασία αποτελείται από 7 κεφάλαια. Στο 1ο κεφάλαιο, στην Εισαγωγή, διατυπώνονται το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και η αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου παρουσιάζεται ο τρόπος οργάνωσης της μελέτης.

Στο 2ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας. Προσεγγίζεται ο όρος ΔΑΦ και θέτονται θέματα αιτιολογίας, επιδημιολογίας, ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ατόμων με ΔΑΦ, προβληματισμοί σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ καθώς και βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν την εκπαίδευσή τους. Στο ίδιο κεφάλαιο προσεγγίζεται ο θεσμός της συμπερίληψης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλά και τα οφέλη της συμπερίληψης για τις δύο ομάδες παιδιών, με και χωρίς ΔΑΦ.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που σχετίζεται με το θέμα της εργασίας. Τα ευρήματα αναφέρονται στις έρευνες σχετικά με τις απόψεις των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη μαθητών/ μαθητριών με ε.ε.α./α., με σκοπό την εύρεση ερευνητικών κενών.

Στο 4ο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση της μεθοδολογίας και του σχεδιασμού της έρευνας, δίνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για το δείγμα της έρευνας, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, τον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων και ανάλυσης του υλικού που συλλέχθηκε.

Στο 5ο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά και ανά ερευνητικό ερώτημα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ύστερα από την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Στο 6ο κεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας και συσχετίζονται με τη σχετική βιβλιογραφία.

Στο 7ο κεφάλαιο αποτυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Στο τελευταίο μέρος παρατίθενται η βιβλιογραφία -ελληνική και ξενόγλωσση- τα παραρτήματα και ο αυτοσχέδιος οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, όπως και μια υποδειγματική συνέντευξη.

# Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητικό πλαίσιο

## 2.1 Εισαγωγή στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή με κύρια συμπτώματα την ελλειμματική κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, τα μειωμένα ενδιαφέροντα και τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (American Psychiatric Association, 2013 αναφορά στο Powell et al., 2016). Τα συμπτώματα της διαταραχής υπάρχουν δια βίου και δεν θεραπεύεται (Dawson et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Geschwind (2008) οι ΔΑΦ είναι ένα μεταβλητό σύνδρομο και όχι μία συνθήκη.

Κάθε άτομο με ΔΑΦ διαφέρει από ένα άλλο και κάθε περίπτωση αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση. Τα άτομα με αυτές τις διαταραχές, καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους, όσο και οι οικογένειές τους χρειάζονται διαρκή υποστήριξη (Sussman et al., 2015). Τα υποστηρικτικά προγράμματα και οι παρεμβάσεις για τον αυτισμό μπορούν να οδηγήσουν σε μία άμβλυνση των συμπτωμάτων ή στη βελτίωση αυτιστικών συμπεριφορών. Ωστόσο, εφόσον η διαταραχή δεν θεραπεύεται, τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στην ενήλικη ζωή τους με την αυτόνομη διαβίωση, την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την ψυχική τους υγεία (Myers et al., 2007).

Οι Smith και Bohane (2010) αναφέρουν ότι τα πρώτα σημάδια της διαταραχής παρατηρούνται από τους γονείς στην ηλικία περίπου των τριών ετών, αν και υπάρχουν ενδείξεις και πριν από τα τρία έτη. Τα συμπτώματα εντοπίζονται κυρίως στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία όπως και στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Το 1996, η L. Wing εισήγαγε τον όρο “φάσμα του αυτισμού”, θέλοντας να δείξει την ποικιλία των συμπτωμάτων και των εκδηλώσεων συμπεριφοράς που παρουσιάζει η διαταραχή.

Παρότι τα συμπτώματα του αυτισμού εκδηλώνονται στην πρώιμη παιδική ηλικία, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης μπορούν να συμβούν αλλαγές σχετικά με την ένταση των συμπτωμάτων της διαταραχής (Φρανσίς, 2012).

Μέχρι το 2013, τα κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού βασίζονταν στο DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual Disorders-IV-R). Στον όρο που χρησιμοποιούνταν μέχρι τότε (Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές), συμπεριλαμβάνονταν η αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger, το

σύνδρομο Rett, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή καθώς και οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές μη προσδιοριζόμενες αλλιώς (Gradzinski et al., 2013).

Το 2013 η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association), στην καινούργια έκδοση του DSM-5 αντικαθιστά τον όρο Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές με τον όρο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Έτσι λοιπόν, παραβλέπεται η κατηγοριοποίηση του DSM-IV και αντικαθίσταται με μία διαγνωστική κατηγορία που περιλαμβάνει όλα τα άτομα που διαγνώστηκαν με οποιαδήποτε μορφή ΔΑΦ (Gradzinski et al., 2013). Τα συμπτώματα που κρίνονται απαραίτητα για τη διάγνωση της διαταραχής, σύμφωνα με το DSM-IV είναι δώδεκα, ενώ σύμφωνα με το DSM-5 απαιτούνται μόνο έξι (Gilberg, 2011 αναφορά Matson & Sturney, 2016).

Με τη νέα κατηγοριοποίηση DSM-5 (APA, 2013) κάθε άτομο που παρουσιάζει τα παρακάτω κριτήρια διάγνωσης ανήκει στα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ):

- 1 Τα άτομα παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τα εξής χαρακτηριστικά:
  - 1.1 δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση λόγω ελλειμμάτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας
  - 1.2 ελλείμματα κοινωνικής αμοιβαιότητας
  - 1.3 δυσκολία στην ανάπτυξη και στη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων σύμφωνα με την αναπτυξιακή ηλικία του ατόμου.
- 2 Επίμονες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων που εκδηλώνονται με τα παρακάτω:
  - 2.1 στερεοτυπικά μοτίβα σωματικών ή λεκτικών συμπεριφορών ή ασυνήθιστες συμπεριφορές που έχουν να κάνουν με αισθητηριακές λειτουργίες
  - 2.2 διατήρηση συγκεκριμένων ρουτινών και τελετουργικό συμπεριφορών σε υπερβολικό βαθμό
  - 2.3 προσκόλληση σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα
- 3 Τα συμπτώματα που περιγράφηκαν παραπάνω πρέπει να έχουν εκδηλωθεί στην πρώιμη παιδική ηλικία, αν και όχι απαραίτητα σε απόλυτο βαθμό.

Είναι δύσκολο να δοθεί μία επιστημονική εξήγηση για τα αίτια του αυτισμού. Παρόλες τις έρευνες που έχουν γίνει προσπαθώντας να δοθεί μία ικανοποιητική απάντηση, τα πορίσματα των ερευνών αυτών είναι ασαφή και αδυνατούν να δώσουν στοιχεία που θα οδηγούσαν σε μία θεραπευτική

προσέγγιση για πρόωμη αντιμετώπιση ή παρέμβαση για τη διαταραχή ή ακόμα και έναν επιτυχημένο προγεννητικό έλεγχο.

Το 1956 (Bettlheim, 1967) είχε υποστηριχθεί ότι εκλυτικός παράγοντας του αυτισμού θα μπορούσε να ήταν η ψυχρή συμπεριφορά της μητέρας των παιδιών με αυτισμό, αποκαλούμενης ως “μητέρας ψυγείο”. Έτσι, σύμφωνα με τις ιατρικές αναφορές εκείνης της εποχής η “ψυχρότητα” της μητέρας είχε ως αποτέλεσμα την εμφάνιση αυτιστικών χαρακτηριστικών στο παιδί (Harpe, 1998; Feinstein, 2010). Ωστόσο, αποδείχθηκε εσφαλμένη η παραπάνω άποψη και χωρίς κάποιο επιστημονικό έρεισμα (Frith, 1994).

Ως πιθανές αιτίες του αυτισμού αναφέρονται ψυχολογικοί, κοινωνιολογικοί, βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες (Hallmayer et al., 2002). Επίσης αρκετές αναφορές γίνονται σε γονιδιακούς παράγοντες, προγεννητικές και περιγεννητικές επιπλοκές, χρήση συγκεκριμένων εμβολίων ή άλλοι ψυχολογικοί παράγοντες (Lauritsen & Ewald, 2001).

Σύμφωνα με τους Raznahan et al., (2013), ο αυτισμός ίσως σχετίζεται με γενετικούς κινδύνους και πρόωρες ενδείξεις προβλημάτων που αφορούν την ανάπτυξη του εγκεφάλου και παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνισή του. Τα αποτελέσματα των ερευνών ωστόσο δεν έχουν καταλήξει σε σταθερές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων κινδύνου και του παραπάνω συλλογισμού.

Οι Koea et al., (2005 αναφορά El Baz et al., 2011) υποστηρίζουν ότι ο αυτισμός έχει γονιδιακή συσχέτιση αλλά δεν έχει διευκρινιστεί ακόμα ο αριθμός των γονιδίων που μπορεί να εμπλέκονται στην εμφάνιση της διαταραχής.

Είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα για την επιδημιολογική μελέτη των ΔΑΦ καθώς η συχνότητα που αναφέρεται στις έρευνες εξαρτάται από τις συνθήκες κάθε έρευνας που διεξάγεται και από τον τρόπο που διαγιγνώσκεται και ορίζεται η διαταραχή. Το σίγουρο πάντως είναι η αύξηση της συχνότητας εμφάνισης της διαταραχής στο γενικό πληθυσμό (Wing & Potter, 2002), γεγονός που απασχολεί τους επιστήμονες καθώς προκύπτει η ανάγκη για άμεσες θεραπευτικές εκπαιδευτικές και πολιτικές παρεμβάσεις υλοποίησης εξειδικευμένων προγραμμάτων, προκειμένου να υποστηριχθούν τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα της διαταραχής καθώς και οι οικογένειές τους.

Η αύξηση της συχνότητας εμφάνισης διαταραχής περιγράφεται κυρίως σε έρευνες που αφορούν το εξωτερικό. Έτσι, οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής το 1980 καταγράφουν 2 έως 5 παιδιά ανά 10.000, ενώ το 2012 η συχνότητα ανέρχεται σε 1 στα 91 παιδιά. Αντίστοιχη έρευνα καταγράφει το 2009 στην Αμερική συχνότητα 1 ανά 91 γεννήσεις (Kogan et al., 2008).



Η διαταραχή εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (4 προς 1). Επίσης, το σύνδρομο Άσπεργκερ εμφανίζεται 9 φορές συχνότερα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (Cumine et al., 2000).

Στην Αυστραλία υπολογίζεται ότι το 62,5 ανά 10.000 γεννήσεις παιδιών έως 12 ετών διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ (Allen et al., 2013).

Σύμφωνα με επίσημη ιστοσελίδα για τον αυτισμό (Autism Speaks) ένα παιδί διαγιγνώσκεται με ΔΑΦ κάθε 20 λεπτά (Gallo, 2010).

Σύμφωνα με τους Yeargin & Rice (2003), ένα ποσοστό 3 - 3,7% των οικογενειών με ήδη ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού έχουν πιθανότητα να γεννήσουν και δεύτερο παιδί με ΔΑΦ.

Τα παραπάνω επιδημιολογικά δεδομένα κάνουν τους ειδικούς και γονείς να μιλούν για μία “επιδημία του αυτισμού”. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν η αύξηση που καταγράφεται στις έρευνες είναι πραγματική ή οφείλεται σε άλλους παράγοντες όπως στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη των διαγνωστικών εργαλείων, στην πρόσβαση σε υπηρεσίες και δομές υγείας περισσότερων οικογενειών ή αν η αύξηση αυτή οφείλεται ακόμα και στα νέα διαγνωστικά κριτήρια, τα οποία εντάσσουν μεγαλύτερη πληθυσμιακή ομάδα στις αναπτυξιακές διαταραχές (Colin, 2011 αναφορά στο Matson & Sturney 2016).

Στην Ελλάδα τα στοιχεία για τον αριθμό των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού δείχνουν 1/42 αγόρια και 1/189 κορίτσια (ΕΕΠΑΑ, 2004).

## **Χαρακτηριστικά και δυσκολίες ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

Τα χαρακτηριστικά και η συμπτωματολογία της ΔΑΦ, παρόλο που επηρεάζουν όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εξωτερική εμφάνιση των ατόμων με αυτισμό (Frith,1994).

Οι Baron – Cohen et al. (1996) επισημαίνουν τρεις φυσιολογικές συμπεριφορές της νηπιακής ηλικίας που ενώ συναντώνται στα νήπια τυπικής ανάπτυξης, απουσιάζουν από τα νήπια με αυτισμό. Τα νήπια με ΔΑΦ δεν δείχνουν ενδιαφέρον σε αντικείμενα, ούτε στρέφονται στην κατεύθυνση που κοιτά ο ενήλικας. Επίσης στην ηλικία των 14 μηνών ή πιο μετά δεν συμμετέχουν στο συμβολικό παιχνίδι. Αν και αυτές οι συμπεριφορές εντοπίζονται από τους γονείς, ωστόσο δεν φαίνεται οι τελευταίοι να συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα του προβλήματος στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή φάση των παιδιών τους (Quinn, 2006:9).

Σε ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων με ΔΑΦ συναντούμε και νοητική υστέρηση (Dawson et al., 2010) ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο στα άτομα με σύνδρομο Άσπεργκερ, στα οποία ο δείκτης νοημοσύνης είναι φυσιολογικός ή και ανώτερος από τα τυπικά άτομα.

Η διαταραχή επηρεάζει τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη φαντασία τους και συνοδεύεται από επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Wing, 1996).

Έτσι, τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν προσκόλληση σε πρόσωπα ή αντικείμενα, αδιάφορη συμπεριφορά, απόσυρση, ανεπιτυχή προσπάθεια επικοινωνίας με άλλους ή με ακατάλληλο τρόπο. Αναφορικά με την επικοινωνία διακρίνεται δυσκολία στην εκμάθηση κοινωνικών τρόπων συμπεριφοράς, δυσκολίες στην λεκτική επικοινωνία και στη μετάδοση πληροφοριών, ιδιότυπη κατανόηση και χρήση του λόγου. Αναφορικά με τη φαντασία τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος δυσκολεύονται στο φανταστικό παιχνίδι ενώ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε ασήμαντες πλευρές του περιβάλλοντός τους. Τέλος, στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες κινήσεις μπορεί να συνοδεύουν τις παραπάνω συμπεριφορές (Wing, 1996).

Στα άτομα με ΔΑΦ είναι δυνατόν να εμφανιστούν και επιληπτικές κρίσεις κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, χωρίς προηγούμενο νευρολογικό υπόβαθρο. Υπολογίζεται ότι το ένα τέταρτο των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα θα αντιμετωπίσει κρίσεις επιληψίας (Rutter, 1999).

Τα χαρακτηριστικά και οι δυσκολίες των ατόμων με ΔΑΦ μπορεί να αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται δυσκολίες στην αυτόνομη διαβίωσή τους, την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την ψυχική τους υγεία (Myers & Johnson, 2007).

Σε πρόσφατη έρευνα (Powell et al., 2016) αναφέρεται ως χαρακτηριστικό της διαταραχής η αδυναμία σύνδεσης της συναισθηματικής σημασίας ενός ερεθίσματος με το περιβαλλοντικό ερέθισμα (π.χ.: ο φόβος).

Παράλληλα με τη ΔΑΦ, ερευνητές υποστηρίζουν πως ένας μεγάλος αριθμός (πάνω από 70-85%) συννοσηρών καταστάσεων κάνουν την εμφάνισή τους στα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα, όπως είναι η νοητική υστέρηση ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή και οι αγχώδεις διαταραχές. Ακόμη, κατά τη διαταραχή μπορεί να είναι παρούσες και αισθητηριακές δυσκολίες και υπό ή υπέρ υπερευαισθησία στα αισθητηριακά ερεθίσματα (Ben –Season et al., 2009 αναφορά στο Case- Smith et al., 2015). Τα παιδιά ή οι ενήλικες που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να αντιδρούν σε ήχους, αγγίγματα ή κινήσεις με αγχώδεις συμπεριφορές για την αποφυγή του ερεθίσματος ή και υπέρ-εργήγορη (Reynolds & Cane, 2008 αναφορά στο Case Smith et al., 2014). Το DSM-5 (APA, 2013) ενέταξε το παραπάνω χαρακτηριστικό στα κριτήρια για τη διάγνωση της διαταραχής.

Τα χαρακτηριστικά και τα συμπτώματα της διαταραχής παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αποτελούν επιβαρυντικό ψυχολογικό παράγοντα για τις οικογένειες των ατόμων αυτών, γεγονός που οδηγεί σε ψυχολογική εξάντληση και στρες των γονιών. Το ίδιο επιβαρυντικός για την ψυχολογική κατάσταση των γονιών είναι και ο θεσμός του σχολείου και της εκπαίδευσης (Τσιμπιδάκη, 2022).

## **2.2 Εκπαίδευση μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) αποτέλεσε σημαντικό σταθμό για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση διατυπώνοντας το δικαίωμα όλων των παιδιών με και χωρίς ε.ε.α./α. για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση (Unesco, 1994).

Στο κείμενο της διακήρυξης αναγνωρίζεται η ύπαρξη διαφορετικών και μοναδικών χαρακτηριστικών, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και αναγκών μάθησης των ατόμων με ε.ε.α./α. και τονίζεται η ανάγκη να ληφθούν υπόψη οι παραπάνω παράγοντες κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων συμπερίληψης για τους/τις μαθητές/τριες. Έτσι, η εκπαίδευση θα πρέπει να προσαρμόζεται στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας και όχι ο μαθητής/ η μαθήτρια να αναγκάζεται να προσαρμοστεί στο ρυθμό και τη μέθοδο της μαθησιακής διαδικασίας (Unesco, 1994).

Στο ίδιο κείμενο προκρίνεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μέσο για την καταπολέμηση στάσεων ρατσισμού και διάκρισης αυτών των μαθητών/τριών (Ainscow, 2008).

Σύμφωνα με το κοινωνικό- οικοσυστημικό μοντέλο η αναπηρία αποτελεί κοινωνική κατασκευή, διαμορφώνεται δηλαδή και προσδιορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, τις στάσεις και νόρμες της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Ο ρόλος του περιβάλλοντος στη θεώρηση της αναπηρίας είναι πολύ σημαντικός καθώς καθορίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και βιώνει το άτομο την αναπηρία του αυτή (Oliver, 2009).

Το κοινωνικό- οικοσυστημικό μοντέλο για την αναπηρία αποτέλεσε τη βάση για το σχεδιασμό συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ένα σχολείο για όλους τους μαθητές/τριες που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011· Σούλης, 2018).

Ο όρος “ένταξη” παιδιών με ε.ε.α./α. αναφέρεται στην ενεργητική συμμετοχή τους στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Γενά, 2002).

Σύμφωνα με τους Handleman et al., (2015) η σχολική ένταξη αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μαθητών/τριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες για εκπαιδευτικού σκοπούς.

Η Γενά (2002) ορίζει τη σχολική ένταξη ως τη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. αλλά ταυτόχρονα και την κοινωνικοποίησή τους μέσω της συναναστροφής τους με τους τυπικούς συνομηλίκους τους.

Ο όρος “πλήρης ένταξη” (full inclusive) ή “συμπεριληπτική εκπαίδευση” ή “εκπαίδευση του μη αποκλεισμού” (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004) συνιστά την κοινή εκπαίδευση μαθητών/τριών με και χωρίς ε.ε.α./α., με την παροχή παράλληλη στήριξης μόνο στην περίπτωση που η ένταξή τους δεν είναι εφικτή (Γενά, ό.π.).

Η ουσιαστική ένταξη παιδιών με ε.ε.α./α. λαμβάνει χώρα όταν όλοι οι μαθητές/τριες του σχολείου συναλάσσονται κοινωνικά μεταξύ τους και συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Αντίθετα, η χωροταξική ένταξη ισοδυναμεί με απλή χωροχρονική συνεύρεση μαθητών/τριών με και χωρίς ε.ε.α./α. χωρίς την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Γενά, 2002).

Ωστόσο στην πράξη, για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και ένταξη στο γενικό σχολείο προκύπτουν αρκετές δυσκολίες:

Η αναγνώριση και η αποδοχή του διαφορετικού έρχεται σε αντίθεση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει την ομοιομορφία, την κανονικότητα και το μέσο όρο (Ζώνιου- Σιδέρη, ό.π.). Οι πολιτικές της ένταξης που νομοθετούνται χωρίς προεργασία και επιμόρφωση των ενδιαφερόμενων μερών δημιουργούν προβλήματα που μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία τέτοιων συμπεριληπτικών προγραμμάτων (Ιορδανίδης, 2016).

Οι Τριλίβα και συν., (2008) υποστηρίζουν ότι η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης προηγείται έναντι άλλων παρεμβάσεων που αφορούν τα εμπλεκόμενα μέρη της συμπερίληψης καθώς η στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στη διαφορετικότητα των συμμαθητών/τριών τους με ΔΑΦ.

## **Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος:**

Για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα παρέμβασης που απευθύνεται σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ πρέπει σύμφωνα με το National Research Council (2001) να ακολουθεί βασικές αρχές όπως:

1. Τη δημιουργία Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) παρέμβασης βάσει των αναγκών και των δυνατοτήτων του μαθητή/της μαθήτριας και του/της οικογένειάς του/της.

2. Η έναρξη της παρέμβασης θα πρέπει να ξεκινά νωρίς, μόλις οι αρμόδιοι φορείς υποπτευτούν ότι ο μαθητής/τρια παρουσιάζει χαρακτηριστικά των ΔΑΦ.
3. Η εκπαιδευτική παρέμβαση βάσει του ΕΕΠ θα πρέπει να καλύπτει χρονικό διάστημα τουλάχιστον 25 ωρών εβδομαδιαίως όλο το ωρολογιακό έτος.
4. Για τους μικρούς μαθητές/τριες ορίζονται μικρής διάρκειας -15 έως 20 λεπτά- διδασκαλίες που επαναλαμβάνονται τακτικά.
5. Η εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να γίνεται με αναλογία ένας θεραπευτής/μία θεραπεύτρια προς έναν/μία μαθητή/τρια ή διδασκαλία μικρών ομάδων με συναφή επιδημιολογικά χαρακτηριστικά.
6. Ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός κατά την παρέμβαση. Η οικογένεια έχει και ρόλο θεραπευτή ενώ παράλληλα της παρέχεται στήριξη και συμβουλευτική για να ανταποκριθεί στο έργο της.
7. Η πρόοδος του παιδιού αξιολογείται διαρκώς σε όλα τα επίπεδα και εφόσον χρειάζεται, αναπροσαρμόζεται το ΕΕΠ σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.
8. Το προσωπικό που ενεργεί την παρέμβαση θα πρέπει να έχει ειδικευτεί στις ΔΑΦ, να έχει εμπειρία, να εποπτεύεται και να αξιολογείται διαρκώς.
9. Το πλαίσιο της παρέμβασης μπορεί να είναι ενταξιακό εφόσον εξυπηρετεί τη στοχοθεσία του ΕΕΠ, δίνοντας έτσι περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, συναισθηματική προσαρμογή και αυτόνομη συμμετοχή.
10. Η παρέμβαση οφείλει να προάγει την αυθόρμητη λειτουργική επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την εκμάθηση του παιχνιδιού με συνομηλίκους, όπως και τις γνωστικές δεξιότητες. Η προβληματική συμπεριφορά πρέπει να αντιμετωπίζεται με ενδεδειγμένους τρόπους, όπως τη λειτουργική ανάλυσή της και την αντικατάστασή της με την αποδεκτή συμπεριφορά, λειτουργικά ισοδύναμης.

Επίσης σύμφωνα με τη Γενά (2002) η πολιτεία της Νέας Υόρκης των Ηνωμένων Πολιτειών έχει ορίσει κριτήρια για τη σωστή λειτουργία των κέντρων παρέμβασης για μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Τα κριτήρια αυτά πρέπει να διέπουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παραπάνω μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα:

1. Είναι αναγκαία η συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ σε εποικοδομητικές δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης.

2. Οι στερεοτυπικές συμπεριφορές- αντιδράσεις θα πρέπει να σταματούν κατά την εμφάνισή τους και να γίνεται εκμάθηση εποικοδομητικών δραστηριοτήτων που θα αντικαθιστούν τις πρώτες.
3. Οι προβληματικές αντιδράσεις θα πρέπει να διακόπτονται με ήρεμο τρόπο.
4. Είναι αναγκαία η κατάρτιση προκαθορισμένου προγράμματος, λεπτομερώς καταγεγραμμένου.
5. Η ενίσχυση πρέπει να είναι συναφής με την επιθυμητή συμπεριφορά και παρέχεται όταν απουσιάζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές.
6. Είναι αναγκαία η εναλλαγή ενισχυτών για καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.
7. Είναι χρήσιμες και πρέπει να προβλέπονται συναντήσεις παιδιών με ΔΑΦ με ομηλικούς τους και ενήλικες τυπικής ανάπτυξης που προάγουν την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

## 2.3 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

### Εννοιολογικός προσδιορισμός

Από το 1994, στην Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Εκπαίδευση που έγινε στην Ισπανία, δηλώθηκε γραπτά με τη “Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και του Πλαισίου Δράσης για την Ειδική Αγωγή” (UNESCO, 1994) η ανάγκη για μια ποιοτική εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών. Ο σκοπός ήταν η άμβλυνση του αποκλεισμού μιας κατηγορίας μαθητών/τριών που, λόγω αναπηρίας, τίθονταν στο περιθώριο των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Από τότε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε διάφορες χώρες έχουν προσπαθήσει να κάνουν πράξη συμπεριληπτικές πρακτικές έτσι ώστε η έννοια της “εκπαίδευσης για όλους” να μην αφορά πλέον μόνο το πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αλλά όλους τους/τις μαθητές/τριες που βρίσκονται στο περιθώριο ως αποτέλεσμα δυσμενών κοινωνικών συνθηκών, εθνοτικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών, κακής υγείας, φύλου και θρησκείας (UNESCO, 2009: 8).

Έτσι, στο Παγκόσμιο Φόρουμ για την Παιδεία που διοργανώθηκε το 2000 στο Dakar έγινε προσπάθεια να εμπλουτιστεί το εννοιολογικό περιεχόμενο της συμπερίληψης προσθέτοντας παραμέτρους που προέκυπταν από:

*“ τις ανάγκες των φτωχών και των μειονεκτούντων, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών που εργάζονται, των απομακρυσμένων αγροτών και των ομάδων, των εθνοτικών και γλωσσικών μειονοτήτων, των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων που πλήττονται από συγκρούσεις, από τον HIV και το AIDS, την πείνα και την κακή υγεία, καθώς και τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τόνισε επίσης την ιδιαίτερη εστίαση στα κορίτσια και τις γυναίκες.”* (UNESCO, 2009: 8).

Για τέτοιες δυναμικές έννοιες όπως είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι εύκολο να υιοθετηθεί ένας ορισμός καθολικής αποδοχής. Σύμφωνα με τη Γεροσίμου (2013:122) η συμπεριληπτική εκπαίδευση δύσκολα μπορεί να καθοριστεί μιας και πολλές έννοιες συνδέονται με αυτήν και αφορά πλέον ένα μεγάλο φάσμα μαθητικού πληθυσμού που διακρίνεται για την ποικιλομορφία του και τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της χώρας από την οποία προέρχεται. Ο Μάμας (2014: 80) αναφέρει ότι είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφού “περιλαμβάνει διαφορετικές θεω-

ρήσεις, ιδεολογίες και οπτικές γωνίες καθώς και μη ξεκάθαρες σχολικές πρακτικές και αρχές”.

Οι Alur & Rioux (2009) θεωρούν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν έχει να κάνει μόνο με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά αφορά μία μεγάλη μερίδα μαθητών/τριών που οι δυσκολίες τους έχουν να κάνουν με το φύλο, την τάξη, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις ή τις αναπηρίες τους.

Οι Booth & Ainscow (2011) θεωρούν ότι η συμπερίληψη είναι μια συνεχής, αναπτυξιακή διαδικασία του σχολείου και μία σημαντική προσέγγιση για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Σύμφωνα με τους Pijl et al., (1977) σκοπός πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο είναι η εδραίωση της συμμετοχικής ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με την πολυμορφία που αυτό συνεπάγεται και η οποία διαφοροποιεί την εκπαιδευτική πράξη.

Έτσι, η συμπερίληψη ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως και επικρατεί σύγχυση μεταξύ των πολιτικών και των επαγγελματιών αναφορικά με τον τρόπο που μπορεί να υλοποιηθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα (Ainscow, 2008; Ainscow & Miles, 2008; Slee, 2001).

Οι Αγγελίδης & Στυλιανού (2011:195) επισημαίνουν ότι βασικό χαρακτηριστικό της συμπερίληψης θα πρέπει να είναι η διαφοροποίηση σχολικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών πρακτικών ώστε οι πρακτικές αυτές να καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, προσαρμοζόμενες στο σχολικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών. Η αλλαγή που πρέπει να γίνει για να ακουστούν όλες οι φωνές “πρέπει να συμβεί στο σχολείο και όχι στους μαθητές ως άτομα”.

Σύμφωνα με την Valcarce Fernandez (2011 αναφορά Acuña & Cárdenas, 2017:122) τα συμπεριληπτικά προγράμματα σπουδών δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να μάθουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

Πιο συγκεκριμένα η συμπερίληψη προϋποθέτει την αλλαγή της κουλτούρας των σχολείων σε κουλτούρα δημοκρατική, συνεργατική και δίκαιη ώστε να αρθούν τα εμπόδια που οδηγούν στην περιθωριοποίηση των μαθητών/τριών (Hajisoteriou & Angelides, 2016).

Τέλος, οι Norwich και Warnock (2010) πιστεύουν ότι οι δύο όροι “Συνεκπαίδευση” και “Συμπεριληπτική Εκπαίδευση” εκφράζουν τις ίδιες αρχές: της ισονομίας και της ισότιμης μεταχείρισης.



## Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ο νόμος 3699/2008 προέβλεπε την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο με τον όρο μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές αναπτυξιακές ανάγκες νοούνται όσοι/όσες για ολόκληρη ή συγκεκριμένη σχολική περίοδο εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευρολογικών διαταραχών οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την ομαλή προσαρμογή και τη μάθηση στο σχολείο. Εκτός όμως από τις παραπάνω κατηγορίες ειδική εκπαίδευση χρήζουν και οι μαθητές/τριες με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατικές συμπεριφορές ως συνέπεια κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης, εγκατάλειψης ή οικογενειακής βίας. Επιπλέον, ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κρίνονται και οι μαθητές που θεωρούνται χαρισματικοί και που οι νοητικές τους ικανότητες υπερβαίνουν κατά πολύ τα αναπτυξιακά ορόσημα της ηλικιακής τους ομάδας (Νόμος 3699/2008).

Το αποτέλεσμα των κοινωνικών μετασχηματισμών αναφορικά με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τη γενικότερη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ήταν η αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και η μετεξέλιξη από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της ένταξης και στην “παιδαγωγική της ένταξης” (Τάφα, 1997α:18). Η παιδαγωγική της ένταξης έχει βασικό σκοπό τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τη μάθηση και τη συμβίωση όλου ανεξαιρέτως του μαθητικού πληθυσμού καθώς και την άρση εμποδίων για ισότιμη συμμετοχή, εμπόδια που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών/τριών στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου- Σιδέρη 2011:134· Σούλης, 2002:16). Έτσι, η ειδική αγωγή εξελίχθηκε σε “κομμάτι” του γενικού σχολείου και η συμπερίληψη το νέο ζητούμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων (Τάφα, 1997β: 102).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Fyssa et al., (2014:224) παρόλο που η συμπερίληψη έχει βασικό ρόλο στη ρητορική της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας, εντούτοις προκύπτουν δυσκολίες στην εφαρμογή συμπεριληπτικών διαδικασιών.

Όπως αναφέρουν οι Acuña & Cárdenas (2017:122) “η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ουτοπική και ιδεαλιστική σε σύγκριση με αυτό που συμβαίνει στις αίθουσες διδασκαλίας”.

Ενώ το νομοθετικό πλαίσιο υποστηρίζει τη θέσπιση και τη λειτουργία τμημάτων ένταξης στο πλαίσιο της γενικής σχολικής φοίτησης καθώς και την παροχή παράλληλης στήριξης στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, εντούτοις επισημαίνεται ότι οι παραπάνω θεσμοί εστιάζουν στην κουλτούρα του ελλείμματος και των ατομικών ανεπαρειών των μαθητών. Τόσο τα τμήματα ένταξης όσο και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, με τον τρόπο που λειτουργούν, έχουν ως στόχο την αποκατάσταση της αναπηρίας ή της δυσκολίας του μαθητή/τριας και λιγότερο μία θεσμική αναδιάρθρωση του σχολικού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του που θα μπορούσε να συμπεριλάβει ουσιαστικά όλους τους μαθητές. (Fyssa et al., 2014:224).

Το ζητούμενο για να θεωρούνται συμπεριληπτικά τα σχολεία είναι ένα μεταρρυθμιστικό σχέδιο των εκπαιδευτικών πρακτικών που αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών διεργασιών και τους ανθρώπους που έχουν ενεργητικό ρόλο σ' αυτό (Στασινός, 2016).

Σύμφωνα με τους Vlachou (2006)· Zoniou-Sideri & Vlachou (2006)· Kaldi et al., (2011)· Παπαχρήστος (2011), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μαστίζεται από ορισμένα παθογενή χαρακτηριστικά που αφορούν τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων κρίνονται ως αυστηρά δομημένα προγράμματα που δεν διαφοροποιούνται με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του ελληνικού σχολείου. Στα προγράμματα αυτά δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εξάντληση της διδακτέας ύλης και στην απομνημόνευσή της, στη διδασκαλία μαθημάτων και ενοτήτων χωρίς παρεκκλίσεις από τα αναλυτικά και διαθεματικά προγράμματα σπουδών του Υπουργείου και των σχολικών εγχειριδίων.

Στα παραπάνω λοιπόν αναλυτικά προγράμματα καλούνται να προσαρμοστούν οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι γονείς των μαθητών, χωρίς όμως οι εμπλεκόμενοι να είναι σε θέση να ανταποκριθούν επαρκώς στους γνωστικούς κυρίως στόχους που έθεταν τα προγράμματα αυτά (Ainscow 1997:5). Ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές αποκλείστηκαν από τη γενική εκπαίδευση και η “συμπεριληπτική πρακτική” δεν απέδωσε τα αναμενόμενα.

Από την άλλη μεριά, οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών για την οργάνωση συμπεριληπτικών πρακτικών δεν είναι αρκετές για να χαρακτηρίσουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμπεριληπτικό. Εδώ πρέπει να προσθέσουμε και τις παραλείψεις εκπαιδευτικού σχεδιασμού

σε κεντρικό επίπεδο, που θα βοηθούσε στην εδραίωση μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας (Fyssa et al., 2014).

## **Τα οφέλη της συμπερίληψης για τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και για τους/τις μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης**

Πρόκειται για μία θεωρητική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα άτομα σε μία κοινωνία (Karagiannis et al., 1996).

Η συμπερίληψη σύμφωνα με τον Dyson και Miiward (2000) είναι περισσότερο μία διαδικαστική πρακτική σύμφωνα με την οποία το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, παρά ένας στόχος.

Η Luk (2005) ορίζει τη διαδικασία της συμπερίληψης ως μία προσπάθεια κατά την οποία όλοι οι μαθητές και μαθήτριες βρίσκονται, συμμετέχουν και επιτυγχάνουν σε ένα ενιαίο σχολείο.

Η Salend (1998) θεωρεί ότι με τη συμπερίληψη δημιουργούνται σχολεία και κοινωνικοί θεσμοί που εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των μαθητών και εδραιώνουν το σεβασμό και τη μάθηση από τις διαφορές του άλλου.

Για τους Karagiannis et al. (1996) η συμπερίληψη αναδεικνύει την ισότητα ως σημαντική κοινωνική αξία που εξυπηρετείται μέσα από τα σχολικά συμπεριληπτικά προγράμματα.

Τα οφέλη της συμπερίληψης έχουν επισημανθεί από πολλούς ερευνητές, είναι πολλαπλά και αφορούν όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο τα παιδιά με ε.ε.α./α. όσο και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Cole, Waldron, & Majd, 2004; Downing & Eichinger, 2003; Snell & Eichner, 1989).

Έτσι, οι Armstrong, Belmont & Verillon (2000), θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες επωφελούνται από την εκπαίδευσή τους σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα στο οποίο ακολουθούνται συμπεριληπτικές πρακτικές. Είναι ένα περιβάλλον που δίνει σημασία στις ατομικές διαφορές και στον ξεχωριστό τρόπο μάθησης όλων των μαθητών/τριών καθώς και τον απαραίτητο χρόνο για ερωτήσεις, συζητήσεις, πειραματισμούς και συνεργατική μάθηση.

Η συμπερίληψη προσφέρει σημαντικά οφέλη στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα οφέλη αυτά έχουν να κάνουν με την υιοθέτηση θετικών στάσεων, με την κατανόηση των ιδιομορφιών

παιδιών με ε.ε.ε./α., το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την εξοικείωση με το διαφορετικό και τη σωστή διαχείριση διαφορών και ομοιοτήτων των συνανθρώπων τους (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, Carpenter, & Innes, 1997; Favazza, Phillipson, & Kumar, 2000; Helmstetter, Peck, & Giangreco, 1994; Hepler, 1998).

Επίσης καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή των ατομικών διαφορών των συμμαθητών/τριών τους (Diamond, 2001; Favazza et al., 2000; Hepler, 1998; Diamond et al., 1997; Helmstetter et al., 1994), αναπτύσσουν δεξιότητες υπευθυνότητας και συνειδητοποίησης των αναγκών των συνανθρώπων τους και εξοικειώνονται με τις μορφές αναπηρίας (Diamond, 2001; Favazza et al., 2000; Diamond et al., 1997).

Στα συμπεριληπτικά σχολεία οι μαθητές και μαθήτριες καλλιεργούν δημοκρατικές συμπεριφορές και σχέσεις αλληλεγγύης, που αμβλύνουν τους παράγοντες του κοινωνικού αποκλεισμού και της κατηγοριοποίησης για όλες τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Karagiannis et al., 1996).

Τα οφέλη της συμπερίληψης δεν περιορίζονται μόνο στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Για τα παιδιά με ε.ε.ε./α. τα οφέλη παραμένουν σημαντικά και πολλά.

Έτσι λοιπόν το συμπεριληπτικό σχολείο αποδυναμώνει την κατηγοριοποίηση και ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών αυτών (Karagiannis et al., 1996). Ταυτόχρονα βελτιώνει την κοινωνικότητα και τη συμπεριφορά τους (Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007; Λαμπαδάρη και Γκαραβέλας, 2018; Kasari & Bauminger, 1998; Giangreco, 1997).

Και μπορεί βέβαια τα παιδιά με ε.ε.α./α. να μη θεωρούνται από όλους τους συνομηλίκους τους “φυσιολογικά παιδιά”, παρόλα αυτά μπορούν με τη συμπερίληψη να απολαμβάνουν τα θετικά αποτελέσματά της, όντας ενταγμένα σε ένα σχολικό πλαίσιο που μοιάζει πολύ με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σε σύγκριση με το προστατευμένο, “αποστειρωμένο”, εκπαιδευτικό περιβάλλον ενός ειδικού σχολείου (Topping & Maloney, 2005).

Το ίδιο ικανοποιημένοι εμφανίζονται και οι γονείς των παιδιών με ε.ε.ε./α. καθώς βλέπουν τη θετική επίδραση που έχει το γενικό σχολείο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους και στην αποδοχή τους από ένα σημαντικό μέρος του σχολικού περιβάλλοντος (Emeagwali, 2009).

Άλλες έρευνες που έχουν γίνει (Agran, Blanchard, Wehmeyer, & Hughes, 2002; Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello, & Spagna, 2004; Cole, 2006; Downing, Spencer, & Cavallaro, 2004; Peetsma, Vergeer, Roeleveld, & Karsten, 2001) επιβεβαιώνουν τόσο τα θετικά κοινωνι-

κά αποτελέσματα της συμπερίληψης όσο και τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα που μπορεί να έχει, αν και εφόσον το συμπεριληπτικό πρόγραμμα είναι σύμφωνο με τις βασικές αρχές της συμπερίληψης.

Οι απόψεις των γονέων τόσο των τυπικών όσο και των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), σε ό,τι αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτελούν βασικό παράγοντα που μπορεί να κρίνει την επιτυχία ή την αποτυχία του εγχειρήματος για υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία. Θεωρώντας ότι το σχολείο είναι ένας οργανισμός που αποτελείται από “μέρη” (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, λοιπό προσωπικό) που μεταξύ τους αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται, αποτελούν δηλαδή ένα σύστημα, ο ρόλος των γονέων για την επιτυχή έκβαση προγραμμάτων συμπερίληψης είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

## Κεφάλαιο 3ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 3.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση απόψεων γονέων για τη συμπερίληψη

Οι γονείς των μαθητών/τριών και οι απόψεις τους για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα αφού μπορούν να επηρεάσουν τις απόψεις των παιδιών τους για τα άτομα με αναπηρία και παράλληλα να δημιουργήσουν κατάλληλο ή μη κατάλληλο κλίμα για συμπεριληπτικές διαδικασίες (Gallagher et al., 2000). Παρόλο που οι γονείς παιδιών με ε.ε.α./α. πρωτοστάτησαν στο δίκαιο αίτημα για εφαρμογή συμπεριληπτικών διαδικασιών στα σχολεία, ο ρόλος των γονιών με παιδιά Τ.Α. είναι εξίσου σημαντικός στη διαμόρφωση και στην επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων (Vlachou et al., 2016), ειδικά όταν οι τελευταίοι δεν υποστηρίζουν τη συμπερίληψη (de Boer et al., 2010).

Στην έρευνα των Ρούσου και συν., (2014) αναφέρεται ότι η ενεργή εμπλοκή των γονέων σε προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής δράσης μαθητών/τριών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολύ σημαντική. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι οι Hoover – Dempsey & Sandler (1997) υποστηρίζουν πως τα “υψηλά επίπεδα γονικής συμμετοχής σχετίζονται με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, υψηλότερα σκορ στα τεστ, θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, ολοκληρωμένες εργασίες και χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου”.

Όπως τονίζουν οι Vlachou et al., (2016) η επιτυχημένη συμπερίληψη μπορεί να είναι το αποτέλεσμα συντονισμένων ενεργειών όλων των γονέων μαθητών/τριών με και χωρίς ε.ε.α./α αν τροποποιηθεί το σχολικό περιβάλλον, η διδακτέα ύλη και οι διδακτικές στρατηγικές.

Προηγουμένως έρευνες με γονείς παιδιών Τ.Α. αναδεικνύουν τη θετική στάση των γονέων για τη συμπερίληψη (Ferraioli & Harris, 2010; Kalyva et al., 2007; Leyser & Kirk 2004; Majoko, 2017; Narumanchi & Bhargava, 2011; Neogi et al., 2015; Su et al., 2018; Tafa & Manolitsis, 2003). Ωστόσο υπάρχουν έρευνες στις οποίες εκφράζονται και οι ανησυχίες των γονέων παιδιών Τ.Α. αναφορικά με τις αρνητικές της επιπτώσεις στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (de Boer & Munde, 2014; Hilbert, 2014).

Οι γονείς των παιδιών Τ.Α. φαίνεται να ανησυχούν ακόμη για τον τύπο της αναπηρίας (de Boer et al., 2010) και το βαθμό σοβαρότητας των συμπτωμάτων (Soroparu et al., 2016). Στην

έρευνα των Gliga και Pora (2010) επισημαίνεται ότι όταν η συμπερίληψη αφορά μαθητές/τριες με νοητική ή αισθητηριακή αναπηρία οι γονείς παιδιών Τ. Α. είναι πιο διστακτικοί απέναντι στη συμπερίληψη και η συμπεριληπτική διαδικασία μπορεί να μην είναι αποδοτική.

Ανησυχία εκφράζεται ακόμη για την πρόοδο και την επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών από τους γονείς τους καθώς θεωρούν ότι η συμπερίληψη μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους παραπάνω τομείς (Gliga & Pora, 2010; Narumanchi & Bhargava, 2011).

Σ' αυτό προστίθεται η αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις συμπεριληπτικών προγραμμάτων, όπως ισχυρίζονται οι γονείς παιδιών Τ.Α., λόγω της ελλιπούς κατάρτισης τους αλλά και επειδή κάποιιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο ή να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στους μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. (Gliga & Pora, 2010; Tafa & Manolitsis, 2003; Tryfon et al., 2019).

Στις έρευνες των Hilbert (2014) και Ρούσου κ.ά., (2016) επισημαίνεται η ανησυχία των γονιών παιδιών τυπικής ανάπτυξης για το φαινόμενο εκφοβισμού (bullying) και της περιθωριοποίησης των παιδιών με ε.ε.α./α. ως αποτέλεσμα της συμπερίληψης τους στη γενική τάξη.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι απόψεις των γονέων σύμφωνα με τις έρευνες, μετά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

### **3.2 Έρευνες για τη συμπερίληψη στην Ελλάδα**

Σε έρευνα των Tafa και Manolitsis (2003) που ερευνούσε τις απόψεις διακοσίων ενενήντα γονέων (208 μητέρων και 82 πατέρων) τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών νηπιαγωγείου για τη συμπερίληψη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, οι γονείς φάνηκαν θετικοί στη συνύπαρξη παιδιών χωρίς και με μαθησιακές δυσκολίες καθώς θεωρούσαν οι ίδιοι ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα ευαισθητοποιηθούν και θα αντιληφθούν καλύτερα τις ανάγκες των συμμαθητών τους, αφού θα εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα και την άμβλυνση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Εκφράστηκαν όμως και ενδιαασμοί κατά πόσο η συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσε να καθυστερήσει την πρόοδο των τυπικών μαθητών, εξαιτίας του συγκεκριμένου ρυθμού που θα γίνεται το μάθημα και θα καλύπτεται η ύλη.

Στην έρευνα των Kalyva και συν. (2007) μελετήθηκαν οι απόψεις 338 γονέων, 182 ανδρών και 156 γυναικών, εκ των οποίων οι 101 γονείς δήλωσαν ότι στην τάξη του παιδιού τους υπήρχε μαθητής/τρια με ε.ε.α./α. Η στάση των γονέων φάνηκε να είναι θετική για τη συμπερίληψη αναγνωρίζοντας το δικαίωμα όλων των παιδιών για φοίτηση στο γενικό σχολείο. Οι πατέρες του δείγματος φάνηκαν πιο θετικοί για τη συμπερίληψη και την κοινωνική επαφή τους με γονέα παιδιού με αναπηρία σε αντίθεση με τις μητέρες. Οι πατέρες φάνηκαν επίσης θετικοί στην καλλιέργεια κοινωνικών επαφών των παιδιών τους με παιδιά με αναπηρία, αλλά ήταν διστακτικοί να συμμετέχουν όταν προκύπτουν πρακτικά ζητήματα σε αντίθεση με τις μητέρες. Οι μητέρες του δείγματος της έρευνας παρουσιάζονται θετικές στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με παιδιά με ε.ε.α./α όπως και στη φιλοξενία παιδιού με ε.ε.α./α για περιορισμένο χρονικό διάστημα λίγων ωρών. Θετικοί παρουσιάζονται οι γονείς της έρευνας στα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης για τα παιδιά τους καθώς δεν πιστεύουν ότι μπορεί η συμπερίληψη να αποτελέσει εμπόδιο στην ακαδημαϊκή πρόοδό τους.

Στην έρευνα των Ρούσσου και συν. (2016) για τις στάσεις γονέων με παιδιά Τ.Α. αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ε.ε.α./α., ηλικίας 6 έως 12 ετών, συμμετείχαν 151 γονείς. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες γονείς ήταν ιδιαίτερα θετικοί απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, αν και υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το μόνιμο τόπο κατοικίας τους. Πιο συγκεκριμένα γονείς απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών όπως και οι γονείς που κατοικούν σε αστικά κέντρα δείχνουν πιο θετικοί τόσο για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ όσο και για την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών τους με παιδιά με ΔΑΦ. Όπως επισημαίνουν οι ίδιοι, οι φιλικές σχέσεις του παιδιού τους με τους συμμαθητές/τριες τους με ΔΑΦ βοηθά τα τελευταία να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Απορρίπτουν επίσης το ενδεχόμενο η κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με και χωρίς ΔΑΦ να αποτελέσει αφορμή περιθωριοποίησης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των τυπικών παιδιών δεν πιστεύουν ότι επηρεάζονται αρνητικά από συμπεριληπτικές διαδικασίες. Επίσης στην παρούσα μελέτη υπογραμμίζεται η σημασία της διαμόρφωσης του χώρου της σχολικής τάξης για τη διευκόλυνση τόσο των παιδιών με ΔΑΦ όσο και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Η έρευνα των Vlachou και συν. (2016), σχετικά με τη μελέτη απόψεων σαράντα (40) γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ελληνικά σχολεία, έδειξε ότι οι περισσότεροι γονείς του δείγματος δεν γνώριζαν για τη



συμπερίληψη μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες στο σχολείο που φοιτούσαν τα παιδιά τους. Στην ίδια έρευνα οι γονείς που έλαβαν μέρος θεωρούσαν ότι ο όρος “ειδικές ανάγκες” αφορά αποκλειστικά το ίδιο το παιδί που έχει τις δυσκολίες και αποτυπώνει το προσωπικό του πρόβλημα και ότι συμπερίληψη και ενσωμάτωση είναι όροι ταυτόσημοι. Για τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση οι γονείς δήλωσαν είτε ότι δεν τον γνωρίζουν είτε ότι τον έχουν ακούσει χωρίς όμως να είναι σίγουροι για το τι σημαίνει. Επίσης, όπως επισημαίνεται στην ίδια έρευνα, φάνηκε η ανησυχία των γονιών μήπως το παιδί τους βρεθεί σε κίνδυνο στην περίπτωση που μαλώσει με συμμαθητή του με προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, φαίνονται θετικά διακείμενοι για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία, καθώς πιστεύουν ότι θα βοηθηθούν μαθησιακά και κοινωνικά.

### **3.3 Έρευνες για τη συμπερίληψη στη διεθνή βιβλιογραφία**

Σε έρευνα των Balboni και Padrabissi (2000) συμμετείχαν 647 γονείς, μητέρες και πατέρες παιδιών Τ.Α. από τους οποίους οι 260 γονείς δήλωσαν ότι στην τάξη του παιδιού τους φοιτά παιδί με νοητική αναπηρία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι γονείς ήταν ουδέτεροι απέναντι στη συμπερίληψη. Αν και οι απόψεις των γονέων δεν διαφοροποιήθηκαν αναφορικά με την ηλικία τους εντούτοις οι παράγοντες φύλο και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο επηρέασαν τη στάση των γονιών στην έρευνα. Οι μητέρες του δείγματος σε αντίθεση με τους πατέρες, καθώς και οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο αποδείχτηκαν πιο θετικοί για τη συμπεριληπτική διαδικασία. Επιπρόσθετα θετικότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη είχαν οι 260 γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν στην ίδια τάξη με παιδιά με νοητική αναπηρία αφού υποστήριζαν ότι η συμπερίληψη δεν επηρεάζει την επίδοση και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους, αντιθέτως αποτελεί ευκαιρία για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Σε έρευνα των Narumanchi & Bhargava (2011) μελετήθηκαν οι απόψεις 50 γονέων παιδιών Τ.Α. για τη συμπερίληψη οι οποίοι αναγνώρισαν το δικαίωμα των παιδιών με ε.ε.α./α. για φοίτηση στο γενικό σχολείο όπως και τα οφέλη της συμπερίληψης που κρίνουν ότι είναι περισσότερα από τα μειονεκτήματα. Τέτοια οφέλη είναι η αποδεκτότητα των παιδιών με ε.ε.α./α. και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Όμως προτάθηκε από τους γονείς η διδασκαλία των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. σε διαφορετικές αίθουσες την ώρα των ακαδημαϊκών

μαθημάτων καθώς εκφράστηκε η ανησυχία τους για την επίδοση των μαθητών/τριών Τ.Α. καθώς και η αδυναμία μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. να ακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης.

Στην έρευνα των de Boer & Munde (2014) ερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων για τη συμπερίληψη μαθητών με νοητική και πολλαπλή αναπηρία στο γενικό σχολείο και συμμετείχαν 190 γονείς, εκ των οποίων οι 40 είχαν παιδιά με αναπηρία. Η έρευνα έδειξε ότι η στάση των γονέων για τη συμπερίληψη καθορίζεται από το είδος της αναπηρίας, από το φύλο και από την ηλικία των γονέων. Πιο θετικοί στη συμπερίληψη βρέθηκαν οι μητέρες συγκριτικά με τους πατέρες του δείγματος και οι γονείς μικρότερης ηλικίας (25 έως 35 χρόνων) σε σύγκριση με τους γονείς μεγαλύτερης ηλικίας (36 έως 45 χρόνων). Επίσης οι 40 γονείς παιδιών με αναπηρία παρουσιάζονται λίγο πιο θετικοί στη συμπερίληψη από τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Ο Hilbert (2014) ερεύνησε τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη συμπερίληψη. Στην έρευνά του συμμετείχαν 148 γονείς από τους οποίους οι 64 είχαν παιδιά με αναπηρία. Παρατηρήθηκε ότι η στάση των γονέων ήταν θετική για τη συμπερίληψη. Οι γονείς του δείγματος της έρευνας φάνηκαν πιο θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ήπια αναπηρία. Οι γονείς μικρών παιδιών και από τις δύο κατηγορίες παρουσιάζονται πιο θετικοί στη συμπερίληψη παιδιών με κινητική αναπηρία, με αναπηρία με προβλήματα λόγου και ομιλίας και με προβλήματα όρασης, ενώ εκφράζουν την ανησυχία τους για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ, παιδιών με προβλήματα στη συμπεριφορά ή με προβλήματα γνωστικής δυσλειτουργίας. Εντούτοις αναγνωρίζουν ότι οι συμπεριληπτικές διαδικασίες βοηθούν όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία στην ομαλή κοινωνική προσαρμογή τους και καλλιεργούν την ανεξαρτησία και τη βελτίωση των κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών με αναπηρίες. Τέλος λιγότεροι από τους μισούς γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά με ε.ε.α./α θα αντιμετωπίσουν προβλήματα μη αποδοχής τους από τους τυπικούς συμμαθητές/τριες τους.

Στην έρευνα των Neogi et al., (2015) ερευνήθηκε η γνώμη των 50 συμμετεχόντων γονέων για τη συμπερίληψη, εκ των οποίων οι 25 ήταν γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και οι νεότεροι σε ηλικία ήταν πιο θετικοί για τη συμπερίληψη από ότι οι αντίθετες ομάδες γονέων. Ακόμα πιο θετικοί εμφανίζονται οι γονείς με παιδιά Τ.Α. σε σύγκριση με γονείς παιδιών με ε.ε.α./α.

Σε άλλη έρευνα με γονείς μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με δείγμα έντεκα μητέρων αυτών των παιδιών (Ceylan & Aral, 2016) φάνηκε η αδυναμία τους να κατανοήσουν

την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχουσες μητέρες προσδιόρισαν ομοιότητες και κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, ενώ προσδιόρισαν και τις διαφορές που παρουσιάζουν τα παιδιά τους κυρίως σε θέματα μάθησης και συμπεριφοράς. Στις προτάσεις που αναφέρονται από τις μητέρες, στην ίδια έρευνα, για μία αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση επισημαίνονται η ειδική και διαφοροποιημένη υποστήριξη που θα πρέπει να παρέχουν οι δάσκαλοι, οι διαφοροποιημένες εργασίες, η πρόβλεψη για εκπόνηση προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων όπως και προγράμματα για τη βελτίωση λεπτής κινητικότητας, ο μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη και η βοήθεια των εκπαιδευτικών που θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά αυτά. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι μητέρες επεσήμαιναν ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αλλάξουν και να προσαρμόσουν το περιβάλλον της τάξης στις ανάγκες των μαθητών τους, λόγω έλλειψης γνώσεων.

Η έρευνα της Rice (2017), με εννέα γονείς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία της Βουδαπέστης, προσπάθησε να καταδείξει τις αντιλήψεις των γονέων αυτών για τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι γονείς επεσήμαναν τις ελλείψεις που υπάρχουν στα σχολεία αναφορικά με τα υλικά, τις μεθόδους, το υποστηρικτικό πλαίσιο για τα παιδιά αυτά καθώς και τις ελλειπείς σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο, τους μαθητές και τους γονείς. Ανέφεραν επίσης φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού που θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια των μαθητών αυτών. Η κατάσταση που περιγράφεται παραπάνω αναφέρεται ότι οδηγεί τους γονείς στην αναζήτηση διαφορετικών τρόπων εκπαίδευσης των παιδιών τους, όπως για παράδειγμα την ιδιωτική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την έρευνα των Rose et al., που έγινε το 2017 και αφορά σχολεία τυπικής εκπαίδευσης στην Ιρλανδία, με γονείς μαθητών με ε.ε.α./α., οι ίδιοι οι γονείς φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων παρέχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Επισημαίνουν επίσης τη σωστή στελέχωση των σχολείων των παιδιών τους με εξειδικευμένο προσωπικό, ειδικούς δασκάλους/δασκάλες και ειδικούς θεραπευτές/θεραπεύτριες, γεγονός που σχετίζεται και με τη ορθή διαχείριση πόρων που παρέχονται στα σχολεία. Ακόμη, οι γονείς επισημαίνουν πως το γεγονός ότι λαμβάνουν επίσημη αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αναγκών των παιδιών τους από το σχολείο, είναι ιδιαίτερα καθησυχαστικό γι' αυτούς, γιατί μπορούν να προβούν στις απαραίτητες διαδικασίες προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους όσο καλύτερα γίνεται.

Σε άλλη έρευνα των Zanobini et al., (2017), στην οποία συμμετείχαν γονείς παιδιών με αναπηρία (με δείγμα διακοσίων πενήντα οχτώ γονιών) στην Ιταλία, οι περισσότεροι γονείς του δείγματος φαίνονται ικανοποιημένοι από τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται η ικανοποίηση των γονιών μαθητών με σοβαρές αναπηρίες αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά τους με τους τυπικούς συμμαθητές τους και τις οικογένειές τους. Επισημαίνουν επίσης την ικανοποίησή τους για την επίδοση, αν και σταθερή, που παρουσιάζουν τα παιδιά τους με την πάροδο του χρόνου, αν και θα περίμενε κανείς, όπως επισημαίνεται σε άλλες έρευνες, να προσδοκούν τη μαθησιακή και κοινωνική σχολική πρόοδο καθόλη τη διάρκεια του έτους. Ικανοποίηση, επίσης, δείχνουν οι ίδιοι οι γονείς για το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών των παιδιών τους, όταν δεν διαφοροποιείται πολύ από το πρόγραμμα σπουδών των υπόλοιπων τυπικών παιδιών της τάξης, μειώνοντας έτσι την απόκλιση στη μάθηση μεταξύ των μαθητών. Αναφορικά με τον παράγοντα: Μορφωτικό κεφάλαιο γονιών, που εξετάστηκε στην παραπάνω έρευνα, φαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο για την κατανόηση των μεθόδων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς οι γονείς με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο μπορούν πιο συνειδητοποιημένα να ασκούν κριτική στις εκπαιδευτικές μεθόδους του σχολείου που δεν συνάδουν με την ουσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Su et al., (2018) την οποία διεξήγαγαν στη Σαγκάη και στην επαρχία Anhui στην Κίνα, αποτύπωσε τις απόψεις για τη συμπερίληψη 170 γονέων παιδιών με ΔΑΦ, 337 γονέων παιδιών Τ.Α. και 197 εκπαιδευτικών. Στην έρευνα βρέθηκε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ είχαν θετικότερη στάση για τη συμπερίληψη έναντι των υπολοίπων συμμετεχόντων. Επίσης φάνηκε ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών και οι γνώσεις τους για τη ΔΑΦ σχετίζονται με θετικότερες απόψεις για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στη γενική τάξη.

## Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία έρευνας

### 4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η επιλογή ποιοτικής ή ποσοτικής μεθόδου συλλογής ερευνητικού υλικού ή και συνδυασμός των δύο ερευνητικών μεθόδων είναι πολυπαραγοντική. Προσφορότερη είναι η μέθοδος εκείνη που σύμφωνα με την κρίση του ερευνητή δίνει ολοκληρωμένη εικόνα του πεδίου που ερευνάται (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005), απαντά τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας, καθορίζει τα εργαλεία ανάλυσης και ερμηνείας του υλικού που συλλέχθηκε και στο τελικό στάδιο καθορίζει τα συμπεράσματα της έρευνας (Ισαρη και Πουρκός, 2015: 17)

Σύμφωνα με τους Dooly & Moore (2017) η ποιοτική μέθοδος μπορεί να καταδείξει πώς το κοινωνικό περιβάλλον γίνεται αντιληπτό και ερμηνεύεται από τα άτομα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που δρουν.

Κρίθηκε πως η ποσοτική προσέγγιση και η στατιστική ανάλυση δεν ενδείκνυνται για την παρούσα έρευνα. Όσο πιο πολύ επιθυμεί ο ερευνητής να συλλέξει δεδομένα, τόσο πιο τυποποιημένη και ποσοτική γίνεται η συνέντευξή του (Cohen et al, 2008:455). Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα στο θέμα που ερευνούμε, με συνεντεύξεις, αποτελεί την προσφορότερη μέθοδο γιατί η χρήση της συνέντευξης στην έρευνα σηματοδοτεί μία νέα προσέγγιση στη γνώση η οποία δεν αποτελεί ένα ερευνητικό δεδομένο ανεξάρτητο από το υποκείμενο αλλά αποτελεί δεδομένο που παράγεται από τα άτομα και αποτελεί το προϊόν συζητήσεων μεταξύ των ατόμων (Kvale, 1996:11 στο Cohen et al, 2008:449).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ισαρη και Πουρκός (2015:9): *“Τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων είναι δύσκολο να τις κατανοήσουμε με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων και οι μετρήσεις αυτές μπορεί να μην είναι ευαίσθητες σε ζητήματα όπως αυτά που αφορούν τις διαφορές των δύο φύλων, τη φυλή, τις ατομικές διαφορές κ.ά. Εξισώνοντας όλα τα άτομα σε ένα στατιστικό μέσο όρο παραγνωρίζουμε συγχρόνως το μοναδικό και το ανεπανάληπτο της ύπαρξής τους”*.

## 4.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 γονείς μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης που τα παιδιά τους φοιτούν/φοιτούσαν στο γενικό σχολείο (Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Για τη συλλογή του δείγματος επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) και στη συνέχεια η δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snowball ή chain sampling) (Ισαρη και Πουρκός, 2015).

Στην έρευνα συμμετείχαν 13 άντρες/πατέρες (43,3%) και 17 γυναίκες/μητέρες (56,6%). Από αυτούς/αυτές το 10% ανήκει στην ηλικιακή βαθμίδα 22 έως 30 ετών, το 20% ανήκει στην ηλικιακή βαθμίδα 31 έως 40 ετών, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 70% (21 γονείς) είναι από 41 χρονών και πάνω. Αντίστοιχα το 43,3% κατοικεί σε αστική περιοχή ενώ το 56,6% σε ημιαστική περιοχή.

Οι περισσότεροι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα (63,3%) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και από τους υπόλοιπους, το 30%, είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και μόλις το 6,6% των γονέων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως δημόσιοι υπάλληλοι απασχολούνται το 66,6% των γονέων του δείγματος ενώ το 33,3% απασχολούνται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι και κανένας γονιός κατά συνέπεια δεν ανήκει στην κατηγορία των ανέργων.

Η οικογενειακή κατάσταση του δείγματος είναι 26 έγγαμοι γονείς ενώ οι υπόλοιποι 4 γονείς (13,3%) διαζευγμένοι/ διαζευγμένες ή σε διάσταση και συνεπώς κανένας από αυτούς δεν είναι άγαμος/άγαμη ή δεν προσδιορίζεται διαφορετικά, αναφορικά με την οικογενειακή του κατάσταση.

Από το δείγμα 18 γονείς (60%) έχουν ένα παιδί, 12 γονείς (40%) έχουν έως δύο παιδιά και κανένας γονέας δεν ανήκει στην κατηγορία πολύτεκνων γονέων.

Το 43% των γονέων έχουν παιδιά από 4 έως 12 ετών, το 26,6% έχουν παιδιά από 12 έως 15 ετών, ενώ για το 30% των γονέων τα παιδιά τους έχουν ενηλικιωθεί (βλ. Πίνακα 1. )

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά και περιγραφικά στοιχεία του δείγματος

Περιγραφικό στοιχείο	Απαντήσεις	Σύνολο	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άντρας	13	43.3
	Γυναίκα	17	56.7
Ηλικία	22-30	3	10

	31-40	6	20
	>41	21	70
Τόπος Διαμονής	Αστική περιοχή	13	43.3
	Ημιαστική περιοχή	17	56.7
Σπουδές	ΔΕ	2	6.7
	ΑΕΙ	9	30
	ΜΔΣ – ΔΔΣ	19	63.3
Επάγγελμα	Δημόσιος Υπάλληλος	20	66.7
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	10	33.3
	Άνεργος/η	0	0
Οικογενειακή Κατάσταση	Έγγαμος/η	26	86.7
	Άγαμος/η	0	0
	Διαζευγμένος/η/ Σε διάσταση/Άλλο	4	13.3
Αριθμός παιδιών οικογένειας	1	18	60
	2	12	40
	Πολύτεκνος	0	0
Ηλικία παιδιών	4-12	13	43.3
	12-18	8	26.7
	Ενήλικα	9	30

### 4.3 Μέσα συλλογής των δεδομένων

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με το εργαλείο της συνέντευξης αφού θεωρήσαμε ότι αποτελεί το πιο πρόσφορο μέσο για τη συλλογή πληροφοριών που άπτονται της προσωπικής εμπειρίας και των βιωμάτων των συμμετεχόντων γονέων.

Η συνέντευξη προσεγγίζει τις πληροφορίες ως προϊόντα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων τους μεταξύ των υποκειμένων, ως ανταλλαγή απόψεων πάνω σε ένα θέμα για την παραγωγή γνώσης, αναγνωρίζοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα των δεδομένων. Η συνέντευξη συνιστά μία δυποκειμενική διαδικασία κατά την οποία συζητούνται ερμηνείες για τον κόσμο όπως τον βιώνουν τα άτομα μέσα από τα προσωπικά τους εργαλεία ερμηνείας των καταστάσεων

που ζουν. Δίνει την δυνατότητα τόσο στον ερωτών όσο και στον ερωτώμενο να εκφράσουν ερμηνείες για τον κόσμο μέσα από την προσωπική τους θεώρηση για τα πράγματα. Με λίγα λόγια η συνέντευξη δεν αφορά μόνο τη συλλογή πληροφοριών αλλά αποτελεί μέρος της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων. Η συνέντευξη είναι μία κοινωνική διαπροσωπική συνάντηση και όχι ένας απλός τρόπος συλλογής πληροφοριών (Cohen et al, 2008:449).

*“Κάθε συμμετέχων σε μία συνέντευξη καθορίζει την κατάσταση με ιδιαίτερο τρόπο...”* (Kitwood, 1997 στο Cohen et al, 2008:449).

Τα άτομα δομούν τα δικά τους νοήματα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δημιουργώντας πολλές πραγματικότητες οι οποίες με την έρευνα φωτίζονται, αναδύονται και κατανοούνται σε βάθος (Liu, 2016). Το αποτέλεσμα της συνέντευξης είναι μία αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εξεταστή, τον ερωτώμενο και το πλαίσιο της συνέντευξης που αφορά το προς διερεύνηση θέμα που τίθεται από τον εξεταστή (Verma & Mallick, 2004: 245).

Η ερευνητική συνέντευξη μπορεί να αποτελεί το βασικό μέσο συλλογής των δεδομένων που σχετίζονται με τη στοχοθεσία της έρευνας (Cohen et al, 2008:451). Ο Tuckman, 1972 (στο Cohen et al, 2008: 452) υποστηρίζει ότι με τη συνέντευξη μετράμε τις γνώσεις ή τις πληροφορίες του ερωτώμενου για ένα θέμα, τις αξίες, τις προτιμήσεις του, καθώς επίσης τα πιστεύω του και τις στάσεις του. Σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004:256) οι συνεντεύξεις δίνουν σημαντικό υλικό, ανεπίτευκτο ίσως με άλλους τρόπους, με το οποίο ένας επιδέξιος συνεντευκτής μπορεί να εξετάσει και να ερευνησει κίνητρα, στάσεις, εμπειρίες και συναισθήματα.

Ο τύπος της συνέντευξης που θα επιλέξει ο ερευνητής καθορίζεται από το σκοπό της έρευνας και σύμφωνα με αυτόν επιλέγουμε την κατάλληλη συνέντευξη: δομημένη ή ημιδομημένη. Την ποιοτική έρευνα υπηρετεί καλύτερα η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς είναι ευέλικτη στην αλλαγή ή στην προσθήκη ερωτήσεων σύμφωνα με την κρίση του ερευνητή και επιπλέον δίνει την ελευθερία στον ερωτώμενο να εμβαθύνει στο θέμα όσο εκείνος επιθυμεί και επιτρέπει (Robson, 2007).

Η ημιδομημένη συνέντευξη, σε αντίθεση με τη δομημένη συνέντευξη που είναι μία κλειστού τύπου κατάσταση, είναι πιο ανοιχτή, πιο ευέλικτη και πιο ελεύθερη χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι οργανωμένη ή ότι πολλά ζητήματα είναι τοποθετημένα τυχαία (Kerlinger, 1970 στο Cohen et al, 2008:449).



Στην παρούσα εργασία μάς ενδιαφέρουν ή μη τυποποιημένες υποκειμενικές πληροφορίες για το πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο γι' αυτό επιλέξαμε την ημιδομημένη ποιοτική συνέντευξη. Επίσης ο ερωτών δύναται να επεμβαίνει την ώρα της συνέντευξης, να αλλάζει την διατύπωση των ερωτημάτων ή τη σειρά των ερωτημάτων ή να εμβαθύνει στις σκέψεις του ερωτώμενου, προσθέτοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις, όταν και όπου χρειάζεται (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου 2005), (Robson, 2007).

Η συνέντευξη βασίστηκε σε έναν οδηγό ημιδομημένης συνέντευξης που δίνεται στο Παράρτημα (σελ.136). Ο οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης ήταν αυτοσχέδιος, διαμορφώθηκε για να αντληθούν πληροφορίες για τη διερεύνηση του θέματος της παρούσας εργασίας με την πολύτιμη βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριας και περιελάμβανε: δημογραφικά στοιχεία, αρχική ερώτηση, βασικές ερωτήσεις, ερώτηση για κλείσιμο. Ενδεικτικές ερωτήσεις ήταν:

- *“Μπορείτε να μας περιγράψετε με λίγα λόγια τι πιστεύετε ότι είναι η συμπερίληψη για μαθητές/τριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη;”*
- *“Σας έχει τύχει να φοιτά στην τάξη του παιδιού σας, στο γενικό σχολείο, μαθητής/τρια με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ);”*
- *“Πιστεύετε ότι η φοίτηση ενός μαθητή/ μιας μαθήτριας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο θα το ωφελούσε; Εάν ναι, πώς και γιατί; Εάν όχι, γιατί;”*
- *“Ποια μειονεκτήματα θα εντοπίζατε εσείς στο να φοιτά ένας μαθητής/μια μαθήτρια με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη;”*
- *“Ποιες δυσκολίες και εμπόδια πιστεύετε ότι υπάρχουν για μια επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο;”*

Υπήρχε επίσης έντυπο συγκατάθεσης κατόπιν ενημέρωσης του οποίου η ανάγνωση προηγείτο των δημογραφικών στοιχείων και των κύριων ερωτήσεων της συνέντευξης, προκειμένου ο/η συμμετέχων/ουσα να ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων του/της καθώς και για τη μαγνητοφωνημένη καταγραφή των απαντήσεών του/της.

Μετά το τέλος των δημογραφικών πληροφοριών και πριν το κύριο μέρος της συνέντευξης ακολουθούσε μία εναρκτήρια, μη απειλητική ερώτηση (ερώτηση για ζέσταμα) με στόχο να

προκαταλάβει θετικά τον/την συμμετέχοντα/ουσα και να καταστήσει δυνατή την εξοικείωση του συνεντευκτή και του ερωτώμενου (Ισαρη και Πουρκός, 2015:98).

Το περιεχόμενο της συνέντευξης διαρθρώνεται σε 6 άξονες -θεματικά πεδία (βλ. Πίνακα2):

1. Γνώσεις των γονέων του δείγματος για τη συμπεριληπτική διαδικασία που μπορεί να εφαρμόζεται στο γενικό σχολείο (3 ερωτήσεις)
2. Γνώσεις των γονέων του δείγματος για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (2 ερωτήσεις)
3. Πλεονεκτήματα/ μειονεκτήματα της συμπερίληψης (6 ερωτήσεις)
4. Εμπόδια και δυσκολίες για την αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο (2 ερωτήσεις)
5. Προτάσεις για εύρεση αποτελεσματικών τρόπων συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο (5 ερωτήσεις)

**Πίνακας 2.** Ερωτήσεις της συνέντευξης κατηγοριοποιημένες ανά ερευνητικό ερώτημα και θεματικό άξονα

# Άξονες/κατηγορίες	Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις συνέντευξης
1 Γνώσεις των γονέων μαθητών/τριών Τ.Α. για τη συμπερίληψη	Ποιο είναι το επίπεδο των γνώσεων των νέων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με τη συμπεριληπτική διαδικασία στο γενικό σχολείο;	γο-I.1
2 Γνώσεις των γονέων μαθητών/τριών Τ.Α. για τη ΔΑΦ και τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο	Ποιο είναι το επίπεδο των γνώσεων των νέων μαθητών/τριών Τ.Α. για τη “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος” και τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;	γο-II.1, II.2
3 Προηγούμενη εμπειρία γονέων παιδιών Τ.Α. από τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο	Ποια είναι η προηγούμενη εμπειρία των νέων των μαθητών/τριών Τ.Α. αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στη γενική τάξη που φοιτούν/φοιτούν σαν τα παιδιά τους;	γο-III.1, III.1α, III.1β, III.1γ, III.1δ, III.1ε, III.1στ, III.1ζ
4 Πλεονεκτήματα/ Μειονεκτήματα της συμπερίληψης για τους μαθητές/τριες Τ.Α. και για τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ	Ποια πλεονεκτήματα της συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αναφέρουν οι γονείς μαθητών/τριών Τ.Α. και ποιο είναι το σημαντικότερο γι’ αυτούς; Ποια μειονεκτήματα της συμπερίληψης μα-	IV.1, IV.3, IV.4 μα-IV.2, IV.5,

	θητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αναφέρουν οι γονείς μαθητών/τριών Τ.Α. και ποιο είναι το σημαντικότερο γι' αυτούς;	IV.6	
5	Εμπόδια και δυσκολίες για την αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο	Ποια εμπόδια και δυσκολίες υπάρχουν για μια επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο που αναφέρουν οι γονείς μαθητών/τριών Τ.Α., ποια είναι πιο δύσκολο να ξεπεραστούν και γιατί;	V.1,V.2
6	Προτάσεις για επιτυχημένη συμπερίληψη για όλους τους/τις μαθητές/τριες	Με ποιους τρόπους μπορεί να καταστεί η συμπερίληψη μια αποδοτική πρακτική για όλους τους/τις μαθητές/τριες;	VI.1, VI.2, VI.3, VI.4, VI.5

#### 4.4 Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε το χρονικό διάστημα από 22/12/2022 έως 17/04/2023.

Κατά το πρώτο στάδιο προσεγγίστηκε ένας μικρός αριθμός του υποπληθυσμού που ερευνάται δηλαδή των γονιών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης από το κοινωνικό δίκτυο των προσωπικών επαφών της ερευνήτριας που αποτέλεσε το αρχικό δείγμα. Στη συνέχεια η ερευνήτρια ζήτησε από τους γονείς αυτούς να της συστήσουν παρόμοια μέλη/ άτομα για να αυξηθεί γεωμετρικά ο αριθμός του δείγματος. Μετά από την παραπάνω αλυσιδωτή διαδικασία και μετά την επέκταση του αρχικού δείγματος το τελικό δείγμα που προέκυψε ήταν ιδιόμορφο και χωρίς κοινά γεωγραφικά χαρακτηριστικά. Το δείγμα αφορά τόσο γονείς από αστικές όσο και ημιαστικές περιοχές.

Από τις 30 συνολικά συνεντεύξεις που αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό, οι 22 από αυτές πάρθηκαν δια ζώσης κατόπιν συνεννόησης με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ενώ οι υπόλοιπες 8 τηλεφωνικά καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν αδυναμία για μία δια ζώσης συνέντευξη. Για τη συλλογή του υλικού προτιμήθηκαν οι δια ζώσης συνεντεύξεις καθώς υπάρχουν σημαντικά πλεονεκτήματα έναντι των τηλεφωνικών. Η συνέντευξη δια ζώσης ως μέθοδος προσέγγισης του δείγματος χαρακτηρίζεται από μικρό αριθμό λαθών, ελλιπών απαντήσεων και υπάρχει η δυνατότητα ο ερευνητής να εκμαιεύσει απαντήσεις σε μεγάλα ερωτηματολόγια.

Επίσης ο ερευνητής μπορεί να επιτύχει μία διαδραστική επικοινωνία με τους ερωτηθέντες (Ισαρη και Πούρκος, 2015: 99).

Οι τρεις πρώτες συνεντεύξεις αποτέλεσαν πιλοτικές συνεντεύξεις προκειμένου να εντοπιστούν αδυναμίες ή παραλείψεις του ερωτηματολογίου (Ισαρη και Πούρκος, 2015).

Αρχικά και μετά την ανάγνωση του εντύπου συναίνεσης ζητήθηκε η συγκατάθεση του/της ερωτώμενου/ης για την ηχογράφηση των απαντήσεων του και την αξιοποίησή τους για τους σκοπούς της έρευνας. Απαντήθηκαν τυχόν απορίες για την επεξεργασία του υλικού που θα προέκυπτε και επισημάνθηκε η βοήθεια που θα προσέφερε ο/η ερωτώμενος/η στη συλλογή των πληροφοριών. Η ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν φιλική και ζεστή και όλοι οι συμμετέχοντες δέχτηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις εκφράζοντας τις εμπειρίες τους και τα προσωπικά τους βιώματα αβίαστα και με καλή διάθεση.

#### **4.5 Ανάλυση δεδομένων**

Τα δεδομένα του εμπειρικού υλικού των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε κείμενα με το πρόγραμμα Word του Libre Office, σε Η/Υ. Η εργασία έγινε σταδιακά χωρίς τη βοήθεια λογισμικού αλλά με την πληκτρολόγηση του ακουστικού υλικού από την ίδια την ερευνήτρια. Αν και ο όγκος του υλικού ήταν μεγάλος, δόθηκε μεγάλη σημασία στην αυτούσια καταγραφή των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε τόσο η θεματική ανάλυση περιεχομένου όσο και η περιγραφική στατιστική για την παρουσίαση του υλικού που συλλέχθηκε.

“Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων”. Ο/η ερευνητής/ήτρια αν και ανιχνεύει πολλά μοτίβα νοήματος στα δεδομένα του, εστιάζει σε εκείνα που απαντούν στα ερευνητικά του ερωτήματα (Braun & Clarke, 2012:57).

“Τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως οδηγός κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης” (Τσιώλης, 2014).

Αρχικά οι συνεντεύξεις διαβάστηκαν πολλές φορές από την ερευνήτρια ώστε να γίνει κατανοητή η συνολική εικόνα των ερευνητικών δεδομένων.

Μετά την προσεκτική ανάγνωση των μετεγγραμμένων κειμένων και αφού η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με το υλικό, εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα που παρείχαν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα. Στη συνέχεια η ερευνήτρια προσπάθησε να ερμηνεύσει τα δεδομένα, να αναγνωρίσει κοινά νοηματικά μοτίβα, να αποδώσει το νόημά τους με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, δηλαδή να κωδικοποιήσει συγκεκριμένα τμήματα δεδομένων (Ισαρη και Πουρκός, 2015:115)

“ Η διαδικασία της κωδικοποίησης πρέπει να είναι συστηματική και οι κωδικοί περιεκτικοί” (Τσιώλης, 2014).

Οι σχετικές με το υπό διερεύνηση θέμα κατηγορίες προκύπτουν αρχικά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ωστόσο, αυτές οι κατηγορίες λειτουργούν ευρετικά και μπορεί να αναδειχτούν και όψεις του φαινομένου που δεν έχουν προκύψει από τη σχετική βιβλιογραφία (Τσιώλης 2014) .

Στη συνέχεια έγινε η διαδικασία μετάβασης από τους κωδικούς σε πιο γενικές έννοιες, τα θέματα ή κατηγορίες. Οι κωδικοί που απέδιδαν πολύ κοντινά νοήματα, επεξεργάστηκαν, συγκρίθηκαν και συγχωνεύτηκαν σε γενικές κατηγορίες /θέματα (Τσιώλης 2014).

Στην παρούσα εργασία οι κατηγορίες στηρίχθηκαν στους άξονες πάνω στους οποίους ήταν δομημένος ο οδηγός της συνέντευξης βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Από την ανάλυση δεδομένων προέκυψαν νέοι κωδικοί που οδήγησαν στη δημιουργία υποκατηγοριών από τις ευρύτερες κατηγορίες (βλ. Πίνακα: 3)

**Πίνακας 3.** Σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών θεματικής ανάλυσης

#	Κατηγορία	Υποκατηγορίες	
1	Εκτίμηση γνώσεων του όρου Συμπερίληψη	1.1 Επαρκής 1.2 Μέτρια 1.3 Ανεπαρκής/ Δεν γνωρίζει	
2	Εκτίμηση γνώσεων του όρου ΔΑΦ	2.1 Επαρκής 2.2 Μέτρια 2.3 Ανεπαρκής/ Δεν γνωρίζει	
3	Πρότερη εμπειρία συμπερίληψης	3.1 Με πρότερη εμπειρία	Χρονική Μικρή (< 1 έτους) 1 έως 6 έτη

				Διάρκεια	Περισσότερα από 6 έτη
				Αξιολόγηση εμπειρίας	Ικανοποιητική
					Μη ικανοποιητική
		3.2 Χωρίς πρότερη εμπειρία		Αξιολόγηση εμπειρίας	Θετική
					Αρνητική
					Ουδέτερη/με όρους
4 Πλεονεκτήματα Συμπερίληψης	Συμπερίληψης	Αποδοχή του διαφορετικού	Τ.Α.	Αξιολόγηση εμπειρίας	Αποδοχή διαφορετικού
		Εναισθητοποίηση	4.1 Για μαθητές/τριες	Τ.Α.	Εξάλειψη ρατσισμού
		Εξάλειψη στίγματος	4.1	4.1.1 Σημαντικότερο όφελος για Τ.Α.	Ενσυναίσθηση
		Κοινωνική προσαρμογή	4.2 Για μαθητές/τριες με ΔΔΦ	4.1.1	Κοινωνικοποίηση
		Ανάπτυξη δεξιοτήτων			Επιβεβαίωση
		Επιβεβαίωση			Καλλιέργεια δεξιοτήτων
		Βελτίωση συμπεριφοράς	4.2	4.2.1 Σημαντικότερο όφελος για ΔΔΦ	Εξάλειψη ρατσισμού
					Μείωση επιθετικότητας

5 Μειονεκτήματα Συμπερίληψης	<p>Bullying προς τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ</p> <p>Ακαταλληλότητα γενικής τάξης</p> <p>Δυσκολίες στη διεξαγωγή μαθήματος</p> <p>Άνιση κατανομή διδακτικού χρόνου</p> <p>Δυσκολία μαθητών/τριών με ΔΑΦ να παρακολουθήσουν</p> <p>Ελλιπής καλλιέργεια δεξιοτήτων για μαθητές/τριες με ΔΑΦ</p> <p>Διαχωρισμός των μαθητών/τριών με ΔΑΦ</p> <p>Αδυναμία των μαθητών/τριών με ΔΑΦ να συνεχίσουν στο Γυμνάσιο</p>	<p>Ελλιπής εκπαίδευση</p> <p>Αποκλεισμός</p> <p>Επιβράδυνση ρυθμού μαθήματος</p>
6 Εμπόδια/ δυσκολίες για επιτυχημένη Συμπερίληψη	<p>5.1 Για μαθητές /τριες Τ.Α. και με ΔΑΦ</p> <p>5.2 Κανένα</p> <p>6.1 Εμπόδια Δυσκολίες</p> <p>Έλλειψη προσωπικού</p> <p>Ελλιπής επιμόρφωση</p> <p>Κρατική υποχρηματοδότηση</p> <p>Επιφυλακτικότητα γονέων/ μαθητών/τριών Τ.Α.</p> <p>Έλλειψη σωστής προετοιμασίας μαθητών/τριών Τ.Α.</p> <p>Σοβαρότητα συμπτωμάτων μαθητών/τριών με ΔΑΦ</p> <p>Αδυναμία εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν μαθητές /τριες με ΔΑΦ</p> <p>Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τμήμα</p> <p>Νοοτροπία αποκλεισμού</p> <p>Μη έγκαιρη διάγνωση των ΔΑΦ</p> <p>Μη προσαρμοσμένο ΑΠΣ</p> <p>Μη αποδοχή της διαφορετικότητας</p> <p>Προσλήψεις προσωπικού</p>	<p>5.1.1 Σημαντικότερο για ΔΑΦ</p> <p>5.1.2 Σημαντικότερο για Τ.Α.</p>

	6.2 Δυσεπίλυτα εμπόδια/ δυσκολίες	<p>Στάση εκπαιδευτικών</p> <p>Αγωνία γονέων μαθητών/τριών Τ.Α.</p> <p>Συμπεριφορά μαθητών/τριών Τ.Α.</p> <p>Υποχρηματοδότηση</p> <p>Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών στα τμήματα</p> <p>Βαθμός αυτισμού μαθητών/τριών με ΔΑΦ</p>
7 Προτάσεις για απο- τελεσματική συμπε- ριληπτική διαδικα- σία	7.1 Τρόποι αντιμετώπισης εμποδίων 7.2 Για γονείς μαθητών/ τριών Τ.Α.	<p>Επιμόρφωση</p> <p>Προσλήψεις ειδικού προσωπικού</p> <p>Παράλληλη στήριξη</p> <p>Κρατική χρηματοδότηση</p> <p>Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών</p> <p>Ανανέωση ΑΠΣ</p> <p>Σχεδιασμός προγραμμάτων από ειδικούς</p> <p>Ενσυναίσθηση για τα παιδιά Τ.Α.</p> <p>Ενημέρωση σχολείου από γονέα με μαθητή/τρια με ΔΑΦ</p> <p>Αξιολόγηση εκπαιδευτικών</p> <p>Ενημέρωση σχολείου</p> <p>Αποδοχή διάγνωσης</p> <p>Υποστήριξη με εξειδικευμένο προσωπικό</p> <p>Κοινωνικοποίηση</p> <p>Διεκδίκηση αναγνώρισης δικαιωμάτων</p> <p>Ενημέρωση για ΔΑΦ</p>



7.3 Για γονείς μαθητών/τριών με ΔΑΦ	Ενεργή συμμετοχή στο σχολείο
7.4 Σχολείο (Διεύθυνση/ Σύλλογος διδασκόντων)	Ενημέρωση
	Συνεργασία
	Προσλήψεις προσωπικού
	Συμμετοχή παιδιών ΔΑΦ στις σχολικές δράσεις
	Εκσυγχρονισμός διδασκαλίας
	Ρύθμιση σχολικού περιβάλλοντος
7.4 Σχολείο (ΥΠΠΑΙΘΑ)	Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών
	Προσλήψεις προσωπικού
	Χρηματοδότηση
7.5 Κράτος	Μείωση αριθμού μαθητών
	Αναθεώρηση ΑΠΣ
	Εκσυγχρονισμός υποδομών

---

## Κεφάλαιο 5ο: Ευρήματα

### 5.1 Αποτύπωση γνώσεων και εμπειριών για τη συμπερίληψη και τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Όσον αφορά στις γνώσεις των γονέων για τη συμπερίληψη βρέθηκε (βλ. Πίνακα: 4) ότι περισσότεροι από τους μισούς γονείς (56,6%) γνωρίζει το περιεχόμενο της συμπερίληψης ως διαδικασία αποδοχής στο γενικό σχολείο μαθητών/τριών με ΔΑΦ και σεβασμού της ιδιαιτερότητάς τους. Ένα ποσοστό 30% των συμμετεχόντων γνωρίζει αδρά το περιεχόμενο της έννοιας, ταυτίζοντας συχνά τη συμπερίληψη με απλή συνύπαρξη στο γενικό σχολείο. Και ένα ποσοστό 13,3% αδυνατεί να προσδιορίσει ολοκληρωμένα το περιεχόμενο της συμπερίληψης. Πιο αναλυτικά:

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων η συμπερίληψη σε αρκετές από αυτές χαρακτηρίζεται ως συνύπαρξη ή ένταξη στο γενικό σχολείο, ως συνδιδασκαλία ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν τον να βρίσκονται οι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. στην ίδια τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά, περιγράφοντας περισσότερο μια χρονική ένταξη παρά μια συμπεριληπτική διαδικασία στην οποία τηρούνται όροι και προϋποθέσεις. Υπάρχουν όμως συμμετέχοντες /χουσες που δίνουν έναν πιο πλήρη ορισμό της συμπερίληψης, περιφραστικά, που περιγράφει όμως τη διαδικασία και τον τρόπο πραγμάτωσης της έννοιας. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ότι συμπερίληψη προϋποθέτει την προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ώστε να περιλαμβάνει τις δυνατότητες των μαθητών/τριών με ειδικές δεξιότητες. Προσθέτουν επίσης ότι θα πρέπει το διδακτικό πρόγραμμα να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους, να τους παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία και παράλληλη στήριξη για να έχουν πρόσβαση όλοι στη γνώση. Ακόμη επισημαίνουν ότι το “κανονικό” πλαίσιο της εκπαίδευσης που αφορά τον μέσο όρο μπορεί να αποτελεί εμπόδιο για τη συμπερίληψη, όπως εμπόδιο μπορεί να αποτελούν και οι ίδιοι φορείς της εκπαίδευσης λόγω νοοτροπίας και μη σωστής προετοιμασίας για να συμβεί μια τέτοια αλλαγή. Τονίζουν ότι είναι δύσκολο και πρέπει να ξεπεραστούν τα στερεότυπα και οι συμπεριφορές του παρελθόντος, για να προχωρήσουν τέτοιες διαδικασίες.

Τέλος θεωρούν ότι για να υφίσταται συμπερίληψη πρέπει οι μαθητές/τριες να γίνονται αποδεκτοί, να συνεργάζονται, να δρουν μαζί στη διδακτική πράξη, να κάνουν πράγματα ως εκπαιδευτική κοινότητα που προάγουν την εξέλιξή τους, χωρίς διαχωρισμούς.

**Πίνακας 4.** Περιγραφή του όρου: “Συμπερίληψη”

<b>A/a</b>	<b>Περιγραφή συμπερίληψης</b>	<b>Σύνολα</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
1	Επαρκής	17	57%
2	Μέτρια	9	30%
3	Ανεπαρκής/ Δεν γνωρίζει	4	13%

Περιέγραψαν ενδεικτικά κάποιοι γονείς:

- *“Ναι, συμπερίληψη στη γενική τάξη δηλαδή να καταφέρει αυτό το παιδί που χαρακτηρίζεται από γνωρίσματα αυτιστικού φάσματος να συνυπάρξει μέσα στο ίδιο τμήμα και την ταυτόχρονη ώρα διδασκαλίας με το σύνολο των παιδιών, να ακολουθήσει κι αυτό την πορεία τους, δηλαδή να έχει στην ίδια ώρα, την ίδια στιγμή αποτύπωση του μαθήματος, τέλος πάντων της πορείας του προγράμματος σπουδών με όλα τα άλλα παιδιά χωρίς να του λείπει τίποτα, χωρίς να υπάρχει κάποιος αποκλεισμός στη διδασκαλία του ή κάτι τέτοιο.” (Σ02)*
- *“Το να μπορεί το άτομο που έχει ένα οποιοδήποτε πρόβλημα ψυχολογικό, κοινωνικής ένταξης ακριβώς να συμπεριληφθεί στο κοινωνικό γίνεσθαι, στην ομάδα, στο σχολείο, στη δουλειά του, στην κοινωνία γενικότερα.” (Σ10)*
- *“Να κάνουμε το γενικό σχολείο πιο φιλικό, έτσι ώστε να μπορέσουν μαθησιακά και κοινωνικά να σταθούν όσο καλύτερα μπορούν.” (Σ17)*
- *“Είναι ένας ωραίος όρος που μου αρέσει σαν λέξη. Για εμένα θα έλεγα ότι σημαίνει το να μπορούν γενικότερα άνθρωποι από διαφορετικές ομάδες, άνθρωποι με διαφορετικές ικανότητες, με διαφορετικές ανάγκες να μπορούν να συνυπάρχουν σε ένα πλαίσιο, να γίνονται αποδεκτοί από όλους. Να συνεργάζονται και να κάνουν πράγματα μαζί. Τώρα ειδικά για το σχολείο, να πούμε και για το σχολείο: για το σχολείο, να συνυπάρχουν στο ίδιο πλαίσιο μαζί παιδιά με διαφορετικές ανάγκες, ενδεχομένως διαφορετική προέλευση και να κάνουν πράγματα μαζί τους σαν εκπαιδευτική κοινότητα που θα προάγουν τη μαθησιακή τους... την εξέλιξή τους και αυτά, αυτά, ναι.” (Σ21)*

- *“Τα παιδάκια αυτά να πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με τα υπόλοιπα παιδάκια και να παρακολουθούν μαζί, αυτό εννοώ.” (Σ25)*
- *“Ναι εντάξει, το βρίσκω πολύ θετικό αρκεί αυτά τα παιδιά να έχουν την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη έτσι ώστε και αυτά να μπορούν να προχωρήσουν γιατί δεν μπορούν να ακολουθήσουν την κανονική τάξη, ούτε να κρατάνε τα άλλα παιδάκια πίσω. Παράλληλα όμως τα άλλα παιδιά μαθαίνουν ότι υπάρχουν αυτά τα άτομα μέσα στην κοινωνία και μπορούν να τα βοηθήνε.”(Σ12)*

## **Γνώσεις γονέων μαθητών/μαθητριών τυπικής ανάπτυξης για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και τα κύρια συμπτώματα της διαταραχής.**

Η γνώση του όρου διαταραχή αυτιστικού φάσματος θεωρήθηκε **επαρκής** για 12 συμμετέχοντες, ένα σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων (40%). Η γνώση του όρου θεωρήθηκε **μέτρια** για 11 συμμετέχοντες και ποσοστό 36,6%, καθώς οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν γενικά για τη διαταραχή χωρίς να μπορούν να μιλήσουν για συμπτώματα της διαταραχής. Από το δείγμα, 7 συμμετέχοντες που αντιπροσωπεύουν το 23,3% ανέφεραν ότι **δεν γνωρίζουν** ακριβώς τι είναι η διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αλλά υποθέτουν ότι πρόκειται για παιδιά που διαφέρουν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ή ότι η γνώση τους βγαίνει μέσα από ανάλογα περιστατικά που υπάρχουν στον κοινωνικό τους περίγυρο (βλ. Πίνακα: 5)

Σε άλλες περιπτώσεις φάνηκε ότι η ΔΑΦ συγχέεται με άλλες διαταραχές ή άλλα σύνδρομα όπως το σύνδρομο Down. Πιο συγκεκριμένα:

Οι απαντήσεις του δείγματος για το τι σημαίνουν οι όροι διαταραχή αυτιστικού φάσματος ποικίλλουν. Κάποιοι συμμετέχοντες/χουσες δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν πολλά πράγματα. Μερικοί θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ “έχουν υψηλό IQ”, ή ότι είναι πάρα πολύ έξυπνοι, ότι καταλαβαίνουν τα πάντα. Άλλοι συμμετέχοντες/χουσες θεωρούν ότι έχουν κάποιες δυνατότητες ή ότι δεν έχουν επαφή με το περιβάλλον. Ακόμη οι ΔΑΦ συνδέθηκαν σε κάποιες απαντήσεις με το σύνδρομο Down, την υπερκινητικότητα, με προβλήματα λόγου όπως ο τραυλισμός και με χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης.

Δόθηκαν όμως και απαντήσεις (ποσοστό πάνω από 50%) που έδιναν μία πιο σαφή εικόνα των ΔΑΦ. Συγκεκριμένα ειπώθηκαν όροι όπως: διαταραχή του νευρικού συστήματος, διαταραχή του εγκεφάλου απροσδιόριστης αιτιολογίας, αποκλίνουσα συμπεριφορά από μία τυπική

ανάπτυξη που οφείλεται σε βιολογικούς παράγοντες, δυσκολίες συμπεριφορικές, δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά, συγκεκριμένες κινήσεις, επαναλαμβανόμενες φράσεις, ελλείψεις στην κοινωνικοποίηση κ.ά. που περιγράφουν την συμπτωματολογία των ΔΑΦ.

Οι περισσότερες επαρκείς απαντήσεις αναφέρουν ιδιαιτερότητες και δυσκολίες στο κοινωνικό προφίλ μαθητών/τριών με ΔΑΦ και συνδέουν αυτές τις δυσκολίες με προβλήματα αποκλεισμού και ένταξης στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή των παιδιών αυτών.

**Πίνακας 5.** Γνώση του όρου: “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος” και συμπτώματα της διαταραχής

Α/α	Εκτίμηση γνώσεων του όρου ΔΑΦ	Σύνολα	Ποσοστό (%)
1	Επαρκής γνώση	12	40%
2	Μέτρια γνώση	11	37%
3	Ανεπαρκής/ Δεν γνωρίζει	7	23%

Ανέφεραν χαρακτηριστικά κάποιοι γονείς:

- *“Ναι, τον έχω ξανακούσει τον όρο, το ‘χω ξανακούσει και επειδή μιλάει για φάσμα αντιλαμβάνομαι ότι αναφέρεται σε πολλά χαρακτηριστικά που μπορούμε να αποδώσουμε στο παιδί που χαρακτηρίζεται από αυτή τη διαταραχή, χωρίς να είναι συγκεκριμένα και ίδια για όλους. Τώρα τι συγκεκριμένο μπορεί να σημαίνει αυτό; το ότι ένα παιδί δεν μπορεί να συγκεντρωθεί εύκολα στα μαθήματά του, ότι μάλλον δεν έχει τη δεξιότητα που έχουν άλλοι συνομήλικοί του ως προς τις συναναστροφές, ότι μπορεί να είναι πιο απόμακρο, ότι μπορεί να μην αντιλαμβάνεται εύκολα το χιούμορ που γίνεται με τους συνομηλίκους του ή μπορεί να υπάρχει έντονο στοιχείο κινητικότητας ή το αντίστροφο μπορεί να είναι πιο κλειστό και να μην υπάρχει καθόλου κινητικότητα, αυτά είναι κάποια βασικά στοιχεία που μπορώ να αναφέρω.” (Σ02)*
- *“... μπορεί να έχει... να αποτυπώνεται στο κοινωνικό προφίλ του κάθε μαθητή, στο γνωστικό του προφίλ και με απολήξεις στην καθημερινή του ζωή και πέρα από το σχολείο σ’ όλη του την υπόσταση σαν άτομο, σαν ένα παιδί με αυτή την αναπηρία.” (Σ19)*
- *“ Το έχω ξανακούσει. Νομίζω ότι έχει να κάνει με μία ας πούμε γκάμα διαταραχών που ορίζονται με αυτή την έννοια του αυτισμού.” (Σ01)*

- “*Νομίζω είναι ο αυτισμός.*” (Σ15)
- “*Για να είμαι ειλικρινής δεν γνωρίζω πάρα πολλά πράγματα πέρα κάποιων περιστατικών που μου έχουν διηγηθεί φίλοι, φίλες, γνωστοί μιλώντας για παιδιά που γνωρίζουν τα οποία πάσχουν από αυτιστικό σύνδρομο.*” (Σ10)
- “*Ναι, τα μισά απλά είναι από την αδυναμία συγκέντρωσης και μετά τα πιο βαριά είναι τα σύνδρομο Down, φαντάζομαι κάτι τέτοιο.*” (Σ13)

## **Ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στην τάξη του παιδιού τους για τους γονείς του δείγματος**

Στο ερώτημα καταφατική απάντηση έδωσαν 12 ερωτώμενοι (40%) ενώ αρνητική απάντηση έδωσαν 18 ερωτώμενοι (60%) δηλώνοντας ότι δεν έχουν πρότερη εμπειρία φοίτησης μαθητή/τριας με ΔΑΦ στην τάξη του παιδιού τους (βλ. Πίνακα: 6). Παρόλο που το ποσοστό συμπερίληψης είναι κάτω από το μισό, εντούτοις πρέπει να λεχθεί ότι είναι ένα θετικό πρώτο βήμα, μια καλή αρχή που θα μπορούσε να προσφέρει εμπειρίες συμπερίληψης και να δώσει κάποια πρώτα δείγματα γραφής.

**Πίνακας 6.** Ύπαρξη πρότερης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο των παιδιών των γονέων του δείγματος

<b>A/a</b>	<b>Πρότερη εμπειρία</b>	<b>Σύνολα</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
1	Με πρότερη εμπειρία	12	40%
2	Χωρίς πρότερη εμπειρία	18	60%

## **Χρονική διάρκεια συμπερίληψης μαθητή/ μαθήτριας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη του παιδιού των γονέων του δείγματος**

Η χρονική διάρκεια που συμπεριλήφθηκαν μαθητές/τριες με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο των παιδιών του δείγματος κυμαίνεται από 4 μήνες μέχρι 8 χρόνια, με δημοφιλέστερη βαθμίδα εκπαίδευσης την Πρωτοβάθμια. Εννέα (9) μαθητές/τριες με ΔΑΦ φοίτησαν στην Πρωτοβάθμια, ενώ 4 μαθητές/τριες με ΔΑΦ συνέχισαν τη φοίτησή τους στο γενικό γυμνάσιο και ένας εξ αυτών και στο γενικό λύκειο. Στο γενικό σχολείο, μέχρι τη στιγμή που διεξάγεται η έρευνά μας (04/2023) και αποτελεί συμμαθητή/τρια παιδιών τυπικής ανάπτυξης, έχει συμπεριληφθεί 1

μαθητής για διάστημα μέχρι ένα έτος, 9 μαθητές/τριες από 1 έως 6 έτη και 2 μαθητές/τριες για χρονικό διάστημα πάνω από έξι έτη (βλ. Πίνακα: 7).

**Πίνακας 7.** Χρονική διάρκεια πρότερης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητή/μαθήτριας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο

<b>A/a</b>	<b>Χρονική διάρκεια</b>	<b>Σύνολα</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
1	Μικρή (<1 έτους)	1	8,3%
2	1 έως 6 έτη	9	75%
3	Περισσότερα από 6 έτη	2	16,6%

### **Αξιολόγηση της πρότερης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος από τους γονείς του δείγματος**

Από τους συμμετέχοντες που απάντησαν καταφατικά αναφορικά με την ύπαρξη πρότερης εμπειρίας (12 συμμετέχοντες), οι 10 από αυτούς (83,3%) θεωρούν ότι η εμπειρία της συμπερίληψης που υλοποιήθηκε στο σχολείο του παιδιού τους με μαθητή/τρια με ΔΑΦ ήταν ικανοποιητική. Μη ικανοποιητική χαρακτήρισαν τη συμπερίληψη 2 γονείς (16,6%) από τους 12 που ανέφεραν ότι είχαν μαθητή/τρια με ΔΑΦ στην τάξη του παιδιού τους (βλ. Πίνακα 8).

Όπως περιγράφουν χαρακτηριστικά οι γονείς του δείγματος στις συνεντεύξεις:

- *“Ναι, και φοιτά ακόμα, είναι δηλαδή συμμαθητές ... Τα οφέλη ας πούμε φαίνονται σε βάθος χρόνου, δηλαδή δεν μπορείς να πεις μέσα σε ένα τρίμηνο ή μία σχολική χρονιά ότι μπορείς να διακρίνεις κάποιο όφελος αλλά τώρα που είναι στο γυμνάσιο υπάρχει μία υποστήριξη τέλος πάντων από την πλευρά των συμμαθητών προς αυτό το παιδί, παραδείγματα, έτσι για να φέρω σαν παράδειγμα, υπήρχαν στιγμές που έλειπε ο καθηγητής της παράλληλης στήριξης και τα παιδιά βοηθούσαν το συγκεκριμένο μαθητή να σημειώσει τι έχουν σε κάποιο μάθημα την επόμενη μέρα, να μαζέψει τα πράγματά του, να μην ξεχάσει κάτι δηλαδή περισσότερο ... Υπάρχει δηλαδή μία αλληλεγγύη η οποία φυσικά δεν υφίσταται από την αρχή, χτίζεται, υπάρχει μία εμπιστοσύνη και μία, από τα υπόλοιπα παιδιά, αποδοχή αυτού του διαφορετικού μέσα στην τάξη.” (Σ01)*

- *“Δεν μπορώ να σημειώσω κάτι αρνητικό, διότι το παιδί μου έμαθε πάρα πολλά μέσα από την παρέα με αυτό το... με αυτό το άλλο παιδί, το οποίο βρισκόταν στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος.” (Σ20)*
- *“Συχνά έρχεται και κάνει αναφορές στις σχέσεις που δημιουργούνται και αναπτύσσονται με το μαθητή αυτό, ας μην αναφέρω και το όνομά του, νομίζω δεν χρειάζεται. Κάνει συχνά αναφορές στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους και αναφέρει συχνά στη δυσκολία που έχουν για να παίζουν διότι το κομμάτι το μαθησιακό ένα παιδί Α γυμνασίου δεν μπορεί να το αντιληφθεί πολύ εύκολα το τι συμβαίνει μες στην τάξη, να έχω ένα συμμαθητή ο οποίος χαρακτηρίζεται με αυτισμό, αλλά το καταλαβαίνει καλύτερα όταν θα έρθει να συναναστραφεί μαζί του στο παιχνίδι που θα διαπιστώσει ότι δυσκολεύεται στο να επικοινωνήσει μαζί του στο παιχνίδι ακόμα και στο να παίζουν ένα ομαδικό παιχνίδι, ότι έχει δυσκολία να κάνει κάποιες κινήσεις ή ενέργειες ομαδικές, αυτό δηλαδή μπορώ να καταλάβω ότι το δικό μου παιδί αντιλαμβάνεται ως δυσκολία επικοινωνίας, δηλαδή στο παιχνίδι και μετά μερικές φορές αυτό που μου έχει πει ότι όταν μπορεί να ειπωθεί ένα αστείο μέσα στην τάξη, ότι ο συμμαθητής του αυτός ότι δεν θα ανταποκριθεί, ότι δεν θα γελάσει, ότι δεν αντιλαμβάνεται μάλλον αυτό το πείραγμα, αυτό τον αστεϊσμό που γίνεται.” (Σ02)*
- *“Ότι πολλές φορές είχε απότομες συναισθηματικές διαταραχές. Απομονωνόταν στον εαυτό του, πολλές φορές δεν ήθελε να παίζει με τα άλλα παιδιά ή να συνεργαστεί. Κάπως έτσι νομίζω αν θυμάμαι καλά, νομίζω...νομίζω όχι, ίσα ίσα μερικές φορές, αντίθετα, μερικές φορές αποτελούσε και τροχοπέδη για τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, πιστεύω, αλλά εντάξει, ήτανε αναγκαστικά να μείνει, το παιδί έπρεπε να μείνει αναγκαστικά με τα υπόλοιπα.” (Σ23)*

### **Εκτίμηση υποθετικής εμπειρίας συμπερίληψης μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη των παιδιών του δείγματος**

Από τους 18 συμμετέχοντες που απάντησαν ότι δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία συμπερίληψης στην τάξη του παιδιού τους με μαθητή/τρια με ΔΑΦ κανένας από αυτούς δεν φαντάζεται ότι θα ήταν μια θετική εμπειρία.

Αρνητική εμπειρία φαντάζονται ότι θα αποτελούσε για τα παιδιά τους η συμπερίληψη 2 γονείς (11,1%), ενώ οι υπόλοιποι 16 (88,8%) θεωρούν ότι θα ήταν μια ικανοποιητική εμπειρία μόνο με προϋποθέσεις όπως: την βοήθεια παράλληλης στήριξης ή ειδικού δασκάλου, τη συ-



μπερίληψη μαθητών/τριών με ελαφρύ αυτισμό (λειτουργικοί μαθητές/μαθήτριες), την ενημέρωση των γονιών και την προετοιμασία- προεργασία για τη συμπερίληψη καθώς επίσης την συμπερίληψη από μικρή ηλικία, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ή τη σταδιακή συμπερίληψη (βλ. Πίνακα 8):

**Πίνακας 8.** Αξιολόγηση πρότερης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητή/μαθήτριας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο

A/α	Πρότερη Εμπειρία	Υποκατηγορίες	Σύνολα	Ποσοστό (%)
1	Με πρότερη εμπειρία	Ικανοποιητική/ θετική	10	83,3%
		Μη ικανοποιητική	2	16,6%
2	Χωρίς πρότερη εμπειρία	Θετική	-	-
		Αρνητική	2	11,1%
		Ουδέτερη/με όρους	16	88,8%

Ανέφεραν χαρακτηριστικά:

- *“Νομίζω ότι είναι καλύτερο για τα παιδιά αυτά να μην αντιμετωπίζονται από έναν δάσκαλο ο οποίος δεν έχει μια ειδική εκπαίδευση πάνω στο αντικείμενο, καλό θα είναι να υπάρχουν ειδικά σχολεία για να μπορούν να τα αντιμετωπίζουν και να τα διαχειρίζονται όπως πρέπει οι άνθρωποι με τη γνώση πάνω στο αντικείμενο.” (Σ13)*
- *“Ναι, αυτό λέω ότι αν δεν υπάρξει μια δομή, ένα σύστημα από το Υπουργείο Παιδείας από τους κατάλληλους φορείς, δεν μπορώ να φανταστώ με τίποτα δεδομένου ότι και οι ίδιοι οι μαθητές δεν είναι, δεν ανταπεξέρχονται τέλεια στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο πρόγραμμα του σχολείου. Έχουνε, κάθε παιδί έχει το δικό του πρόβλημα, μεμονωμένα κάθε παιδί πρέπει να προσεγγίζεται ατομικά. Πόσο μάλλον ένα παιδί που πρέπει πρώτιστα να αφομοιωθεί από το σύνολο της τάξης. Θεωρώ ότι θέλει πολύ ειδικές γνώσεις και ναι, νέες δομές, δεν γίνεται σε κανονικό έτσι όπως είναι σήμερα τα πράγματα. Δεν μπορώ να το φανταστώ και δεν μπορώ να φανταστώ και το δάσκαλο πώς θα ανταπεξέλθει.” (Σ15)*
- *“Ανάλογα, αν το κράτος τηρούσε όλους τους όρους που κάνουν τη ζωή ενός παιδιού με ΔΑΦ ομαλή μέσα σε μία τάξη, θα ήταν ομαλό για όλη την τάξη και μία πάρα πολύ καλή εμπειρία. Αν το κράτος δεν προσφέρει στο παιδί όλα αυτά που δικαιούται, τότε η εμπει-*

ρία αυτή μπορεί να ήταν και αρνητική για όλα τα παιδιά. Δηλαδή αν ήταν μία πολύ δύσκολη περίπτωση και το κράτος δεν είχε προσφέρει καμία βοήθεια, τότε θα ήταν μία πολύ δύσκολη κατάσταση μέσα στο τμήμα και θα τρέχουν οι δάσκαλοι από μόνοι τους να κάνουν τα ανθρωπίνως...” (Σ04)

- “Εδώ τώρα πιστεύω ότι παίζει ρόλο και ο βαθμός που το παιδί έχει αυτισμό. Δηλαδή, αν ένα παιδί είναι λειτουργικό, πιστεύω ότι φυσικά θα του έκανε καλό. Αν όμως είναι ακραία μορφή αυτισμού όπου δεν μπορεί να συνυπάρχει με τους άλλους, ίσως να μην του έκανε, και πάλι αυτή είναι η προσωπική μου γνώμη, δεν είμαι εντελώς σίγουρη.” (Σ05)
- “Δεν ξέρω για να είμαι ειλικρινής, δεν έχω σκεφτεί και εγώ ποτέ ίσως με το να του αφιερωνόταν ένα μικρό κομμάτι του μαθήματος κάποια λεπτά σε μία ιδιαίτερη συνομιλία -διάδραση με τα παιδιά ας πούμε, πέρα από το μέχρι ποιου σημείου θα μπορούσε να συμμετάσχει και το ίδιο το παιδί, ας πούμε αυτό.” (Σ10)
- “Αν διαχειριστεί σωστά από τους γονείς, πιστεύω ότι θα ωφελούσε. Δηλαδή αν αναφέρει το παιδί ότι στην τάξη του υπάρχει ένα παιδί με αυτά τα χαρακτηριστικά και ο γονιός εξηγούσε με απλά λόγια στο παιδί για να καταλάβει τη διαφορετικότητα αυτού του παιδιού. Πιστεύω ότι το παιδί θα καταλάβαινε και θα έβλεπε ας πούμε αυτά που του έχει πει ο γονέας, εφόσον φυσικά και οι γονείς είναι ενημερωμένοι ακριβώς τι είναι, τι έχει το παιδί ας πούμε, και απλώς θα το παρατηρούσε και δεν θα είχε πρόβλημα δηλαδή. Θα καταλάβαινε τη συμπεριφορά του, οπότε δεν θα του φαινόταν κάτι περίεργο. Θα το δέχότανε δηλαδή.” (Σ28)

## 5.2 Οφέλη συμπερίληψης

### Οφέλη συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης

Οι απαντήσεις των γονέων του δείγματος για τα πλεονεκτήματα της συμπερίληψης ομαδοποιήθηκαν σε τρεις γενικές κατηγορίες:

1η κατηγορία: Αποδοχή του διαφορετικού

2η κατηγορία: Ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη

3η κατηγορία: Εξάλειψη στίγματος/ ρατσισμού, κοινωνική ισότητα

Όπως αποτυπώνεται με φράσεις που χρησιμοποιούν στις συνεντεύξεις τους: “αποδοχή διαφορετικότητας”, “επαφή με το διαφορετικό”, “ευαίσθητοι με το διαφορετικό”, “αρμονική συνύπαρξη με το διαφορετικό”, “εξοικείωση με το διαφορετικό” κ.α., 22 γονείς του δείγματος (73,3%) θεωρούν ότι η συμπερίληψη μπορεί να δώσει ερεθίσματα και ευκαιρίες ώστε να καλλιεργηθούν δεξιότητες εξοικείωσης και αποδοχής της διαφορετικότητας, τις οποίες αναγνωρίζουν ως σημαντικό εφόδιο για τη μετέπειτα επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών τους.

Στη δεύτερη κατηγορία οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες: ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη κι ευαισθητοποίηση αναφέρονται από 9 συμμετέχοντες (30%), οι οποίοι θεωρούν ότι οι δεξιότητες αυτές κατακτιούνται μέσω της συμπερίληψης, ενδυναμώνουν και προετοιμάζουν μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης για μία αρμονική κοινωνική συμβίωση. Στην τρίτη κατηγορία 2 γονείς (6,6%) αναφέρθηκαν στην εξάλειψη του στίγματος και του ρατσισμού, ως συνέπεια της συμπεριληπτικής διαδικασίας στο γενικό σχολείο (βλ. Πίνακα: 9).

**Πίνακας 9.** Οφέλη συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης

Α/α	Όφελος	Σύνολα	Ποσοστό (%)
1	Αποδοχή του διαφορετικού	22	73,3%
2	Ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη	9	30%
3	Εξάλειψη στίγματος/ρατσισμού, κοινωνική ισότητα	2	6,6%

Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις των γονέων:

- *“Να... το σημαντικότερο είναι να αναφέρω κάτι καινούργιο γιατί δεν ανέφερα στο προηγούμενο, συνήθως αν είναι κάποια παιδιά στο φάσμα τους... είναι πάρα πολύ ειλικρινή, δεν λένε ψέματα. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στο να καταλάβουν ότι αυτή η διαφορετικότητα έχει και πολύ ωραία κομμάτια και να βρουν έναν τρόπο να εκτιμήσουν καλύτερα μαζί τους από νωρίς.” (Σ17)*
- *“...θεωρώ ότι είναι πολύ καλό και για τα παιδιά αυτά και για τα υπόλοιπα παιδιά που λέμε εμείς κανονικά εντός εισαγωγικών, διότι βοηθάει και τους δύο να ομαλοποιήσουν κάποιες καταστάσεις και επειδή ακριβώς θέλουμε τα παιδιά που θα βγουν στην κοινωνία να κάνουμε μια καλύτερη κοινωνία, μόνο αν αναγνωρίζεις τη διαφορετικότητα και*

*προκρίνεις τα πλεονεκτήματα, τότε μόνο μπορείς να φτιάξεις αν όχι ιδανικές, πολύ καλύτερες κοινωνίας, ώστε να ζουν όλοι πολύ καλά.” (Σ11)*

- *“Γιατί κάνοντας παρέα μαζί του συνειδητοποίησε και τις δυνατότητες που έχουν αυτοί οι άνθρωποι και πως μπορεί να έρθει σε επικοινωνία μαζί τους, άρα το ωφέλησε με την έννοια ότι έμαθε να διαχειρίζεται καταστάσεις ανθρώπων σε εισαγωγικά διαφορετικών κι όλη αυτή η παρέα και η καθημερινή τριβή σίγουρα το ωφέλησε.” (Σ26)*
- *“...και τα υπόλοιπα παιδιά επίσης θα μπορέσουν να αναγνωρίσουν και να μπορύνε στην κοινωνική τους ζωή να έχουν να έχουν στο μυαλό τους ότι αυτές οι ομάδες μπορούν εύκολα να ενταχθούν και να μην υπάρχει ρατσισμός και φοβία σχετικά με τη διαφορετικότητα. Άρα όλοι θα βγουν κερδισμένοι με κάποιο τρόπο.” (Σ11)*

## **Οφέλη συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

Τα οφέλη από τη συμπερίληψη για τους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα της διαταραχής ομαδοποιήθηκαν και αυτά σε πέντε γενικές κατηγορίες σύμφωνες με τις απαντήσεις των γονέων του δείγματος:

1η κατηγορία: Κοινωνική προσαρμογή/κοινωνικοποίηση

2η κατηγορία: Παροχή ερεθισμάτων/ανάπτυξη δεξιοτήτων

3η κατηγορία: Αποδεκτότητα, επιβεβαίωση

4η κατηγορία: Μείωση επιθετικότητας/Βελτίωση συμπεριφοράς

5η κατηγορία: Εξάλειψη στίγματος, ρατσισμού, στερεοτύπων

Στις απαντήσεις του δείγματος τα πλεονεκτήματα της συμπερίληψης συνεξαρτώνται από το βαθμό αυτισμού που βρίσκονται οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ, από την βοήθεια εξειδικευμένου προσωπικού που διδάσκει στο σχολείο και από τη συμπεριφορά των γονιών των μαθητών/τριών με ΔΑΦ και των γονιών των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης. Δεκαοκτώ (60%) από τους γονείς που απάντησαν στην ερώτηση θεωρούν ότι για να έχει πλεονεκτήματα η συμπερίληψη θα πρέπει να συντρέχουν οι παραπάνω προϋποθέσεις.

Δεκαεννέα γονείς (63,3%) θεωρούν ότι η συμπερίληψη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού να προσαρμοστούν κοινωνικά σε μία πραγματικότητα την οποία θα συναντήσουν όταν τελειώσουν το σχολείο.

Εκτός από την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική προσαρμογή, 7 γονείς (23,3%) θεωρούν σημαντικό πλεονέκτημα της συμπερίληψης την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την παροχή ερεθισμάτων που θα προσφέρουν οι μαθησιακές εμπειρίες του γενικού σχολείου στους/στις μαθητές/τριες με ΔΑΦ, τις οποίες στις ειδικές δομές δεν θα είχαν.

Ως οφέλη συμπερίληψης αναφέρθηκαν επίσης από 7 γονείς του δείγματος (23,3%) η αποδεκτότητα που αισθάνονται οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ, το ότι μπορούν να νιώθουν δηλαδή “φυσιολογικοί” και ισότιμοι με τους/τις συνομηλίκους τους, η επιβεβαίωση που παίρνουν από την συμπερίληψή τους στο γενικό σχολείο και η αυτονομία που κατακτούν σταδιακά.

Τέσσερις γονείς (13,3%) ανέφεραν ότι η συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ βοηθά στην εξάλειψη του στίγματος, του ρατσισμού και των στερεοτύπων που υπάρχουν ακόμα στην ελληνική κοινωνία για τα παιδιά αυτά. Τέλος ένας γονιός (3,33%) θεωρεί ότι η συμπερίληψη αμβλύνει την επιθετικότητα των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα και βελτιώνεται η συνολική εικόνα της συμπεριφοράς τους (βλ. Πίνακα: 10)

**Πίνακας 10.** Οφέλη συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

A/a	Όφελος	Σύνολα	Ποσοστό (%)
1	Κοινωνική προσαρμογή/ κοινωνικοποίηση	19	63,3%
2	Παροχή ερεθισμάτων/ ανάπτυξη δεξιοτήτων	7	23,3%
3	Αποδεκτότητα, επιβεβαίωση	7	23,3%
4	Εξάλειψη στίγματος/ ρατσισμού στερεοτύπων	4	13,3%
5	Μείωση επιθετικότητας/ Βελτίωση συμπεριφοράς	1	3,33%

Αντιπροσωπευτικές είναι οι δηλώσεις των γονέων που παρατίθενται:

- *“Το ίδιο το παιδί; Σίγουρα θα το ωφελούσε γιατί εντάζει τώρα δεν μπόρεσε ...αν είναι σε ένα ειδικό σχολείο και δεν έρχεται σε συναναστροφή με άλλα παιδάκια, κανονικά θα βρεθεί κάποια στιγμή σε πιο μεγάλη ηλικία ξαφνικά μέσα σε κάτι τελείως διαφορετικό...*

το σωστό είναι από την αρχή να κοινωνικοποιείται και να μαθαίνει τι γίνεται γύρω του με τον υπόλοιπο κόσμο. Σίγουρα βοηθάει να κοινωνικοποιηθεί.” (Σ25)

- “Το παιδί με αυτισμό καταρχήν ίσως μπορέσει να βγει από το στενό του κύκλο, να επικοινωνεί με άλλα παιδιά. Να μάθει και αυτό πώς θα διαχειρίζεται διάφορες καταστάσεις και με παιδιά με δύσκολο χαρακτήρα, τα παιδιά που γίνονται εριστικά, να μπορεί να ανταπεξέρχεται σε καταστάσεις δύσκολες, να παίρνει μέρος σε ομαδικά παιχνίδια, σε δραστηριότητες αθλητικές. Όλα αυτά μπορούν να τον παρακινήσουν, να τον προτρέψουν να γίνει λίγο πιο κοινωνικός, πιο ανοιχτός.” (Σ26)
- “Το κομμάτι της... να δει μια μεγάλη μερίδα παιδιών και να πάρει απ’ το καθένα διάφορες εικόνες.” (Σ17)
- “Το παιδί πιστεύω ναι γιατί καταρχάς έβλεπα πως εξελισσόταν χρόνο με το χρόνο, δηλαδή παράδειγμα, η παράλληλη όσο περνούσαν τα χρόνια ήτανε πιο μακριά από αυτό το παιδί. Δηλαδή σιγά σιγά το παιδί αυτό ήταν πιο κοντά με τους συμμαθητές τους δηλαδή. Την πρώτη χρονιά χόρευαν μαζί, τη δεύτερη χρονιά το παιδάκι ανέβηκε μόνο του στη σκηνή, δηλαδή το έβλεπες ότι πάει πιο πολύ με τα παιδιά, με τους συμμαθητές του και πιο μακριά από την παράλληλη, αλλά πιστεύω ότι το ωφέλησε και εκείνο στην εξέλιξή του.” (Σ30)
- “Δεν στιγματίζεται. Ακριβώς ναι, ναι, ακριβώς. Αυτό είναι σημαντικό και για τη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών με τυπική ανάπτυξη όπου και των δικών μου και των άλλων παιδιών. Και μάλιστα αν μου επιτρέπεται να συμπληρώσω αυτό ισχύει και όχι μόνο για το φάσμα του αυτισμού αλλά και για άλλες σε παρένθεση μειονοτικές ας πούμε ομάδες, οι οποίες μπορούν να σχηματιστούν και να δημιουργηθούν διάφορες, πώς να το πω τώρα... απομονωτικές τάσεις για αυτούς.” (Σ29)
- “Θεωρώ ότι η αυτοπεποίθησή του, η αυτοεκτίμησή του, το ότι παρόλο τη διαφορετικότητά του στο συγκεκριμένο θέμα δε νιώθει έξω από το σύνολο και το βοηθάει να έχει καλύτερη συμπεριφορά.” (Σ06)

## Σημαντικότερο όφελος της συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης

Η δημοφιλέστερη απάντηση των γονιών του δείγματος στην ερώτηση: “Ποιο από τα παραπάνω οφέλη για μαθητές/τριες Τ.Α. αξιολογείτε εσείς ότι ήταν το σημαντικότερο;” είναι η αποδοχή του διαφορετικού με 28 απαντήσεις (93,3%). Ένας γονιός (3,33%) απάντησε την εξάλειψη του ρατσισμού (Σ11). Άλλος ένας γονιός (3,33%) θεωρεί ότι το σημαντικότερο όφελος της συμπερίληψης είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (βλ. Πίνακα: 11).

**Πίνακας 11.** Σημαντικότερο όφελος της συμπερίληψης για μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης

<b>A/a</b>	<b>Σημαντικότερο όφελος</b>	<b>Σύνολα</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
1	Αποδοχή του διαφορετικού	28	93,3%
2	Εξάλειψη του ρατσισμού	1	3,33%
3	Καλλιέργεια ενσυναίσθησης	1	3,33%

Οι απόψεις κάποιων γονέων είναι ενδεικτικές:

- *“Νομίζω ότι το πιο σημαντικό είναι και για τα υπόλοιπα παιδιά γιατί συζητιέται και με τους υπόλοιπους γονείς και με τους καθηγητές του σχολείου ότι μαθαίνει η... ας πούμε το σύνολο των μαθητών, να συμβιώνει, να συλλειτουργεί με κάποιο παιδί που διαφέρει σε αυτό το επίπεδο, τέλος πάντων που διαφέρει και να λειτουργήσει και υποστηρικτικά για να μπορέσει όσο γίνεται να το εντάξει στην ομάδα και να το υποστηρίξει σε πρακτικά ζητήματα και συναισθηματικά, δηλαδή αν τον δούνε ας πούμε ότι θυμώνει, έχουν βρει τρόπους να τον ηρεμούν. Αυτό εννοώ.” (Σ01)*
- *“Αυτό που είπα και πριν. Όχι, θα το ωφελούσε. Όχι, όχι επιμένω θα το ωφελούσε. Θεωρώ ότι όλη η τάξη θα προσαρμοζόταν για να μπορέσει να χωρέσει και να συμπεριλάβει και το παιδί με αυτισμό αλλά, επειδή πάντα κάτι χάνεις κάτι κερδίζεις θεωρώ πιο σημαντικό το κομμάτι το κοινωνικό που θα μάθαινε να ζει με το διαφορετικό. Εμένα αυτό μου αρέσει πάρα πολύ.” (Σ03)*
- *“Ό,τι αποκτούν μια ωριμότητα, μια κοινωνική συνείδηση, σίγουρα σε κάποια περισσότερο σε κάποια λιγότερο, βοηθάει στην υιοθέτηση της συνέχισης. Κυρίως αυτό η ενσυναίσθηση, να μπουν στη θέση άλλων ατόμων και άλλων ομάδων για να καταλάβουν ότι δεν είναι όλοι οι άνθρωποι... δεν υπάρχει κανονικό, δεν υπάρχει σωστό-λάθος, υγιής-*

άρρωστος. Υπάρχει η ιδιαιτερότητα του ατόμου. Δεν είμαστε όλοι ίδιοι, αλλά είμαστε όλοι ενωμένοι, είμαστε όλοι εδώ.” (Σ15)

## Σημαντικότερο όφελος της συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Οι μισοί από τους γονείς του δείγματος (15), θεωρούν ότι το σημαντικότερο όφελος για μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι η επικοινωνία τους με τους συνομηλίκους τους και κατά συνέπεια η κοινωνικοποίησή τους. Οκτώ γονείς (26,6%) υποστήριξαν ότι το σημαντικότερο όφελος για μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι ότι αισθάνονται αποδεκτοί και νιώθουν επιβεβαίωση όταν φοιτούν στη γενική τάξη. Πέντε γονείς ανέφεραν την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο γενικό σχολείο καθώς τα ερεθίσματα είναι περισσότερα. Το ίδιο ποσοστό (16,6%) ανέφερε ως πιο σημαντικό το γεγονός ότι η συμπερίληψη ως καλή πρακτική μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη του ρατσισμού και των στερεοτύπων που σχετίζονται με την αναπηρία. Τέλος ένας γονιός ανέφερε τη μείωση της επιθετικότητας (βλ. Πίνακα: 12).

**Πίνακας 12.** Σημαντικότερο όφελος συμπερίληψης για μαθητές/τριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

A/a	Σημαντικότερο όφελος	Σύνολα	Ποσοστό (%)
1	Επικοινωνία/ Κοινωνικοποίηση	15	50%
2	Αποδεκτότητα/ Επιβεβαίωση	8	26,6%
3	Καλλιέργεια Δεξιοτήτων	5	16,6%
4	Εξάλειψη ρατσισμού/ στερεοτύπων	5	16,6%
5	Μείωση επιθετικότητας	1	3,33%

Παραδείγματα αυτών των απόψεων εντοπίζονται στα παρακάτω λόγια των συμμετεχόντων:

- “Είναι ότι είναι στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και νιώθει... νιώθει το ίδιο με τα άλλα τα παιδιά. Δεν νιώθει δηλαδή ότι είναι περιθωριοποιημένο.” (Σ18)
- “Αυτό πάλι της αρμονικής συνύπαρξης, δηλαδή ότι και εκείνο με την κατάλληλη φυσικά στήριξη που θα έχει, να προσαρμοστεί και να μη φαίνεται, και το ίδιο να μην αισθάνεται ότι είναι κάτι διαφορετικό. Αυτό, μπορεί να συνυπάρχει κανονικά. Ναι.” (Σ28)



- *Όπως είπα και προηγουμένως πλεονέκτημα είναι ότι θα μπορέσει να αναπτύξει την κοινωνικοποίησή του, τις μαθησιακές δεξιότητες. Θα παρακολουθεί το ίδιο πρόγραμμα με τα υπόλοιπα παιδιά, οπότε και στην έξω ζωή του θα νιώθει ότι είναι ίσο με τα υπόλοιπα παιδιά και θα αναπτυχθεί στα μαθήματα με τη βοήθεια των δασκάλων περισσότερο.” (Σ16)*
- *“...επίσης θα μπορούν να ενταχθούν και να δείξουν τις δυνατότητές τους και να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή, αντί να θεωρούν ότι έχουν κάποιο είδους στίγμα, αυτό, αλλά αυτό είναι πλεονέκτημα..” (Σ14)*
- *“Το να νιώσει μέρος της ομάδας. Αυτό θα το κάνει να μη νιώθει μειονεκτικά και να μειώνει την επιθετικότητά του.” (Σ06)*

### 5.3 Μειονεκτήματα συμπερίληψης

#### Μειονεκτήματα συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης

Από το δείγμα των γονέων της έρευνας, 19 από αυτούς (63,3%) αναφέρουν ότι δεν υπάρχει κανένα μειονέκτημα για τους μαθητές/τριες τυπικής Τ.Α. από τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, ενώ 11 από αυτούς (36,6%), πιστεύουν ότι η συμπερίληψη δημιουργεί προβλήματα στους μαθητές/τριες Τ.Α. (βλ. Πίνακα: 13)

**Πίνακας 13.** Ύπαρξη μειονεκτημάτων από τη συμπερίληψη για μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης

---

**Υπάρχουν μειονεκτήματα από τη συμπερίληψη μαθητών/τριών Σύνολα Ποσοστό (%)  
με ΔΑΦ για τους/τις μαθητές/τριες Τ.Α.;**

---

ΟΧΙ, δεν υπάρχουν	19	63,3%
ΝΑΙ, υπάρχουν	11	36,6%

---

Παρατίθενται ενδεικτικά οι απόψεις ορισμένων γονιών:

- *“Όχι νομίζω ότι θα το ..., δηλαδή όσες εμπειρίες έχω εγώ ως εκπαιδευτικός ειδικά στα παιδιά με αυτισμό, δεν έχω δει ποτέ να έχει συμβεί κάτι που να μην ωφελεί τα παιδιά της γενικής” (Σ17).*

- “Δεν βλέπω κάποια μειονεκτήματα στην συμπερίληψη, μόνο πλεονεκτήματα βλέπω” (Σ19).
- “Ούτε αυτό. Θεωρώ ότι δεν μπορεί να επηρεάσει αρνητικά. Τα παιδιά χωρίς ΔΑΦ είναι πολύ σημαντικό να βρίσκονται στον ίδιο χώρο με παιδιά που έχουν ΔΑΦ.”(Σ20),
- “Ξαναλέω αν είναι ένα παιδί που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός γενικού είναι όλα μία χαρά και έτσι πρέπει να γίνεται, αν είναι ένα παιδί το οποίο είναι για άλλη δομή και με μεγάλη διαφορά, εκεί υπάρχουν πολλά αρνητικά και για το ίδιο το παιδί και για τα υπόλοιπα.” (Σ04)
- “Πολλές φορές υπήρχε χάσιμο χρόνου στην προσπάθεια να ασχοληθεί ο δάσκαλος με το παιδί και να το εντάξει στην υπόλοιπη ομάδα, δυσκολίες συνεργασίας με τα υπόλοιπα παιδιά. Κάποιες φορές, όχι πάντα. (Σ23)

## **Μειονεκτήματα συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

Δεν υπάρχει κανένα μειονέκτημα για τους μαθητές /μαθήτριες με ΔΑΦ διαπιστώνουν 13 γονείς (43,3%) του δείγματος της έρευνας, όπως φαίνεται από τα ερευνητικά δεδομένα. Ωστόσο για 17 συμμετέχοντες (56,6%) υπάρχουν μειονεκτήματα στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ για τους ίδιους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (βλ. Πίνακα:14).

**Πίνακας 14.** Ύπαρξη μειονεκτημάτων από τη συμπερίληψη για μαθητές/μαθήτριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

<b>Υπάρχουν μειονεκτήματα από τη συμπερίληψη για τους μαθη-Σύνολα</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>τές/τριες με ΔΑΦ;</b>	

ΟΧΙ, δεν υπάρχουν	13	43,3%
ΝΑΙ, υπάρχουν	17	56,6%

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους γονείς:

- “Αρνητικά όχι, πιθανόν αν έχει αυτό κάποιου είδους άλλα προβλήματα μπορεί να νιώσει, να επιζητήσει μία άλλου είδους συμπεριφορά ή προσοχή, χωρίς να σημαίνει ότι τα παιδιά αυτιστικού φάσματος είχαν περισσότερη, αλλά μόνο αν και εκείνο... αλλά αρνητικά εντέλει στο άθροισμα δεν νομίζω. (Σ07)

- “Φυσικά και όχι, επανέρχομαι και στο προηγούμενο που είπα και πιο πάνω. Δεν βλέπω κάποιο αρνητικό συμπερίληψης ούτε στα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό ούτε και σε κείνα που δεν έχουνε. Η συμπερίληψη έτσι κι αλλιώς περιλαμβάνει δηλαδή πρέπει να γίνεται για όλα τα παιδιά ακόμα και για τα παιδιά που δεν έχουν κάποια αναπηρία. Πρέπει το σχολείο να λάβει, να δει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες, δεξιότητες, χαρακτηριστικά, κοινωνικά, πολιτισμικά. Για μένα αυτή είναι η συμπερίληψη. (Σ19)
- “Πιστεύω θα υπήρχαν κάποια μειονεκτήματα γιατί όλοι δεν θα είχαν την ίδια ευαισθησία απέναντι του ή δεν θα ήξεραν πώς να το χειριστούν και θα δεχόταν συμπεριφορές που ίσως να μην το βοηθούσαν.” (Σ05)
- “Υπάρχουν μειονεκτήματα και για το ίδιο το παιδάκι που έχει το πρόβλημα και για τα άλλα παιδάκια. Δηλαδή αν είναι μια πολύ βαριά μορφή μπορεί να μην μπορεί να γίνει σωστά το μάθημα και να δημιουργεί μεγάλο θέμα στην τάξη. Και ανάλογα με το μάθημα δηλαδή μπορεί να είναι καλά με κάποια μαθήματα λιγότερο σημαντικά που έχουμε κάποια κίνηση, καλλιτεχνικά, γυμναστική, να είναι καλές περιπτώσεις για να συμπεριληφθεί ένα παιδάκι και να κοινωνικοποιηθεί με τα υπόλοιπα παιδάκια και ένα μάθημα, μαθηματικά ή γλώσσα να δημιουργεί μεγάλο θέμα αν δεν μπορεί να κάτσει σε μια καρέκλα ή αναστατώνει όλη την τάξη μόνιμα. Αντίστοιχα και για το ίδιο το παιδάκι, αν το πρόβλημα του τού δημιουργεί θέμα ψυχολογικό όσον αφορά τους ήχους, τη φασαρία, πιθανώς αυτό βέβαια ένας ειδικός θα το ξέρει καλύτερα πιθανώς να δημιουργεί και στο ίδιο το παιδάκι θέμα.” (Σ25)
- “Ενδεχομένως να μην έχει την κατάλληλη υποστήριξη και στήριξη που θα χρειαζόταν για να προχωρήσει... Είτε μαθησιακά, είτε κοινωνικά, ενδεχομένως επειδή δεν θα συγκεντρωνόταν, δεν θα επικεντρωνόταν η προσοχή σε αυτό το παιδί.” (Σ27)
- “Αυτό το γεγονός ότι υπάρχει περίπτωση να δεχτεί μπούλινγκ, ας πούμε τέτοιο πράγμα, δηλαδή αν τα άλλα παιδιά δεν έχουν ενημερωθεί πώς πρέπει να συμπεριφέρονται. Αυτό, δηλαδή γιατί νομίζω θα είναι άσχημη εμπειρία για το παιδί αυτό.” (Σ28)

## **Μειονεκτήματα συμπερίληψης για μαθητές /μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης και με διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

Τα μειονεκτήματα που αναφέρουν οι γονείς τόσο για τους μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης όσο και για τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ ταξινομήθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες:

1η κατηγορία: Bullying- άσχημη συμπεριφορά προς τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ

2η κατηγορία: Ακαταλληλότητα γενικής τάξης ως μαθησιακό περιβάλλον για μαθητές/τριες με ΔΑΦ

3η κατηγορία: Δυσκολίες στην ομαλή διεξαγωγή μαθήματος

4η κατηγορία: Άνιση κατανομή του διδακτικού χρόνου

5η κατηγορία: Δυσκολία μαθητών/τριών με ΔΑΦ να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία

6η κατηγορία: Ελλιπής καλλιέργεια δεξιοτήτων για μαθητές/τριες με ΔΑΦ

7η κατηγορία: Διαχωρισμός των μαθητών/τριών με ΔΑΦ από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες

8η κατηγορία: Αδυναμία μαθητών/τριών με ΔΑΦ να συνεχίσουν τη φοίτησή τους με τους συμμαθητές/τριες τους στο Γυμνάσιο

Έτσι λοιπόν στην πρώτη κατηγορία 9 γονείς (30%) εκφράζουν το φόβο ότι μπορεί ο μαθητής/τρια με ΔΑΦ να γίνει αντικείμενο χλευασμού, άδικης συμπεριφορά ή bullying. Πέντε γονείς (16,6%) πιστεύουν ότι το περιβάλλον της γενικής τάξης δεν είναι το πλέον κατάλληλο για να υποδεχτεί τέτοιους μαθητές/τριες εκτός αν υποστηριχθούν αυτοί οι μαθητές/τριες από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και γίνουν κι άλλες παρεμβάσεις, ενώ 3 γονείς (10%) που ανέφεραν μειονεκτήματα δηλώνουν ότι η παρεμπόδιση της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος μπορεί να είναι μειονέκτημα της συμπερίληψης των μαθητών/τριών που εξετάζουμε. Δύο γονείς (6,6%) θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός θα αναγκαστεί να αφιερώνει περισσότερο διδακτικό χρόνο στους μαθητές/τριες με ΔΑΦ λόγω των ιδιαίτερων αναγκών τους. Στην 5η κατηγορία δύο γονείς (6,6%) θεωρούν ότι υπάρχει πιθανότητα οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης, ενώ στην 6η κατηγορία ένας γονιός (3,3%) εκφράζει την ανησυχία του ότι στο γενικό σχολείο οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ δεν θα καλλιεργήσουν δεξιότητες ούτε θα πάρουν τα προσδοκώμενα, σε σύγκριση με το ειδικό σχολείο. Στην 7η κατηγορία ένας γονιός (3,3%) εκφράζει την ανησυχία ότι ο δάσκαλος της γενικής τάξης μπορεί να λειτουργεί διαφορετικά με το μαθητή/τρια με ΔΑΦ και να μην μπορέσει να τον/την συμπεριλάβει ισότιμα. Στην 8η κατηγορία ένας γονιός (3,3%) θεωρεί ότι μειονέκτημα της συμπερίληψης είναι η αδυναμία συνέχισης της φοίτησης του μαθητή/τριας

με ΔΑΦ στο γενικό Γυμνάσιο, οπότε “αποκόπτεται” από τους συμμαθητές/τριες του του γενικού σχολείου όπου φοιτούσε (βλ. Πίνακα: 15).

**Πίνακας 15.** Μειονεκτήματα της συμπερίληψης για μαθητές/τριες με και χωρίς διαταραχή αυτιστικού φάσματος

A/a	Μειονεκτήματα Συμπερίληψης	Σύνολο	Ποσοστό
1	Bullying- άσχημη συμπεριφορά προς τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ	9	30%
2	Ακαταλληλότητα γενικής τάξης ως μαθησιακό περιβάλλον για μαθητές/τριες με ΔΑΦ	5	16,6%
3	Δυσκολίες στην ομαλή διεξαγωγή μαθήματος	3	10%
4	Άνιση κατανομή του διδακτικού χρόνου	2	6,6%
5	Δυσκολία μαθητών/τριών με ΔΑΦ να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία	2	6,6%
6	Ελλιπής καλλιέργεια δεξιοτήτων για μαθητές/τριες με ΔΑΦ	1	3,3%
7	Διαχωρισμός των μαθητών/τριών με ΔΑΦ από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες	1	3,3%
8	Αδυναμία των μαθητών/τριών με ΔΑΦ να συνεχίσουν τη φοίτησή τους με τους συμμαθητές/τριες στο Γυμνάσιο	1	3,3%

Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις:

- “Για να επηρεαστεί αρνητικά θα πρέπει να είναι και η τάξη αρνητική που σημαίνει ότι το κάθε παιδί κουβαλάει μαζί του από το σπίτι του ενδεχομένως μια αρνητική στάση σε ότι διαφορετικό έχει δίπλα του. Η κατάταξη δηλαδή στο μυαλό ενός παιδιού των ανθρώπων σε κατηγορίες, ανάλογα με το αν είναι πλούσιοι ή αν είναι όμορφοι, αν έχουν κάποιο μειονέκτημα σωματικό ή πνευματικό. Αν έχει γίνει τέτοια πλύση εγκεφάλου σαφώς και έχει επηρεάσει και το παιδί στη συμπεριφορά του απέναντι σε ένα παιδί με κάποιες ιδιαιτερότητες.” (Σ06)
- “Αρνητικά θεωρώ ότι είναι σίγουρα δυστυχώς το μπούλινγκ, ο αποκλεισμός ή το κορόι-δεμα που κάνουμε, είτε φανερά, είτε μυστικά, το εισπράττει το παιδί, το ξέρει, θεωρώ ότι αυτό είναι το χειρότερο ότι νιώθει ότι είναι, ότι το βλέπουν σαν διαφορετικό ή προβληματικό ή ότι δεν είναι κανονικό σε σχέση με τ’ άλλα παιδιά.” (Σ15)

- “Κοίταξε εγώ μειονέκτημα θα έβλεπα σύμφωνα με αυτό που είπα πριν αν το...το κάνουμε σκούπα αυτό το θέμα της συμπερίληψης, δηλαδή ότι θα συμπεριλάβουμε όλους τους μαθητές που έχουν οποιουδήποτε είδους επίπεδο διαταραχής αυτισμού με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή είτε κάποιος έχει κάποια πολύ απλή, κάποιο πολύ ελαφρύ χαρακτηριστικό, είτε είναι αποκομμένος τελείως να τους βάλουμε όλους στην ίδια τάξη και απλά να προσέχει ο δάσκαλος αυτούς τους μαθητές. Δεν είναι έτσι. Γι’ αυτό το λόγο είναι και φάσμα. Αυτό ενδέχεται να τινάζει την προσπάθεια αυτή στον αέρα ή ότι εκεί πιθανόν οι υπόλοιποι δάσκαλοι, οι υπόλοιποι γονείς ή τα υπόλοιπα παιδιά να το απομονώσουν το παιδί αυτό όπως ξέρουμε τα παιδιά είναι και σκληρά έτσι; Κι αντίστοιχα αυτό το παιδί να νιώθει και αυτό πολύ προβληματικά εκεί πέρα μέσα, δηλαδή ότι δεν μπορεί να παρακολουθήσει τους άλλους, με αποτέλεσμα να εκνευρίζεται πάρα πολύ και να γίνεται μέχρι και βίαιο.” (Σ14)
- “Αρνητικά εε... Και πάλι, όταν δεν υπάρχει ο κατάλληλος τρόπος να ενσωματωθεί το παιδί, όταν δεν ακολουθούνται κάποιες αποδεκτές μέθοδοι θα μπορούσε να γίνει λάθος συμπερίληψη, δηλαδή θα μπορούσε να ανακυκλώνουμε τα στερεότυπα, να μένουν σε μια συμπεριφορά αρνητική που βλέπουν τα παιδιά και να έχουν αυτό ότι είναι ο αυτισμός; Και επίσης να μην υπάρχει κάποιος να τους δείξει πώς να αντιμετωπίζουν το διαφορετικό.” (Σ21)
- “Τα μειονεκτήματα που θα έβλεπα εγώ είναι όταν απλά μπαίνει μέσα σε μια τάξη, χωρίς να υπάρχει υποστήριξη από δίπλα δηλαδή δεν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός που θα κάθεται μαζί του στο θρανίο και απλά υπάρχει μόνο μέσα στην τάξη, οπότε μπορεί να είναι μέσα στην τάξη, να λέμε ότι το έχουμε βάλει μέσα σε μια κανονική τάξη. Αλλά στην ουσία είναι απών. Δεν του δίνουμε καμία σημασία δεν μπορεί να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, οπότε θα αισθάνεται και πάλι περιθωριοποιημένο. Οπότε θα πρέπει να υπάρχει πάντα ένα άτομο, ένας εκπαιδευτικός ο οποίος θα βρίσκεται δίπλα σε αυτό το παιδί.” (Σ24)
- “Στο κοινωνικό κομμάτι καμία, μόνο πλεονεκτήματα εγώ θα έβρισκα. Και στο διδακτικό κομμάτι σας είπα μόνο αν δεν υποστηρίζεται από παράλληλη στήριξη ή κάτι άλλο ή ειδική αγωγή κάποιες ώρες ή και σε κάποια μαθήματα, ίσως και ανάλογα την βαθμίδα της εκπαίδευσης. Εκεί ναι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ίσως θα μπορούσε να είναι μειονεκτικά για τον ίδιο το μαθητή ή τη μαθήτριά.” (Σ29),

- “Είναι σχετικό με το προηγούμενο, επειδή ακριβώς δεν ξέρω τι γίνεται σε αυτές τις περιπτώσεις μπορώ να σκεφτώ μόνο το να μένει λίγο πίσω η τάξη, αυτό.” (Σ12)
- “Πολλές φορές υπήρχε χάσιμο χρόνου στην προσπάθεια να ασχοληθεί ο δάσκαλος με το παιδί και να το εντάξει στην υπόλοιπη ομάδα, δυσκολίες συνεργασίας με τα υπόλοιπα παιδιά.” (Σ23)
- “Μειονέκτημα θα είχε μόνο στην περίπτωση που για παράδειγμα ο περισσότερος χρόνος της δασκάλας ή του δασκάλου πήγαινε στο γεγονός να προσπαθεί να είναι μαζί με αυτό το παιδί. Δηλαδή αν το παιδί δεν υποστηριζόταν, όπως είπα και πριν, τότε ίσως ήταν ένα πρόβλημα...” (Σ29)
- “Η συμπερίληψη; Αυτό πιθανόν ανάλογα τώρα το βαθμό που πιθανόν έχει το πρόβλημα κάποιο παιδί γιατί μπορεί να αισθάνεται λίγο είτε αδικημένος ή ότι δεν μπορεί να παρακολουθήσει με τον ίδιο τρόπο ίσως το μάθημα, γιατί δεν το αντιλαμβάνεται με τον τρόπο που διδάσκεται στα υπόλοιπα παιδιά τα εντός εισαγωγικών φυσιολογικά και λόγω της δυσκολίας της παρακολούθησης γιατί θέλει μία πιο ιδιαίτερη μεταχείριση να μην ... να αισθάνεται μειονεκτικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους και γενικότερα με το σύνολο.”(Σ09)
- “Ξαναλέω αν είναι ένα παιδί που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός γενικού (σχολείου) είναι όλα μία χαρά και έτσι πρέπει να γίνεται, αν είναι ένα παιδί το οποίο είναι για άλλη δομή και με μεγάλη διαφορά, εκεί υπάρχουν πολλά αρνητικά και για το ίδιο το παιδί και για τα υπόλοιπα. Γιατί το παιδί δεν θα πάρει κάποιες γνώσεις που σε μια δομή κατάλληλη για κείνο θα τις είχε πάρει και θα ήταν πιο εύκολη η δικιά του ζωή, δηλαδή σε ένα γενικό σχολείο δεν θα μάθει το παιδί να ντύνεται, να κάνει μπάνιο, να δένει τα παπούτσια του, να κάνει πράγματα πολύ βασικά. Γιατί εγώ είμαι σε Γυμνάσιο σήμερα και έχω μαθητή ο οποίος ζητάει από συμμαθητές του να του δέσουν τα κορδόνια.” (Σ04)
- “Η κακή της εφαρμογή που μπορεί να είναι απλά υπάρχει ένας δάσκαλος μέσα σε μια τάξη που είναι μόνο για αυτόν αποκλειστικά π.χ. στην παράλληλη στήριξη, πρέπει θεωρώ ότι η δασκάλα να εναλλάσσει τον ρόλο της να βγαίνει ένα από κοινού πρόγραμμα για όλα τα παιδιά και για αυτό που έχει τη ΔΑΦ. Να μην ξεχωρίζει το παιδί, να μην κάνει κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη. Αυτό θεωρώ.” (Σ19)

- “Κοιτάζετε τώρα, δε μπορώ να... δε ξέρω τώρα στη συνέχεια. Ας πούμε στο γυμνάσιο που έχει πάει...δηλαδή έχει πάει σε ειδικό χώρο...δεν ξέρω πως λέγεται, ΕΝΕΓΥΑ, δεν ξέρω πως λέγεται... δηλαδή δεν ξέρω ποια είναι η εξέλιξή του, αν έχει χαθεί από τους συμμαθητές του και αν αυτό του έχει κοστίσει... δεν ξέρω δηλαδή μετά το τέλος του δημοτικού τι γίνεται με αυτό το παιδί; Μπορεί να παρακολουθήσει, δεν μπορεί, έχει χάσει στους συμμαθητές του, του κοστίζει. Δεν ξέρω, αυτά δεν ξέρω, δηλαδή μετά τι γίνεται.”(Σ30)

## Σημαντικότερο μειονέκτημα συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Στο ερώτημα: “Ποιο από τα παραπάνω μειονεκτήματα που αναφέρατε αξιολογείτε εσείς ότι ήταν/ θα ήταν το πιο σημαντικό και γιατί;” από τους ερωτώμενους γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και ανέφεραν παραπάνω από ένα μειονέκτημα δύο γονείς (Σ04, Σ21) απάντησαν ότι δεν μπορούν να ξεχωρίσουν ποιο από τα μειονεκτήματα που προανέφεραν έχει μεγαλύτερη σημασία έναντι των άλλων γιατί θεωρούν ότι όλα είναι σημαντικά και έχουν τη δική τους δυναμική στη σωστή συμπερίληψη. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας γονιός:

- “Όλα μαζί είναι σημαντικά. Όλα πρέπει να δουλεύονται από όλες τις πλευρές.” (Σ21)

Οι υπόλοιπες απαντήσεις (3) που έδωσαν οι γονείς ομαδοποιήθηκαν σε 2 κατηγορίες:

1η κατηγορία: Ελλιπής εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ

2η κατηγορία: Αποκλεισμός- μη κοινωνικοποίηση μαθητών/τριών με ΔΑΦ

Δύο γονείς (6,6%) θεωρούν ότι το σημαντικότερο μειονέκτημα για μαθητές/τριες με ΔΑΦ από τη συμπερίληψή τους είναι να μην εκπαιδεύονται σωστά στο γενικό σχολείο και να “παγώσει” η εξέλιξή τους. Ένας (3,3%) γονιός ανέφερε ως σημαντικότερο μειονέκτημα από τη συμπερίληψη τον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών/τριών με ΔΑΦ που έχουν/ αν είχαν συμπεριληφθεί (βλ. Πίνακα: 16).

**Πίνακας 16.** Σημαντικότερο μειονέκτημα συμπερίληψης για μαθητές/τριες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Α/α	Σημαντικότερο μειονέκτημα	Σύνολο	Ποσοστό
1	Ελλιπής εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ	2	6,6%
2	Αποκλεισμός/μη κοινωνικοποίηση μαθητών/τριών με ΔΑΦ	1	3,3%



Ένας γονέας αναφέρει χαρακτηριστικά:

- “ Το μειονέκτημα θα ήταν να του..., να εμποδιστεί ή να παγώσει σε ένα σημείο η εκπαίδευση του προς το να γίνει πιο λειτουργικός, αν δεν είχε τη βοήθεια των υπολοίπων, αλλά και αυτό πιστεύω θα μπορούσε να ξεπεραστεί με την εκπαίδευση των υπολοίπων και όχι τη δική του.” (Σ05)

Σημαντικότερο μειονέκτημα συμπερίληψης για μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης

Οι απαντήσεις των γονιών του δείγματος που προέκυψαν κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων δεν έδωσαν αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά, καθώς καταγράφηκε μία απάντηση στο ερώτημα που εξετάζουμε. Οι υπόλοιποι γονείς ανέφεραν από ένα μειονέκτημα που αποτυπώθηκε στο κεφάλαιο: “Μειονεκτήματα συμπερίληψης για μαθητές/τριες Τ.Α.” ή δεν βρίσκουν κανένα μειονέκτημα για τα παιδιά τους από τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ, αντίθετα επεσήμαναν μόνο οφέλη που αποτυπώθηκαν επίσης σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Έτσι λοιπόν ένας γονιός (3,3%) επεσήμανε το προβληματισμό του να μην προχωράει η τάξη με τον ίδιο ρυθμό και να μην υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές/τριες με και χωρίς ΔΑΦ (βλ. Πίνακα: 17).

**Πίνακας 17.** Σημαντικότερο μειονέκτημα της συμπερίληψης για μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης

A/a	Σημαντικότερο μειονέκτημα	Σύνολο	Ποσοστό
1	Επιβράδυνση του ρυθμού μαθήματος	1	3,3%

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

- “Αυτό θα ήταν ένα φαντάζομαι, θα ήταν ένα μειονέκτημα ότι δεν θα υπήρχε μια αρμονική συνεργασία μέσα στην τάξη από όλα τα μέλη της τάξης.” (Σ15)

## 5.4 Εμπόδια και δυσκολίες στη διεργασία της συμπερίληψης

Οι απαντήσεις του δείγματος γι’ αυτή την ερώτηση ομαδοποιήθηκαν σε 11 κατηγορίες:

- 1 Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού - μειωμένες προσλήψεις
- 2 Ελλιπής ενημέρωση- επιμόρφωση εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών

- 3 Κρατική υποχρηματοδότηση- έλλειψη υποδομών
- 4 Επιφυλακτικότητα γονέων μαθητών/τριών Τ.Α. για τη συμπερίληψη
- 5 Έλλειψη σωστής προετοιμασίας μαθητών/τριών Τ.Α. για συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ
- 6 Σοβαρότητα των συμπτωμάτων μαθητών/τριών με ΔΑΦ
- 7 Νοοτροπία αποκλεισμού/ κοινωνικά στερεότυπα
- 8 Αδυναμία εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν μαθητές /τριες με ΔΑΦ
- 9 Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τμήμα
- 10 Αδυναμία γονέων μαθητών/τριών με ΔΑΦ να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του παιδιού τους- μη έγκαιρη διάγνωση
- 11 Μη προσαρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στις ανάγκες των μαθητών/τριών με ΔΑΦ.

Από τις απαντήσεις των γονιών του δείγματος, 12 γονείς ( ποσοστό 40%) θεωρούν σημαντικό εμπόδιο την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού στα σχολεία όπως: ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί. Οι δυσκολίες εντείνονται με τις μειωμένες ή καθυστερημένες προσλήψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, τη μη έγκαιρη τοποθέτησή τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς, την αδυναμία πρόσληψης μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής στις σχολικές μονάδες, την αλλαγή ή μετακίνηση μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού κάθε σχολική χρονιά σε άλλα σχολεία, την κατάτμηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που υπηρετούν στα γενικά σχολεία και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης ώστε να καλυφθούν μερικώς οι περιπτώσεις μαθητών/τριών που χρήζουν παράλληλης στήριξης, προσφέροντας τις υπηρεσίες τους σε δύο ή τρεις μαθητές/τριες. Αρκετά προβλήματα εντοπίζονται από το 30,6% των γονέων που απάντησαν στις ερωτήσεις της έρευνας στην έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών, των γονέων μαθητών/τριών Τ.Α. όσο και των ίδιων των παιδιών Τ.Α. που φοιτούν στα γενικά σχολεία.

Ένα ποσοστό 20% που αντιστοιχεί σε 6 γονείς του δείγματος δεν παραλείπει να επισημάνει την έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης και υποδομών που χρειάζονται τα δημόσια σχολεία για σωστή συμπεριληπτική διαδικασία.

Από το ερευνητικό υλικό που συλλέχθηκε, 4 γονείς ποσοστό 13,3% δεν παραλείπουν να αναφέρουν ως εμπόδιο της συμπερίληψης την επιφυλακτικότητα των γονέων παιδιών Τ.Α. για τη διαδικασία της συμπερίληψης με το αιτιολογικό ότι παρεμποδίζεται το μάθημα και επιβραδύνεται ο ρυθμός διδασκαλίας και προόδου των τυπικών μαθητών. Το ίδιο ποσοστό (13,3%) επισημαίνουν ότι η έλλειψη σωστής προετοιμασίας μαθητών/τριών Τ.Α. να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για μία πετυχημένη συμπερίληψη. Το 13,3% των γονέων της έρευνας επίσης ζητούν την κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών με ΔΑΦ σύμφωνα με τη συμπτωματολογία τους και την εξαίρεση από τη συμπερίληψη των “βαριών περιπτώσεων” με το αιτιολογικό ότι οι περιπτώσεις αυτές είναι δύσκολο να συμπεριληφθούν. Ένα ποσοστό 10% των γονέων αποδίδει τις δυσκολίες που συναντά η διαδικασία της συμπερίληψης στη νοοτροπία του αποκλεισμού καθώς και στα κοινωνικά στερεότυπα για την αναπηρία που μπορεί να έχουν κάποιοι γονείς. Άλλες δυσκολίες που αναφέρονται στις συνεντεύξεις του δείγματος (ποσοστό 10%) είναι η αδυναμία των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν σωστά και αποτελεσματικά μαθητικούς πληθυσμούς που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού λόγω έλλειψης προσόντων ή έλλειψης διάθεσης ή ελλιπούς ενημέρωσής τους για αυτήν την αναπτυξιακή διαταραχή. Τρεις γονείς (10%) αναφέρουν τον προβληματισμό τους για τον μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών των τμημάτων στο γενικό σχολείο. Το ποσοστό 6,6% των γονιών του δείγματος θεωρούν ότι η αδυναμία των γονέων μαθητών/τριών με ΔΑΦ να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους καθώς και η μη έγκαιρη διάγνωση της διαταραχής μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια για επιτυχή συμπερίληψη. Τέλος ένα 3,3% των γονιών ανέφερε την αδυναμία των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των γενικών σχολείων να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών/τριών με αυτισμό (βλ. Πίνακα: 18).

**Πίνακας 18.** Εμπόδια και δυσκολίες που υπάρχουν για μια αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

<b>A/a</b>	<b>Απόψεις γονέων</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>Ποσοστό</b>
1	Μειωμένες προσλήψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού	12	40%
2	Ελλιπής επιμόρφωση -ενημέρωση εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών/τριών	11	36,6%
3	Κρατική υποχρηματοδότηση-ελλείψεις υποδομών	6	20%
4	Επιφυλακτικότητα γονέων και μαθητών/τριών Τ.Α.	4	13,3%

5	Έλλειψη σωστής προετοιμασίας μαθητών/τριών Τ.Α. για τη συμπερίληψη	4	13,3%
6	Σοβαρότητα συμπτωμάτων μαθητών/τριών με ΔΑΦ	4	13,3%
7	Αδυναμία εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν αποτελεσματικά μαθητές/τριες με ΔΑΦ	3	10%
8	Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τμήμα	3	10%
9	Νοοτροπία αποκλεισμού/ κοινωνικά στερεότυπα	3	10%
10	Αδυναμία γονέων μαθητών/τριών με ΔΑΦ να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των παιδιών τους – Μη έγκαιρη διάγνωση	2	6,6%
11	Μη προσαρμοσμένο ΑΠΣ στις ανάγκες μαθητών/τριών με ΔΑΦ	1	3,3%

Ενδεικτικά παρατίθενται οι αναφορές ορισμένων γονιών:

- “Υπάρχουν πάρα πολλές δυσκολίες γιατί πιστεύω ότι για να γίνει πετυχημένη συμπερίληψη πρώτα πρέπει να υπάρχει το **ανάλογο εκπαιδευτικό προσωπικό** που θα υποστηρίξει ένα παιδί με διαταραχές αυτισμού που θα φοιτήσει στην τάξη.” (Σ05)
- “Πρώτα από όλα χρειάζεται ένα σχολείο να είναι **πλαισιωμένο**, έτσι να υπάρχει ένας **ψυχολόγος, ένας ειδικός παιδαγωγός...**” (Σ07)
- “Επίσης θεωρώ ότι πολύ σημαντικό είναι η **συμβολή των κοινωνικών λειτουργών** στα σχολεία και η **παρέμβαση** αυτονόων.” (Σ19)
- “**Νομίζω το βασικότερο πρόβλημα είναι η παράλληλη στήριξη** ότι δεν δίνεται εγκαίρως. Πρέπει οι γονείς του παιδιού να τρέξουνε, να βρουν ένα... δεν ξέρω κατά πόσο αυτό το παιδί είχε σταθερή παράλληλη στήριξη, δηλαδή άλλαξε μόνο μια φορά. Νομίζω ότι το Υπουργείο δε δίνει, δεν φροντίζει να έχει σταθερή... δηλαδή αλλάζει το προσωπικό, αυτό πάλι πιστεύω ότι είναι ένα πρόβλημα. Αυτά τα δύο δηλαδή πόσο έγκαιρα δίνεις στήριξη και πόσο σταθερό άτομο έχουν αυτά τα παιδιά.” (Σ30)
- “...Δηλαδή όταν υπάρχουν ανάγκες για **έναν αριθμό παράλληλων** έρχονται ούτε οι μισές και δεν είναι ότι έρχονται οι μισές μετά γίνεται και ένα μεγάλο πασάλειμμα. Δηλαδή για να πει η κυβέρνηση ότι εγώ έχω στείλει παράλληλες, έχω καλύψει, ουσιαστικά δεν καλύπτει καμία, ενώ θέλει κάθε παιδί για παράδειγμα 20 ώρες, ωραία παίρνω ένα εκ-

παιδευτικό των 20 ωρών και το σπάω στα τρία. Α ωραία, κάλυψα και τον έναν και τον άλλον και στην ουσία δεν γίνεται τίποτα.” (Σ04)

- “Αρχικά θεωρώ ότι **οι εκπαιδευτικοί** δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, παιδεία, η εξειδίκευση τελοσπάντων ή τουλάχιστον όχι πάντα και όχι όλοι. **Οι γονείς** δεν γνωρίζουν, καλή ώρα, δεν γνωρίζουν, δεν είναι ενημερωμένοι και δεν γνωρίζουν ούτε καν εκείνοι ακριβώς περί τίνος πρόκειται οπότε και να θελαν ενδεχομένως θα πρέπει να το ψάξουν παραπάνω για να βοηθήσουν τα δικά τους τα παιδιά να ενταχθούν, να αφομοιώσουν και να αγκαλιάσουν ένα τέτοιο παιδί. Αυτό. Τώρα, ως προς το γνωστικό κομμάτι επίσης δεν ξέρω αν **ο εκπαιδευτικός** γνωρίζει για τον τρόπο που πρέπει, ο εκπαιδευτικός της γενικής παιδείας εννοώ, να τον προσεγγίσει και δεν νομίζω ότι είναι πάντα αρκετοί οι εκπαιδευτικοί με την ειδική παιδεία, ειδικής εκπαίδευσης, δεν έχει αρκετούς δηλαδή για να μπορέσουν να στηρίζουν αυτά τα παιδιά εκεί. Είναι γενικότερο πρόβλημα.” (Σ27)
- “...αλλά πιστεύω μια ... σεμινάρια ας πούμε, εκπαιδευτικά, ενημέρωση νομίζω θα βοηθούσε ρε παιδί μου και **ο εκπαιδευτικός** να μη νιώθει μόνος του γιατί πολλές φορές το πρόβλημα των δασκάλων που μπαίνουν σε μία τέτοια τάξη με ένα παιδί ή δύο προβληματικά, με τον αυτισμό ή με κάποιο άλλο σύνδρομο είναι ότι νιώθουν μοναξιά αν δεν υπάρχει μία στήριξη...” (Σ10)
- “Σίγουρα **τα παιδάκια** είναι πιο ωμά στις σχέσεις τους και στην κριτική τους απέναντι σε κάτι διαφορετικό, πράγμα που μπορεί να δημιουργήσει θέματα με μπουλινγκ με... να το κοροϊδεύουνε όλο αυτό, είναι πολύ εύκολο να συμβεί μέσα σε μια τάξη. Ειδικά αν είναι έντονο το θέμα του ακόμα χειρότερα. Δηλαδή μπορεί κάποια παιδάκια να το δούνε με συμπάθεια και να το προσεγγίσουνε κάπως, κάποια άλλα θα είναι σίγουρα στην αντίπερα όχθη. Βέβαια αυτό μπορεί να είναι και ο σκοπός που το βάζεις εκεί με την έννοια να μπορεί να μάθει να τα αντιμετωπίσει αυτά και μεγαλώνοντας.” (Σ25)
- “...Μπορεί να χρειάζεται **εκπαίδευση των γονιών, των μαθητών, των εκπαιδευτικών** που υπάρχουν στο συγκεκριμένο σχολείο αυτό...” (Σ17)
- “Πιο δύσκολο είναι να ξεπεραστεί πιστεύω η κρατική τσιγκουνιά. Το πρώτο είναι αυτό, το υλικό, και το δεύτερο είναι και η διάθεση των καθηγητών που πιστεύω ότι δεν τους λείπει ποτέ, απλώς είναι πολύ κουρασμένοι...” (Σ10)

- *“Μπορεί να είναι θέματα υποδομής του σχολείου. Δηλαδή μπορεί το παιδί να χρειάζεται, ας πούμε κάποια αίθουσα που να χρειάζεται να πάει να ηρεμήσει σε κάποιες φάσεις που μπορεί να έχει πολύ μεγάλο στρες, που πολλές φορές αυτό είναι δύσκολο ή μπορεί να του λείπουν κάποια, μπορεί να λείπει κάποιος ειδικός παιδαγωγός που μπορεί να χρειάζεται. (Σ17)*
- *“Υπάρχουν πολλοί γονείς που λένε εμένα το παιδί μου θέλω να είναι άριστο και μέσα σε ένα σύνολο που να λειτουργεί σωστά και να μην μένει πίσω στα μαθήματα, γιατί θεωρεί κάποιος ότι μπορεί να μείνει πίσω μία τάξη λόγω κάποιων παιδιών που έχουν πρόβλημα και αυτού του είδους η συμπεριφορά μπορεί να έχει θέμα. (Σ09)*
- *“Δυσκολίες υπάρχουν συνήθως τώρα από τους γονείς, κατά πόσο θα είναι διατεθειμένοι αυτό το παιδί να το δεχτούν μέσα σε μια τάξη γιατί θα δημιουργούν πιστεύω προβλήματα οι γονείς, θα λένε ότι τα απασχολεί τα παιδιά τους, ότι δεν αφήνει να παρακολουθήσουν το μάθημα. Πιο πολύ είναι αυτό, οι γονείς. Τα παιδιά προσαρμόζονται, οι γονείς είναι το πρόβλημα. (Σ18)*
- *“...και η αρνητική στάση των γονιών απέναντι σε κάποιον συμμαθητή /τρια που πάσχει, που έχει ΔΑΦ.” (Σ20)*
- *“... χρειάζεται μάθηση από πολύ μικρή ηλικία και των δύο παιδιών και των παιδιών που δεν έχουν θέμα και των παιδιών που έχουν κάποιο θέμα και χρειάζονται βοήθεια. Για να μπορούν να συνυπάρχουν ξαφνικά και με ένα μαγικό τρόπο, δεν γίνεται αυτό το πράγμα, πρέπει να υπάρχει προετοιμασία από πριν και των δύο, για να υπάρξει συνύπαρξη.” (Σ08)*
- *“Εγώ νομίζω ότι είναι η εξοικείωση που υπάρχει με το συγκεκριμένο, δηλαδή υπάρχει έλλειψη εκπαίδευσης πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Άρα αν υπήρχε εκπαίδευση από πολύ μικρές ηλικίες, μιλάμε τώρα από αρχές του δημοτικού. Όσο πιο πολύ το παιδάκι μεγαλώνει, τόσο πιο πολύ θα του είναι οικείο το κομμάτι αυτό της διαφορετικότητας.”(Σ13)*
- *“Τα εμπόδια μπορεί να είναι η συμπεριφορά των άλλων μαθητών, αν δεν είναι καλά ενημερωμένα, να μην αποδεχθούν εύκολα το παιδί. (Σ16)*
- *“Τις δυσκολίες και τα εμπόδια είναι, πρώτον, επειδή ακριβώς μιλάμε για φάσμα, πρώτον, να καθορίσουμε τις διάφορες ενέργειες. Πρέπει κάπως να κατηγοριοποιήσουμε*

αυτά τα παιδιά και να... να καθορίζουμε τις διάφορες ενέργειες που πρέπει να γίνονται, ανάλογα με το πόσο βαθιά στο αυτιστικό φάσμα βρίσκονται. Αυτό είναι δύσκολο. Γιατί εδώ ολόκληρη ιατρική επιστήμη δεν το 'χει κάνει, σαφώς είναι δύσκολο, δηλαδή του σε ποιο βαθμό συμπεριλαμβάνω ένα παιδί, μπορώ να το συμπεριλάβω απλά με ένα δάσκαλο, σε ποιο βαθμό δεν μπορώ να το συμπεριλάβω, πρέπει να πάει σε ειδικό σχολείο, σε ποιο βαθμό δεν αρκεί ο δάσκαλος αυτός ο κοινός χρειάζεται και έναν ακόμα δάσκαλο, ο οποίος να έρχεται και να τα βοηθάει..." (Σ14)

- "Ότι σε κάποιες περιπτώσεις είναι πολύ δύσκολη η ένταξή τους και η συνεργασία τους με τα άλλα παιδιά, ειδικά σε βαριές περιπτώσεις." (Σ23)
- "...τα εμπόδια είναι να... περισσότερο νομίζω να ξεπεράσουν την επιφυλακτικότητά τους που είναι κυρίως από την πλευρά των παιδιών που σκέφτονται ας το πούμε φυσιολογικά και αντιδρούν και επικοινωνούν, γιατί είναι κάτι καινούργιο και οτιδήποτε καινούργιο φυσικά μας φοβίζει, μας κάνει πιο επιφυλακτικούς και νομίζω και εγώ ότι κυρίως από τους γονείς δημιουργείται μία τέτοια αίσθηση, μία τέτοια στάση, τα παιδιά βρίσκουν το δρόμο τους δηλαδή μέσα στο σχολείο λειτουργούν και δημιουργούνται ισορροπίες που ό,τι και να κουβαλάει κάποιος από το σπίτι σιγά-σιγά, αν φυσικά το επιτρέπουν οι συνθήκες, ξεπερνιούνται δηλαδή όπως και στη συγκεκριμένη περίπτωση." (Σ01)
- "Δεν φταίνε οι εκπαιδευτικοί, το σύστημα το ίδιο δεν μπορεί να τα συμπεριλάβει. Έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες σε σχέση με το παρελθόν, αλλά ακόμα δεν είναι έτοιμοι ούτε η κοινωνία, δυστυχώς, αλλά ούτως ή άλλως η κοινωνία είναι απόρροια της παιδείας. Εάν το σχολείο από μόνο του δεν αρχίσει να δημιουργεί αυτές τις συνθήκες, πάντα θα υπάρχει το ίδιο πρόβλημα." (Σ11)
- "Μετά είναι οι ίδιοι οι πολίτες, οι νοοτροπίες, όπως ανέφερα πριν, τα στερεότυπα. Δυστυχώς χρειάζονται, χρειάζονται πολλοί αιώνες για να ξεπεραστούν τα συνήθη θέματα αυτά ντροπής." (Σ15)
- "Καταρχήν θα πρέπει ο δάσκαλος να είναι πολύ διαλλακτικός, με πολλή υπομονή και να έχει σχετική εμπειρία και γνώση πάνω στο θέμα. Να είναι με νέες ιδέες και νέα μυαλά, να μην έχει στο μυαλό του την παιδαγωγική προ 30 και 40 ετών, να είναι προσαρμοσμένος στο σήμερα ο δάσκαλος από όλες τις απόψεις και από νοοτροπία και από γνώσεις." (Σ06)

- *“...η δεκτικότητα των δασκάλων, δεν ξέρω αν υπάρχει δηλαδή το να δεχτούν ότι... το ίδιο το νομικό πλαίσιο, αυτό είναι καθήκον του δασκάλου να κάνει αυτό που ορίζει το επάγγελμά τους.” (Σ19)*
- *“Δεύτερον οι ίδιοι, όπως είπα και πριν, οι ίδιοι οι δάσκαλοι να καταλάβουν τη σημασία της συμπερίληψης και αυτών των παιδιών και να βοηθήνε τους δασκάλους που ασχολούνται με αυτά τα παιδιά.” (Σ24)*
- *“Ναι, σίγουρα θα υπάρχουν εμπόδια αν σκεφτούμε ότι μέσα σε μία σχολική τάξη μπορεί να υπάρχουν 22, 25 παιδιά τα οποία εκ των πραγμάτων, λόγω της ηλικίας στο γυμνάσιο, είναι πολύ πιο κινητικά, έντονα, η εφηβεία τους... μπορεί να είναι πιο απαιτητικοί, να έχουν μία δύσκολη εφηβεία.”(Σ02)*
- *“Κυρίως ο αριθμός των μαθητών στην τάξη. Θεωρώ ότι είναι ένας μεγάλος ανασταλτικός παράγοντας, και η δυσκολία αποδοχής.”(Σ20)*
- *“...και άλλο ένα είναι η αποδοχή: είναι πάρα πολύ δύσκολο σε έναν γονέα να αποδεχθεί μία κατάσταση και να κατανοήσει το ποια δομή είναι πιο χρήσιμη στο παιδί του.” (Σ04)*
- *“Η έγκαιρη διάγνωση των... ενός παιδιού που είναι στο φάσμα του αυτισμού...”(Σ19)*
- *“Εμπόδια, εμπόδια. Πρώτα από όλα πιστεύω τα αναλυτικά προγράμματα. Δεύτερον, τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία πρέπει να ανταποκρίνονται σε όλα τα παιδιά και να μην έχουν ως σκοπό το να κυνηγάμε τους βαθμούς, τη βαθμοθηρία.” (Σ24)*

## **Δυσεπίλυτα εμπόδια**

Στο ερώτημα: “Ποια εμπόδια πιστεύετε ότι είναι πιο δύσκολο να ξεπεραστούν;” οι απαντήσεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ταξινομήθηκαν σε οκτώ γενικές κατηγορίες:

1η κατηγορία: Νοοτροπία- στερεότυπα -μη αποδοχή της διαφορετικότητας

2η κατηγορία: Προσλήψεις εξειδικευμένου προσωπικού- παράλληλης στήριξης

3η κατηγορία: Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

4η κατηγορία: Αγωνία γονέων μαθητών/τριών Τ.Α. για συμπερίληψη

5η κατηγορία: Συμπεριφορά μαθητών/τριών Τ.Α. προς μαθητές/τριες με ΔΑΦ

6η κατηγορία: Έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών- υποχρηματοδότηση



7η κατηγορία: Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών στα τμήματα του γενικού σχολείου

8η κατηγορία: Βαθμός αυτισμού μαθητών/τριών με ΔΑΦ

Έτσι λοιπόν οι απαντήσεις των γονέων ταυτίζονται στην πλειονότητά τους -12- (και ποσοστό 40%) με την άποψη ότι οι αντιλήψεις για την αναπηρία, η νοοτροπία του αποκλεισμού και τα κοινωνικά στερεότυπα δυσκολεύουν τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ στην επικοινωνία και στην αποδοχή τους από τους συμμαθητές/τριές τους κατά τη συμπεριληπτική διαδικασία.

Άλλες αναφορές των γονέων - 6 - επεσήμαιναν τη μη πρόσληψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού για τις ανάγκες μαθητών/τριών με ΔΑΦ.

Πέντε γονείς αναφέρουν τον προβληματισμό τους κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη και προβαίνουν σε συνεργατικές πρακτικές με άλλους εκπαιδευτικούς για τη σωστή εφαρμογή της.

Τέσσερις γονείς θεωρούν ότι η στάση των γονέων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης μπορεί να καθορίσει την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος, καθώς ο ρόλος τους είναι καταλυτικός. Όπως φαίνεται από τα λεγόμενά τους η αγωνία των γονιών μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο.

Τέσσερις γονείς επισημαίνουν ότι η συμπεριφορά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης μέσα στη γενική τάξη μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά και να επηρεάσει την έκβαση της συμπερίληψης.

Ο ίδιος αριθμός γονέων - 4 - από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού θεωρεί δυσεπίλυτα εμπόδια αυτά που αφορούν τις πολιτικές του ΥΠΑΙΘΑ, τις ελλείψεις υλικοτεχνικές υποδομές και την κρατική υποχρηματοδότηση.

Σε δύο περιπτώσεις γονέων σημαντικό εμπόδιο για τη συμπερίληψη αποτελεί ο μεγάλος αριθμός μαθητών στα τμήματα.

Τέλος ένας γονιός αναφέρθηκε στο βαθμό αυτισμού και στη σοβαρότητα των συμπτωμάτων των μαθητών/τριών με ΔΑΦ ως μία σοβαρή δυσκολία αποτελεσματικής συμπερίληψης βλ. Πίνακα: 19).

#### **Πίνακας 19.** Δυσεπίλυτα εμπόδια

---

<b>Α/α</b>	<b>Απόψεις γονέων</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>Ποσοστό</b>
------------	-----------------------	---------------	----------------

---

1	Μη αποδοχή διαφορετικότητας-Στερεότυπα	12	40%
2	Προσλήψεις εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού	6	20%
3	Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη	5	16,6%
4	Αγωνία γονέων μαθητών/τριών Γ.Α. για συμπερίληψη	4	13,3%
5	Συμπεριφορά μαθητών/τριών Γ.Α. προς μαθητές/τριες με ΔΑΦ	4	13,3%
6	Έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών- υποχρηματοδότηση	4	13,3%
7	Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τμήμα	2	6,6%
8	Βαθμός αυτισμού μαθητών/τριών με ΔΑΦ	1	3,3%

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις των γονέων:

- *“Αυτό είναι η νοοτροπία της κοινωνίας, δεν ξεπερνιέται από τη μια μέρα στην άλλη, πάντα θα υπάρχουν και τα παιδάκια που θα το δουν με τον ένα τρόπο και τα παιδάκια που θα το δουν με τον άλλο τρόπο.” (Σ25)*
- *“Δεν ξέρω αν μπορούσαμε να μιλήσουμε γι’ αυτό το γραφειοκρατικό κομμάτι, το πόσο εύκολο είναι να βρεθεί το προσωπικό που θα στηρίζει τους μαθητές και θα έχει μία πιο εξειδικευμένη γνώση πάνω στα γνωρίσματα αυτού του παιδιού, άρα να μπορεί να προσεγγίσει με τα σωστά εργαλεία και τη σωστή μεθοδολογία τη διδασκαλία του μαθητή και τη στήριξή του στην κοινωνική συμμετοχή και στη συμπερίληψη.” (Σ02)*
- *“Νομίζω το να καθυστερήσουν να στείλουνε... να έχουν παράλληλη στήριξη γιατί μπορεί η τάξη να στραφεί επιθετικά προς αυτά τα παιδιά πολύ γρήγορα και να μην μπορέσει να γίνει αποδοχή.” (Σ30)*
- *“Πρώτα απ’ όλα είναι η αντίληψη, οι αντιλήψεις που μπορεί να έχουνε, ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι δάσκαλοι, οι ίδιοι οι μαθητές. Κατά πόσο θα μπορούν να δεχθούν τέτοια παιδιά μέσα στην τάξη να τα βοηθήσουν, οπότε θα πρέπει να υπάρξει μια ενσυναίσθηση κυρίως στους μαθητές αλλά και στους δασκάλους. Θα πρέπει να είναι, να είναι πολύ καλά εκπαιδευμένοι και συνεχώς να αναζητάνε νέες πληροφορίες πάνω σε αυτά τα παιδιά. Πώς μπορούνε να αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο πρόβλημα και να τα βοηθήσουνε.” (Σ24)*
- *“Και επίσης και την σωστή συνεργασία με τους άλλους, με τους καθηγητές, με τους δασκάλους ειδικής αγωγής.” ( Σ29)*

- *“Ίσως βέβαια για να επανέλθω στο προηγούμενο μπορεί να υπάρχει μία αγωνία των γονιών των παιδιών που δεν έχουν τέτοιο θέμα, με τη συμπερίληψη. Εκεί μπορεί να υπάρχει δυσκολία.” (Σ12)*
- *“... και η αρνητική στάση των γονιών απέναντι σε κάποιον συμμαθητή /συμμαθήτρια που πάσχει, που έχει ΔΑΦ.” (Σ20)*
- *“Εμπόδια που μπορεί να οδηγήσουν στην άσχημη αντιμετώπιση από τα άλλα τα παιδιά, αναλόγως με τις προηγούμενες γνώσεις που έχουν και εμπειρίες.” (Σ16)*
- *“Μερικές φορές, τις περισσότερες φορές πιστεύω, το παιδί, το ίδιο το παιδί, αλλά κάποιες φορές και τους συμμαθητές που δεν είναι διατεθειμένοι να αποδεχτούν αυτό το παιδί και το περιθωριοποιούν με τον τρόπο τους.” (Σ23)*
- *“Πρακτικά εμπόδια, όπως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, γιατί μπορεί να χρειάζεται κάτι ιδιαίτερο ο δάσκαλος, ώστε να μπορέσει να υλοποιήσει τη συμπερίληψη. Και σε αυτό δεν μπορεί να επέμβει. Αν δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο δεν μπορεί να αλλάξει κάτι...” (Σ20)*
- *“...Και από κει και πέρα το ίδιο το σχολείο και οι ίδιες οι πολιτικές και το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας να μπορέσει να δημιουργήσει όλες αυτές τις δομές που μπορεί να λειτουργήσει μια τέτοια τάξη χωρίς να δημιουργείται πρόβλημα.” (Σ24)*

## **5.5 Προτάσεις για πετυχημένη συμπερίληψη**

### **Προτάσεις για την αντιμετώπιση εμποδίων και δυσκολιών**

Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια από την εφαρμογή της συμπερίληψης 13 γονείς (43,3%) προτείνουν την επιμόρφωση και τη συνεχή ενημέρωση των μερών που υλοποιούν τη διαδικασία όπως: δάσκαλοι, καθηγητές αλλά και των γονιών των μαθητών/τριών με και χωρίς ΔΑΦ. Σε αυτό βοηθούν και οι ειδικοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι που έχουν σημαντική θέση στη διαδικασία της συμπερίληψης σύμφωνα με 6 γονείς (20%).

Σημαντικό ρόλο για τον ίδιο αριθμό γονιών (6) παίζουν και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Μάλιστα προτείνεται η καθιέρωση σταθερού και μόνιμου προσωπικού.

Επιπλέον προτείνεται η κρατική χρηματοδότηση υποδομών, εξοπλισμού, προγραμμάτων επιμόρφωσης, ειδικευμένου προσωπικού από 3 γονείς (10%).

Δύο γονείς (6,66%) αναφέρθηκαν στις μεθόδους διδασκαλίας και στις παιδαγωγικές πρακτικές των δασκάλων που οφείλουν να αγκαλιάζουν όλα τα παιδιά και κυρίως αυτά που έχουν περισσότερη ανάγκη.

Επιπλέον ως πρόταση για αποτελεσματική συμπερίληψη αναφέρθηκε από 2 γονείς η ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ΑΠΣ) με σύγχρονα μαθησιακά αντικείμενα που θα “ακουμπούν” σε κοινωνικά θέματα όπως η διαφορετικότητα, η κοινωνική αλληλεγγύη, η ισότητα, η δημοκρατική συμπεριφορά προς όλες τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες.

Επίσης αναφέρθηκε από δύο γονείς ο επιστημονικός σχεδιασμός της συμπερίληψης από ειδικούς και η σταδιακή εφαρμογή και αξιολόγηση των συμπεριληπτικών προγραμμάτων, ώστε να αναπροσαρμόζονται και να τροποποιούνται σύμφωνα με την αξιολόγησή τους που θα γίνεται τακτικά. Επίσης κρίνεται σκόπιμο να ανατροφοδοτούνται με βάση τα αποτελέσματα που θα προκύπτουν. Από ένα γονιό που συμμετέχει στην έρευνα επισημάνθηκε η ανάγκη εκδήλωσης ενσυναίσθησης από τους γονείς μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης, αγάπης και κατανόησης από την πλευρά τους για τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Αναφέρθηκε επίσης από έναν συμμετέχοντα η ανάγκη για ενημέρωση του σχολείου για το εκάστοτε περιστατικό από τους ίδιους τους γονείς μαθητών/τριών με ΔΑΦ ώστε να είναι η σχολική κοινότητα προετοιμασμένη και ενημερωμένη επαρκώς.

Τέλος από έναν γονιό επισημάνθηκε η ανάγκη για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των δασκάλων/ καθηγητών ως πρόταση για μία αποτελεσματική συμπερίληψη (βλ. Πίνακα: 20).

**Πίνακας 20.** Προτάσεις για επίλυση εμποδίων αναφορικά με τη συμπερίληψη

<b>A/a</b>	<b>Προτάσεις</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>Ποσοστό</b>
1	Επιμόρφωση- ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων	13	43,3%
2	Προσλήψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, ψυχολόγων	6	20%
3	Ενίσχυση με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης	6	20%
4	Κρατική χρηματοδότηση	3	10%
5	Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας	2	6,66%
6	Ανανέωση ΑΠΣ με γνωστικά αντικείμενα για τη διαφορετικότητα	2	6,66%
7	Σχεδιασμός συμπεριληπτικών προγραμμάτων από ειδικούς	2	6,66%
8	Καλλιέργεια ενσυναίσθησης των γονιών με παιδιά Τ.Α.	1	3,33%
9	Ενημέρωση σχολείου από γονέα με μαθητή/τρια με ΔΑΦ	1	3,33%

Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες δηλώσεις τους:

- *“Στο χώρο του σχολείου το πρώτο είναι νομίζω και το πιο σημαντικό η σωστή ενημέρωση των παιδιών όχι τόσο, κυρίως των γονέων και των καθηγητών, των δασκάλων για το τι, πώς αντιμετωπίζουμε μία τέτοια περίπτωση, τι μπορούμε να περιμένουμε, τι δεν πρέπει να περιμένουμε, πόσο ελαστικοί πρέπει να είμαστε, αυτό κυρίως.”(Σ01)*
- *“Ε, για να ξεπεράσουν τα εμπόδια αυτά νομίζω ότι ο μόνος τρόπος είναι να... όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπουνε σε ένα πρόγραμμα σεμιναρίου και κατάρτισης σε σχέση με την ειδική αγωγή. Και όταν λέω όλοι οι εκπαιδευτικοί, όλων των βαθμίδων, όχι μόνο της πρωτοβάθμιας. Για να μπορέσουν να είναι και εξοικειωμένοι με το θέμα αυτό και να μπορούν να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής, αλλά και να μπουνε να αντιμετωπίζουν αυτές τις καταστάσεις γιατί δεν είναι πάντα εύκολες.”(Σ29)*
- *“Και να βοηθηθούν, να υπάρχει κάποιος ψυχολόγος να υποστηρίζει και το παιδί αυτό και τα παιδιά να... μπορεί να τους κατευθύνει. Γενικά θεωρώ ότι η ύπαρξη ψυχολόγου μέσα σε ένα σχολείο είναι απαραίτητο και δεν υπάρχει και αυτό είναι πρόβλημα. Να υπάρχουν επαρκείς καθηγητές ειδικής αγωγής και γνώστες της κάθε περίπτωσης του παιδιού, εν προκειμένω του αυτισμού.” (Σ27)*
- *“Για μένα θα πρέπει να υπάρχουν άτομα, τέλος πάντων, ειδικής αγωγής εκπαιδευτικοί σταθεροί στα σχολεία, να μην αλλάζουνε και να... λέω να καταλάβουμε ότι αυτά τα παιδιά θέλουν μια σταθερότητα, οπότε θα πρέπει να, είσαι σε αυτό το σχολείο; είσαι υποχρεωμένος να μείνεις για αρκετά χρόνια σε αυτό το σχολείο και είσαι υποχρεωμένος να αναλάβεις από τη στιγμή που έχεις επιλέξει την ειδική αγωγή έτσι. Αλλιώς θα επιβαρύνεις οικονομικά τον γονιό.”(Σ30)*
- *“Όσον αφορά το χορηγό ή της παροχής είναι θέμα κρατικό, δηλαδή να υπάρχει καλύτερη διανομή του χρήματος στην... παραδείγματος χάρη αντί για την αξιολόγηση θα μπορούσε αντί να δίνουν λεφτά στους αξιολογητές να δίνουνε λεφτά για ένα καλύτερο χώρο, για... για πιο καλό εξοπλισμό, για πιο εξειδικευμένο προσωπικό και τα λοιπά ή για σεμινάρια, να δώσουν τα λεφτά τους αλλού.” (Σ17)*

- “Και αυτοί θα πρέπει με τη σειρά τους να μάθουν, να πουν στο παιδί τους, να εξηγήσουν ότι κι αυτό το παιδί θα πρέπει να είναι αποδεκτό από τα υπόλοιπα μέσα στην τάξη και να μην το περιθωριοποιούν. Να συνεργάζονται μαζί του, να του δείξουν φροντίδα. Σαν να είναι κανονικό παιδί, να παραβλέπει το γεγονός αυτό ότι έχει αυτή την ιδιαιτερότητα.” (Σ23)
- “... αλλά κυρίως νομίζω μέσα από το σχολείο, στην αγωγή του πολίτη ας πούμε ή μέσα απ’ την ανανέωση των μαθημάτων του σχολείου που θεωρούνται ότι είναι λίγο παρωχημένα, είναι λίγο τελειωμένα μαθήματα αυτά, θα μπορούσαμε να αναζητήσουμε λίγο την ύλη τους βάζοντας τέτοια θέματα. Μέσα από το σχολείο πιστεύω είναι ή θα έπρεπε να γίνει μια τέτοια αρχή να μαθαίνουν τα παιδάκια τα πάντα, πώς είναι έξω απ’ αυτά ο κόσμος.” (Σ15)
- “...και στο Υπουργείο και κυρίως στα πανεπιστήμια, οι οποίοι γνωρίζουν πάρα πολύ καλά από αυτά τα πράγματα, υπάρχουν και οι ψυχίατροι και ψυχολόγοι, οι οποίοι γνωρίζουν πάρα πολύ καλά από αυτά τα πράγματα, πιστεύω πολύ καλύτερα από μένα, δηλαδή πιστεύω ότι αν γίνει μια επιτροπή ειδικών και η οποία έχει το χρόνο και την ...να σχεδιάσει με κάποιο καλό τρόπο αυτό το πράγμα και μάλιστα να μην το σχεδιάζει μια και έξω αλλά να πηγαίνουμε και λίγο και βλέποντας και κάνοντας να εφαρμόσουμε κάτι, να το ξαναδούμε ξέρω γω σε 4- 5 χρόνια και τα λοιπά... πιστεύω ότι θα μπορέσουν να γίνει αυτό το πράγμα.” (Σ14)
- “Αγάπη και κατανόηση από την πλευρά όλων θα έλεγα και από την πλευρά των δασκάλων και από των γονιών και από των μαθητών. Γιατί είναι και οι γονείς πολύ σημαντικός παράγοντας.” (Σ20)
- “Αν και εφόσον το γνωρίζουν οι γονείς ότι το παιδί τους βρίσκεται σε αυτό το φάσμα να έχουν ενημερώσει το σχολείο, ώστε το σχολείο να προβλέψει να υπάρχει ο κατάλληλος εκπαιδευτικός που θα μπορέσει να διαχειριστεί και το ίδιο το παιδί, αλλά και τα υπόλοιπα σε σχέση με τη συμπεριφορά τους απέναντί του.” (Σ28)
- “Και θα πρέπει και οι ίδιοι οι δάσκαλοι, οι ίδιοι οι καθηγητές να τολμήσουν στην αξιολόγηση να βάλουνε μέσα και τους ίδιους τους γονείς να εντάξουν δηλαδή στην αξιολόγηση και τους γονείς και τους μαθητές, οπότε μέσα από την αξιολόγηση μία θετική και σωστή αξιολόγηση που θα φέρει όλους τους γονείς κοντά θα βγουν πάρα πολλά προβλήματα, πολλές προτάσεις και πολλοί τρόποι οι οποίοι θα αντιμετωπίσουνε αυτό το πρόβλη-

*μα αυτών των παιδιών και θα μπορέσουν να ενταχθούν σωστά και έτσι θα κερδίσουν όλοι. Όλοι θα κερδίσουν απ' αυτή τη διαδικασία.” (Σ24)*

## **Προτάσεις γονέων που συμμετέχουν στην έρευνα ώστε ένας γονέας μαθητή/τριας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος να συνεισφέρει για να επιτευχθεί μια αποτελεσματική συμπερίληψη**

Στο παραπάνω ερώτημα οι περισσότερες απαντήσεις των γονιών (18) και ποσοστό 60%, επισημαίνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία γονιού και σχολείου καθώς επίσης και την ενημέρωση του σχολείου για το περιστατικό που θα συμπεριληφθεί. Τονίζεται ο ενεργητικός ρόλος του γονιού μαθητών/τριών με ΔΑΦ στη διαδικασία της συμπερίληψης, η ανάληψη από μέρους του πρωτοβουλιών για την ειλικρινή και σωστή ενημέρωση των υπόλοιπων γονέων και του σχολείου καθώς και η καλοπροαίρετη στάση του ίδιου του γονιού απέναντι στο σχολείο και το προσωπικό του. Εκτός από την ενημέρωση και την επικοινωνία με το σχολείο, 7 συμμετέχοντες (23,3%) προτείνουν την αποδοχή από μέρους των γονέων του προβλήματος του παιδιού τους καθώς αποτελεί βασικό παράγοντα καλύτερης ένταξης. Μάλιστα υποστηρίζουν ότι όταν η διαφορετικότητα του παιδιού τους γίνεται αποδεκτή από μικρή ηλικία, αυτό λειτουργεί προς όφελός του. Τέλος προτείνεται να βοηθηθούν και οι ίδιοι από υπηρεσίες συμβουλευτικής ώστε να μπορέσουν να αποδεχτούν την πραγματικότητα, να ενδυναμωθούν ψυχικά και να γίνουν πιο ανθεκτικοί. Έξι γονείς (20%) προτείνουν ότι είναι καλό οι γονείς μαθητών/τριών με ΔΑΦ να υποστηρίζουν το παιδί τους ακολουθώντας τις οδηγίες των ειδικών και να παρέχουν οποιαδήποτε υπηρεσία ειδικευμένου προσωπικού για καλύτερη ενσωμάτωση. Το ίδιο ποσοστό επισημαίνει την ανάγκη κοινωνικοποίησης μαθητών/τριών με ΔΑΦ μέσα από τις δράσεις του σχολείου με τη βοήθεια των γονιών τους. Επίσης προκειμένου η κοινωνικοποίηση να είναι εφικτή θα πρέπει οι γονείς των παιδιών αυτών να δείχνουν εξωστρέφεια και να πλησιάζουν τους υπόλοιπους γονείς. Τέλος 5 συμμετέχοντες (16,6%) προτείνουν οι γονείς των μαθητών/τριών με ΔΑΦ να συμμετέχουν ενεργά και να παλεύουν για την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μέσα από συλλογικότητες, δυναμικά (βλ. Πίνακα: 21).

**Πίνακας 21.** Τρόποι συνεισφοράς γονέων μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

<b>A/a</b>	<b>Τρόποι συνεισφοράς</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>Ποσοστό</b>
------------	---------------------------	---------------	----------------

1	Ενημέρωση - συνεργασία γονέα με σχολική κοινότητα	18	60%
2	Αποδοχή διάγνωσης μαθητών/τριών με ΔΑΦ	7	23,3%
3	Υποστήριξη με εξειδικευμένο προσωπικό	6	20%
4	Κοινωνικοποίηση μέσω επαφών με συμμαθητές	6	20%
5	Διεκδίκηση αναγνώρισης δικαιωμάτων ατόμων με ΔΑΦ	5	16,6%

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- *“Θα πρέπει να είναι ανοιχτός προς τους άλλους γονείς και θα ‘ταν ωραίο το σχολείο να οργανώνει ομιλίες και να φέρνει και τέτοιους γονείς να μιλάνε για αυτό το θέμα.”(Σ12)*
- *“Θα μπορούσε κι εκείνος να ενταχθεί στο πρόγραμμα της συμπερίληψης μαζί με την... με τους εκπαιδευτικούς, να βοηθήσει σ’ αυτό, να συνεργαστεί αποτελεσματικά, να υπάρχει ένα ευχάριστο κλίμα.” (Σ16)*
- *“Να έχει θετική στάση προς το σχολείο, δηλαδή να το δει ότι είμαστε μια ομάδα που θα πρέπει να συνεργαστούμε.” (Σ17)*
- *“Ο γονιός πρέπει να συνεργαστεί πάρα πολύ καλά με τον... με το σχολείο και με τον δάσκαλο, τον καθηγητή. Να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ο γονιός να πληροφορεί τον καθηγητή για τα προβλήματα μαθησιακά ή άλλα που έχει και να αποδεχτεί ότι το παιδί του έχει κάποιο πρόβλημα, να μην το κρύβει. Αν υπάρχει αποδοχή από το γονιό με σωστή αλληλεπίδραση με τον καθηγητή, το δάσκαλο, νομίζω ότι το πρόβλημα θα ξεπεραστεί.”(Σ26)*
- *“Εγώ θα μιλήσω και με την εμπειρία μου. Αυτοί οι γονείς του παιδιού ήταν πάρα πολύ κοντά στο σχολείο, ήταν στο σύλλογο, ήταν παρόντες, δηλαδή νομίζω ότι οι γονείς αυτοί που έχουν το παιδί θα πρέπει να είναι πολύ κοντά στη σχολική κοινότητα.” (Σ30)*
- *“Θα πρέπει και ο γονιός ο ίδιος να το αποδεχτεί ότι το παιδί του έχει ΔΑΦ, να το δει από την αρχή, να μην το κρύβει, διότι όσα παιδιά, όσοι γονείς δεν έχουν αποδεχτεί αυτό, συνήθως τα παιδιά τους έχουν πολύ περισσότερα προβλήματα από τους γονείς που το αποδέχτηκαν και από νωρίς ξεκίνησαν μια προσπάθεια στο παιδί τους να μπορέσει να ενταχθεί όσο γίνεται καλύτερα. Άρα οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει είτε με ψυχολογική βοή-*



θεια που σίγουρα υπάρχει να απευθυνθούν σε ειδικούς, να μιλήσουν με τους δασκάλους. Βασικά οι ίδιοι να αποδεχτούν αυτό το πράγμα, το οποίο δεν είναι αρρώστια, είναι μια διαφορετικότητα.” (Σ11)

- “...να μην θεωρεί ότι το παιδί του κυρίως δεν έχει πρόβλημα. Ειδικά με τους γονείς οι οποίοι δεν θέλουν να καταλάβουν το πρόβλημα που μπορεί να έχει ένα παιδί να το βοηθήσουν ήδη από την πολύ μικρή ηλικία. Γιατί μετά χάνεται, φεύγει ο χρόνος και είναι πολύ πιο δύσκολο να λυθούν τέτοια προβλήματα.” (Σ24)
- “Να είναι σε συνεργασία με το σχολείο με τον εκπαιδευτικό της τάξης εντατικά. Με ότι άλλη υπηρεσία παρέχει το σχολείο όπως είναι η ψυχολόγος, η κοινωνικός λειτουργός. Να είναι σε επαφή με το ΚΕΔΑΣΥ απ' όπου εισηγούνται για την ενσωμάτωση και τη συμπερίληψη του παιδιού. Γενικά να υπάρχει συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου”. (Σ21)
- “Ε, και να έχουνε κάνει τα απαραίτητα σε σχέση με κάποιες θεραπείες οι οποίοι προφανώς πρέπει να τηρούνται που γίνονται στα κέντρα διαφόρων ειδών θεραπειών, δηλαδή λογοθεραπεία, εργοθεραπεία και άλλα τέτοια πράγματα.” (Σ29)
- “Πρώτα-πρώτα να ξέρει και ο ίδιος να ξέρει το παιδί του, οι προσδοκίες που έχει να είναι ρεαλιστικές, να συνειδητοποιεί πόσο θετικό είναι το ότι υπάρχει το παιδί και λειτουργεί και μαθαίνει να λειτουργήσει σε μία κανονική τάξη και να το υπερασπίζεται και να το υποστηρίζει με κάθε τρόπο και να μην το απομονώνει, να μην το κρατάει, να συμμετέχει όσο μπορεί σε όλες τις δράσεις του σχολείου.” (Σ07)
- “Πώς μπορεί να βοηθήσει; Με πολλούς τρόπους. Βγάζοντας το παιδί του έξω. Έστω κι αυτό, έστω και μια βόλτα αν κάνει το παιδί μπορεί να μάθει και να καταλάβει πολλά πράγματα. Επίσης να του μιλήσει για το σχολείο, να του μιλήσει το πώς είναι στην τάξη, πώς πρέπει να είναι με τους συμμαθητές του. Όλα αυτά πιστεύω ότι θα βοηθήσουν το παιδί.” (Σ22)
- “Δυστυχώς χρειάζεται κυνηγητό για τα αυτονόητα, δηλαδή όσο πιο πολύ πιέσεις τόσο πιο εύκολα θα δώσει το κράτος τα αυτονόητα και τα απαραίτητα που χρειάζεται το παιδί.” (Σ04)
- “Με το να κάνει πάρα πολλά αιτήματα, με το να είναι εξωστρεφής, με το να ακολουθεί κάποια μέτρα συλλογικά μαζί με άλλους γονείς της ίδιας κατηγορίας, ας πούμε με δια-

μαρτυρία. Πάρα πολλά αιτήματα απ' το κράτος. Και τους συνανθρώπους του βέβαια, θα πρέπει να μιλάει πολύ. Και να διεκδικεί.” (Σ15)

## **Οι τρόποι που προτείνονται από τους γονείς που συμμετέχουν στην έρευνα ώστε ένας γονέας μαθητή/τριας τυπικής ανάπτυξης να συνεισφέρει για να επιτευχθεί μια αποτελεσματική συμπερίληψη**

Στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα οι προτάσεις που αφορούν τις περισσότερες απαντήσεις των γονέων του δείγματος επισημαίνουν την ενημέρωση των συμμαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης από τους γονείς τους για τη ΔΑΦ.

Έτσι, 26 συμμετέχοντες (86,6%) πιστεύουν ότι οι γονείς των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης θα πρέπει να ενημερώνουν τα παιδιά τους για την ιδιαίτερη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ και να βρίσκουν τρόπους να τα συμπεριλάβουν στο παιχνίδι τους, αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητά τους. Επίσης ένας γονιός ανέφερε τη συμμετοχή και τον ενεργό ρόλο του γονέα στις σχολικές δραστηριότητες και στη σχολική ζωή(βλ. Πίνακα: 22).

**Πίνακας 22.** Τρόποι συνεισφοράς γονέων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης για αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

<b>Α/α</b>	<b>Τρόποι συνεισφοράς</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>Ποσοστό</b>
1	Ενημέρωση των ίδιων των γονέων, των παιδιών αλλά και της σχολικής κοινότητας για τη ΔΑΦ	26	86,6%
2	Ενεργός ρόλος – συμμετοχή του γονέα στο σχολείο	1	3,33%

Οι τρόποι αυτοί εντοπίζονται στις απαντήσεις των γονέων που παρατίθενται:

- *“Πώς να βοηθήσω; Με το ότι θα μιλήσω στο ίδιο μου το παιδί, το ένα αυτό, αφού το παιδί μου είναι στην ίδια τάξη με ένα παιδί με ΔΑΦ, τότε θα πρέπει να του μιλήσω για τη σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητας και τη σημασία των καλών σχέσεων που πρέπει να αναπτύξει με ένα τέτοιο παιδί, με τη δυσκολία που πιθανόν έχει αυτό το παιδί και τα περισσότερα βήματα που πρέπει να κάνει για να φτάσει στο ίδιο αποτέλεσμα που επιδιώκουν όλα τα παιδιά, άρα με το να επικοινωνήσω εγώ στο παιδί μου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να το βοηθήσω στο να αποδεχτεί και να βοηθήσει, να στηρίξει, να το βάλει στην ομάδα του, να παίζει μαζί του...” (Σ02)*

- *“... και μετά να μιλάνε συνέχεια με τα παιδιά τι μπορούν να κάνουν με τον αυτιστικό συμμαθητή τους και τι δεν μπορούν να κάνουν γιατί και αυτό είναι πολύ σημαντικό ότι μερικά πράγματα δεν μπορείς να τα κάνεις με συμμαθητή σου που έχει αυτισμό, να κάνεις λοιπόν τα υπόλοιπα, να μην το φέρνουμε σε δύσκολη θέση και δυσκολεύουμε την προσαρμογή του. Αυτό λοιπόν χρειάζεται ενημέρωση και να μιλάμε όσο το δυνατόν περισσότερο με τα παιδιά μας, συζήτηση.” (Σ05)*
- *“Και αυτοί θα πρέπει με τη σειρά τους να μάθουν, να πουν στο παιδί τους, να εξηγήσουν ότι κι αυτό το παιδί θα πρέπει να είναι αποδεκτό από τα υπόλοιπα μέσα στην τάξη και να μην το περιθωριοποιούν. Να συνεργάζονται μαζί του, να του δείξουν φροντίδα. Σαν να είναι κανονικό παιδί, να παραβλέπει το γεγονός αυτό ότι έχει αυτή την ιδιαιτερότητα.” (Σ23)*
- *“Θα προσπαθούσα με όσο το δυνατόν πιο όμορφο τρόπο να ενημερώσω τα παιδιά μου τι διαφορετικό μπορεί να έχει αυτό το παιδί και πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε παιδιά που είναι διαφορετικά ώστε να μπορέσουν να το συμπεριλάβουν στις παρέες τους, γνωρίζοντας ότι είναι κάτι διαφορετικό, αλλά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να είναι μαζί, δεν θα μπορούν να παίζουν μαζί, ή να κάνουν δραστηριότητες μαζί. Απλώς να ξέρουν ότι είναι κάτι διαφορετικό και να το σέβονται.” (Σ28)*
- *“Να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν νομίζω ότι είναι... πρέπει να υπάρχει ο γονέας να παίζει ενεργό ρόλο στα δρώμενα του σχολείου, αυτό.” (Σ19)*

### **Οι τρόποι που προτείνουν οι γονείς που συμμετέχουν στην έρευνα να συνεισφέρει το Σχολείο (δάσκαλοι/ες, καθηγητές/τριες, διευθυντής/ντρια) ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματική συμπερίληψη**

Στο παραπάνω ερώτημα η πλειοψηφία των γονιών (18), ποσοστό 60% εστίασαν στην ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων: δασκάλων, γονέων, μαθητών/τριών. Αναφέρουν ενημέρωση πλαισιωμένη από σεμινάρια, εκδηλώσεις και δράσεις για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος και εξοικείωση με άτομα που βρίσκονται στο φάσμα. Επίσης από 7 γονείς (23,3%) θεωρείται σημαντικό ένα σχέδιο δράσης που θα περιλαμβάνει συζητήσεις, συνεδριάσεις, συνεργασίες μεταξύ δασκάλων, καθηγητών και διευθυντών για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ αλλά και προτάσεις αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας.

Μεγάλη σημασία δόθηκε από 5 γονείς (16,6%) στο ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό που θα πλαισιώνει τους δασκάλους του σχολείου όπως ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, ειδικοί εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης θεωρώντας ότι είναι παράγοντας που μπορεί να καθορίσει την έκβαση της συμπερίληψης.

Τρεις γονείς επεσήμαναν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής μαθητών/τριών με ΔΑΦ στα δρώμενα του σχολείου είτε αυτό έχει να κάνει με γιορτές, θεατρικές παραστάσεις, πάρτυ γενεθλίων ή οποιαδήποτε πολιτιστική εκδήλωση που γίνεται στο χώρο και αποτελεί μία σπουδαία ευκαιρία κοινωνικοποίησης για όλους τους μαθητές/τριες ανεξαιρέτως.

Ο ίδιος αριθμός γονέων (3) επεσήμαιναν την ανάγκη εκσυγχρονισμού των μέσων και των τρόπων διδασκαλίας, αγωγής και μάθησης που υπάρχουν στο σημερινό σχολείο.

Άλλοι 2 γονείς (6,66%) ανέφεραν ότι για τη σωστή συμπερίληψη πρέπει να ρυθμιστεί το περιβάλλον του σχολείου και ο τρόπος λειτουργίας του, να γίνει φιλικό και προβλέψιμο για τα παιδιά με ΔΑΦ ώστε να μην αποσυντονίζονται ή αποδιοργανώνονται και να συμπεριληφθούν ομαλά (βλ.Πίνακα: 23).

**Πίνακας 23.** Τρόποι συνεισφοράς του Σχολείου για αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο

<b>Α/α</b>	<b>Τρόποι συνεισφοράς</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>Ποσοστό</b>
1	Ενημερωτικές δράσεις	18	60%
2	Επικοινωνία- συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού	7	23,3%
3	Πρόσληψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού	5	16,6%
4	Συμμετοχή μαθητών/τριών με ΔΑΦ στα δρώμενα του σχολείου	3	10%
5	Εκσυγχρονισμός τρόπων και μέσων διδασκαλίας	3	10%
6	Προετοιμασία και ρύθμιση περιβάλλοντος για συμπερίληψη μαθη- τών/τριών με ΔΑΦ	2	6,6%

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- *“Νομίζω ότι κυρίως να γίνει ενημέρωση, να υπάρχει μία ενημέρωση για το πώς αντιμετωπίζονται τέτοιες περιπτώσεις, να μπορούμε εύκολα να ξεπεράσουμε τις επιφυλάξεις που έχουμε, και να να δώσουμε τέλος πάντων μία ευκαιρία σε μία τέτοια κατάσταση να εξελιχθεί να δούμε και εμείς πού μπορεί να πάει.” (Σ01)*

- *“Το αμέσως επόμενο είναι να ενημερωθούμε πάλι, δίνω πολλή σημασία σε αυτή τη λέξη, την ενημέρωση, να ενημερωθούμε να ξέρουμε τον βαθμό αυτισμού για να ξέρουμε τι μπορούμε να κάνουμε και μετά κάποιες δράσεις μέσα στο σχολείο ενημερωτικές για τους γονείς, κάποιες διαλέξεις από ειδικούς...” (Σ05)*
- *“Ομιλίες όχι μόνο από εκπαιδευτικούς αλλά και από ψυχολόγο, ψυχοθεραπευτές, θα μπορούσαν να γίνουνε γκρουπάκια με γονείς.” (Σ12)*
- *“Μπορεί.. Εε.. επίσκεψη σε μέρη με άτομα τα οποία κινούνται στο αυτιστικό φάσμα. Να συναντήσουμε διάφορες περιπτώσεις, να μιλήσουν ανοιχτά για αυτό, οργάνωση εκδηλώσεων, να εξηγήσουμε.. Εε.. να εξηγήσουμε τυχόν συμπεριφορές που συναντάμε στην αυλή και πρέπει να δείχνουμε περισσότερη κατανόηση, περισσότερη αποδοχή αντίστοιχα και γενικά είναι όλοι να αγκαλιάσουμε όλο αυτό που συμβαίνει μέσα σε αυτό το παιδί. (Σ20)*
- *“Αυτό να είναι σε συνεργασία και με τους γονείς, με τα παιδιά. Να εξηγούμε πάντα γιατί κάνουν πράγματα και κάποιες ρυθμίσεις που θα κάνουμε στην τάξη για το παιδί, επειδή θα υπάρχει παιδί που θα θέλουμε να ενσωματωθεί. Να είναι ένα σχολείο ανοιχτό γενικότερα όχι μόνο στη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία, αλλά γενικότερα να είναι ένα σχολείο που ενδιαφέρεται να κάνει πράγματα στην κοινότητα, πράγματα πολιτιστικά. Νομίζω όλα αυτά βοηθάνε, το να είναι ανοιχτό ένα σχολείο βοηθάει και την συμπερίληψη.” (Σ21)*
- *“Αλλά και οι ίδιοι οι καθηγητές, οι δάσκαλοι, οι διευθυντές όλης της εκπαίδευσης, νομίζω θα πρέπει να έχουν μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία, δηλαδή αυτό θα πρέπει να το έχουν ξεκαθαρίσει από την αρχή της χρονιάς, ή να κάνουν και αυτοί όπως και φαντάζομαι θα κάνουν σε τέτοιες περιπτώσεις συζητήσεις και συγκεντρώσεις στο σύλλογο τους για να βλέπουν ποια είναι η πορεία των ατόμων αυτών, οπότε να προσπαθήσουν να επιλύσουν τυχόν προβλήματα και φυσικά κατά πόσο θα προσπαθήσουν να εφαρμόσουν οι ίδιοι την διδασκαλία τους.” (Σ02)*
- *“Συνεδριάσεις να μην είναι στείρες δηλαδή, αυτό γιατί όταν ακούμε συνεδρίαση στο σχολείο και συνεδριάζει το συμβούλιο και λοιπά αυτό σημαίνει ένα στείρο διάλογο, έτσι απλώς θέτουμε το ζήτημα, τα δεδομένα του, λέει ο καθένας τη γνώμη του, επιλέγουμε το προσωπικό που μπορεί να βοηθήσει αυτή την κατεύθυνση και υποστηρικτικά και προχωράμε.”(Σ10)*

- “Θα πρέπει όλοι να καταστρώσουν ένα σχέδιο. Όλοι μαζί, ο διευθυντής, εκπαιδευτικός, γονείς, μαζί για το πώς μπορεί να βελτιωθεί η κατάσταση αυτή του παιδιού και να πάρει όσα μπορεί από το σχολείο, ένα σχέδιο θέλει.” (Σ18)
- “Το καλό κλίμα εν γένει του σχολείου, όταν δεν υπάρχουνε... Ένα σχολείο το οποίο λειτουργεί ομαλά, δεν υπάρχουνε, κάνει ο καθένας τη δουλειά του, η συμπερίληψη νομίζω ότι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της όλης... της εκπαιδευτικής πραγματικότητας”. (Σ19)
- “Το πρώτο επιπλέον, για να το θέσω έτσι, το πρώτο που πρέπει να κάνει είναι να προσλάβει το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, πάνω στο οποίο μπορεί να στηριχτεί η συμπερίληψη.” (Σ05)
- “Συνεργασία με τους ειδικούς πιστεύω. Κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, ειδικούς παιδαγωγούς, γενικά με όλο τον κύκλο των ειδικών.” (Σ23)
- “...στα παιδικά πάρτι, θα μπορούσε να γίνει το πάρτι γενεθλίων του παιδιού μέσα στο σχολείο, όλων των παιδιών εννοώ, έτσι ώστε να είμαστε πιο κοντά. Πρέπει όλοι να έρθουν πιο κοντά όταν πρόκειται για κάτι τέτοιο και έτσι και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έρθουν πιο κοντά και να μοιράζονται αυτό το χρόνο...” (Σ05)
- “...και έμπρακτα να κάνει αυτό το πράγμα, οι καθηγητές και γενικώς το σχολείο να δέχεται και να χει ανοιχτή την αγκαλιά του στα παιδιά αυτά, ουτοσώστε έμπρακτα να δείχνουν ότι το δέχονται και όχι απλά μόνο στα λόγια, όχι μόνο με την ενημέρωση αλλά να κάνουν και πράξη όλο αυτό το θέμα.” (Σ09)
- “...Όπου μπορεί να είναι το μάθημα, μπορεί να είναι γυμναστική, μπορεί να είναι κάποια ... κάποια δράση που κάνουν... τόσο κάποιες δράσεις που κάνουν τα σχολεία... πολλές δράσεις γίνονται... να είναι, μπορεί να είναι, πώς το λένε, καλλιτεχνικού περιεχομένου δράσεις, πολιτιστικού περιεχομένου, έτσι ώστε να συμμετέχουν και αυτά τα παιδιά που μπορούνε πολλά να δώσουνε, είμαι σίγουρος, και μαζί με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, έτσι ώστε να νιώσουν και αυτά πολύ καλύτερα στο περιβάλλον αυτό από ότι σε ένα στείρο περιβάλλον στην τάξη... μέσα δηλαδή από δράσεις.” (Σ29)
- “Εδώ θέλει εκσυγχρονισμό το σχολείο. Απ’ την εμπειρία που έχω, το σχολείο είναι πιο αναχρονιστικό παρά πιο σύγχρονο. Δεν είναι μόνο τα τεχνικά μέσα που χρησιμοποιούνται, δεν είναι μόνο ο τρόπος διδασκαλίας, όλα θα πρέπει να εκσυγχρονιστούν και κυρίως ο τρόπος αγωγής και μάθησης των παιδιών.” (Σ06)

- *“...Ήδη έχουμε όλα αυτά τα προβλήματα με το μπούλινγκ, με τον εκφοβισμό, τους σεξισμούς, έχουμε δει πολύ ακραία και σκληρά φαινόμενα που δεν υπάρχει κάποια σωστή διαχείριση από τα σχολεία για να μπορέσουμε να μιλήσουμε για συμπερίληψη αυτιστικών μαθητών. Είναι όμως χρέος και καθήκον να το αναλάβουν και αυτό και όλα τα προβλήματα που αφορούν τα παιδιά.” (Σ15)*
- *“Στο μέτρο του δυνατού, δεν ξέρω να μπαίνουν αυτοί οι μαθητές να είναι σε τμήματα που να μην υπάρχουν μαζεμένα πολλά περιστατικά με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες διαταραχές, ούτως ώστε να μην είναι πολύ διασπαστικό το περιβάλλον για αυτά τα παιδιά. Α ναι, θα έπρεπε να προσέχουν πάρα πολύ να υπάρχει μία σταθερότητα στο πρόγραμμα, στους ανθρώπους που μπαίνουν και βγαίνουν στην τάξη, να προετοιμάσουν τους μαθητές για επικείμενες αλλαγές γιατί αναστατώνονται πάρα πολύ και να χρησιμοποιούν όλα αυτά που λέει, πρακτικά πράγματα που λέει η βιβλιογραφία ότι βοηθούν τα παιδιά, όπως τα προγράμματα τοιχοκολλημένα στους τοίχους. Εμείς παρεμπιπτόντως τώρα έχουμε ένα μαθητή ο οποίος σε κάθε διάλειμμα μπαίνει μέσα στο γραφείο των καθηγητών γιατί θέλει να ξαναδεί το πρόγραμμα. Δηλαδή αν υπήρχε το πρόγραμμα στην τάξη του ή στο θρανίο του μπορεί να μη χρειαζόταν να έχει αυτή τη συμπεριφορά. Τέτοια πράγματα που είναι εφικτά.” (Σ03)*
- *“...Το φάσμα είναι μεγάλο, οι ανάγκες είναι... οι εμμονές που έχει κάθε παιδί είναι διαφορετικές και η προσαρμοστικότητα του κάθε παιδιού στις αλλαγές είναι διαφορετικές. Επομένως σε κάθε περίπτωση πρέπει να προσαρμόζεται με τις ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού. Δηλαδή αν κάποιο παιδί δεν μπορεί με τίποτα αλλαγές που είναι συνηθισμένο αλλά κάποια μπορεί να είναι ..Πρέπει στο πρόγραμμα το βασικό... Εγώ που είμαι στη δευτεροβάθμια έχουν κενά συχνά πρέπει να έχει προειδοποιηθεί, να έχει ενημερωθεί, κάπως έτσι, οτιδήποτε αλλαγές στο πρόγραμμα, εκδρομές, κάπως έτσι.”(Σ04)*

## **Οι τρόποι που προτείνονται από τους γονείς που συμμετέχουν στην έρευνα να συνεισφέρει το Κράτος ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματική συμπερίληψη**

Στην τελευταία ερώτηση της συνέντευξης ζητήθηκε από τους γονείς να προτείνουν τι μπορεί να κάνει το επίσημο Κράτος (ΥΠΑΙΘΑ) ώστε να είναι η συμπερίληψη επί της ουσίας και αποτελεσματική.

Το πρώτο που προτάθηκε από 16 γονείς και αφορά το ρόλο του Κράτους είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σεμινάρια, ενημερώσεις τόσο των δασκάλων όσο και των πολιτών για θέματα που άπτονται του αυτισμού, καθώς επίσης και πρακτική άσκηση σε ειδικά σχολεία όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις και εμπειρίες για την ορθή και παιδαγωγική διαχείριση τέτοιων περιστατικών.

Η πρόσληψη ειδικού και μη εκπαιδευτικού προσωπικού και κυρίως η πρόσληψη μόνιμου προσωπικού παράλληλης στήριξης από την αρχή της σχολικής χρονιάς αναφέρθηκε από 15 γονείς ως προαπαιτούμενο για το οποίο θα πρέπει να μεριμνήσει το κράτος εάν πρόκειται να συμπεριληφθούν μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

Θεωρείται αναμενόμενη η πρόταση από 6 γονείς για κρατική χρηματοδότηση σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης: υλικοτεχνική υποδομή, έμπυχο δυναμικό, προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης κ.α. Επίσης θεωρείται σημαντικό από 3 γονείς η μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών που φοιτούν στις τάξεις του γενικού σχολείου.

Την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) με νέα αντικείμενα μαθημάτων προτείνουν 3 γονείς, ενώ δύο γονείς προτείνουν εκσυγχρονισμό των υποδομών και του εκπαιδευτικού δυναμικού. Τέλος ένας γονιός πρότεινε την ίδρυση ειδικών δομών για τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (βλ. Πίνακα:24).

**Πίνακας 24.** Τρόποι συνεισφοράς του επίσημου κράτους (ΥΠΑΙΘΑ) για αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

A/a		Σύνολο	Σύνολο %
1	Σεμινάρια/επιμορφώσεις εκπαιδευτικών	16	53,3%
2	Προσλήψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού /παράλληλη στήριξη	15	50%
3	Κρατική χρηματοδότηση	6	20%
4	Μείωση αριθμού μαθητών/τριών στη γενική τάξη	3	10%
5	Αναθεώρηση ΑΠΣ γενικού σχολείου	3	10%
6	Εκσυγχρονισμός υποδομών	2	6,6%
7	Ίδρυση νέων δομών ειδικής αγωγής	1	3,3%

Συγκεκριμένα αναφέρουν χαρακτηριστικά:



- “Αυτό είναι πολύ μεγάλο το θέμα. Τα γενικά σχολεία και τα δημόσια σχολεία είναι κατά την άποψη μου πολύ παραμελημένα, είναι σε δεύτερη μοίρα. Δεν μιλάω για τη συγκεκριμένη κυβέρνηση, το θέμα είναι διαχρονικό. Όλες οι κυβερνήσεις το μόνο που κάνουν είναι για εντυπωσιασμό ό,τι προβάλλουν. Πρέπει να δώσει μεγαλύτερη βάση στο γενικό σχολείο, εκεί που πάνε τα περισσότερα παιδιά, γιατί το ιδιωτικό, ο ιδιωτικός χώρος απευθύνεται σε πολύ συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων που έχουν την άνεση την οικονομική. Κατά συνέπεια θέλει όχι μόνο υλικοτεχνική υποδομή αλλά κυρίως εκσυγχρονισμό στους δασκάλους, στην ενημέρωση με τακτικά σεμινάρια, με επιμορφώσεις, με πρακτική άσκηση σε ειδικά σχολεία των δασκάλων, τα οποία θα τα μεταφέρουν στη συνέχεια στο σχολείο. Αυτό απαιτεί χρόνο, χρήμα και κυρίως προσωπικό, έμπυχο δυναμικό.” (Σ06)
- “Να δουλέψει πάνω σε αυτό τον τομέα της προετοιμασίας και έστω κάποιες μέρες, κάποιες ώρες, να ξεκινήσει να υπάρξει όπως το λέω εγώ, ένα κοινό σχολείο, δηλαδή 5-10 σχολεία, έχουμε ένα κοινό σχολείο (ειδικό σχολείο) που κάποιες ώρες ή κάποιες μέρες θα συνυπάρχουμε, με αυξανόμενη τάση, για να μπορέσει να υπάρχει εξοικείωση σταδιακά.” (Σ08)
- “Να παρέχει στο σχολείο ειδικούς δασκάλους οι οποίοι να βοηθάνε τα παιδιά για αυτό το πράγμα, για την ένταξη και μία συνεχόμενη ενημέρωση με διάφορα φυλλάδια, spot, ενημερωτικό υλικό, αυτό.” (Σ09)
- “Το πιο σημαντικό για εμένα είναι η σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών, να μην χρειάζεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να πληρώσει για να μάθει για την ειδική αγωγή και να μας δίνει ως εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να οργανώνουμε διάφορες... να οργανώνουμε πράγματα μαζί με τους γονείς και να μιλάμε συνεχώς για αυτό, ώστε να αποφεύγουμε και τυχόν αρνητική στάση των γονιών, να την προλαμβάνουμε να το πω καλύτερα.” (Σ20)
- “Αυτό που λέμε να είναι ένα σχολείο πλαισιωμένο, να υπάρχουν πολλές ειδικότητες που θα στηρίζουν ένα παιδί σε οποιαδήποτε φάση.” (Σ07)
- “Το επίσημο κράτος θα πρέπει να αλλάξει τελείως. Θα πρέπει να έχει μια τελείως διαφορετική προσέγγιση όλης αυτής της κατάστασης και θα πρέπει σίγουρα να προσληφθούν σε κάθε μονάδα, σχολική μονάδα και όχι περιφερειακή μονάδα, πρέπει να προσληφθούν ειδικοί ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν και τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά για να ενταχθούν καλύτερα μέσα σε αυτό.” (Σ11)

- *“Τι πρέπει να κάνει το κράτος; Θα πρέπει να στέλνει στην ώρα τους τους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται, να δίνει χρήματα για αυτούς τους θεσμούς γιατί είναι πολύ σημαντικό για ένα σχολείο.” (Σ22)*
- *“Το πιο σημαντικό είναι να έχει το κάθε σχολείο όλους τους εκπαιδευτικούς που χρειάζεται από την αρχή της χρονιάς μέχρι το τέλος. Από κει και πέρα, δεν ξέρω τι άλλες ιδιαίτερες ανάγκες έχει ένα τέτοιο παιδί για να δει πέρα από ένα ψυχολόγο, ειδικό εκπαιδευτικό, δεν γνωρίζω τι άλλο θα μπορούσε να κάνει.” (Σ27)*
- *“Χρηματοδότηση το α και το ω...έχει καθηγητή για παράλληλη στήριξη όλες τις ώρες δηλαδή είναι θέμα χρηματοδότησης και βούλησης, αν θέλουμε να δώσουμε σε αυτό, στην εκπαίδευση και σε άλλους τομείς που κάνουν μέχρι σήμερα.” (Σ04)*
- *“Χρηματοδότηση όσον αφορά χώρο, πράγματα που μπορεί να χρειάζεται, προσωπικό, μπορεί να χρειάζεται σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή το... παροχή στο σχολείο χρημάτων έτσι ώστε να μπορεί και το ίδιο να διοργανώσει πράγματα που μπορεί να είναι στοχευμένα για το συγκεκριμένο...” (Σ17)*
- *“... μικρότερα τμήματα γιατί ένα τμήμα με 25 παιδιά σε μία τάξη και μέσα να έχεις παιδιά διαφόρων ταχυτήτων: μαθησιακές δυσκολίες, με ΔΑΦ, είναι δύσκολο. 25 παιδιά, εκτός αν μία τάξη με 25 παιδιά έχει και μέσα και ένα βοηθό εκπαιδευτικού, έχει όλους τους καθηγητές της παράλληλης στήριξης, έχει καθηγητή για παράλληλη στήριξη όλες τις ώρες δηλαδή...” (Σ04)*
- *“Αν μιλάμε μόνο για το σχολείο, το επίσημο κράτος νομίζω θα μπορούσε, για τα απλά σχολεία, έτσι όχι για τα, για τα γενικά, θα μπορούσε να εντάξει ίσως μέσα στα προγράμματα σπουδών κάποια μαθήματα ή κάποια δραστηριότητα όπως είναι οι όμιλοι ας το πούμε έτσι, όπως τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία είναι σε ένα βαθμό επιλογή των παιδιών να τα ακολουθούν, έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κυρίως πάνω στα ενδιαφέροντα των παιδιών, οπότε μέσα από ένα πιο ελεύθερο σε εισαγωγικά να το χαρακτηρίσω μάθημα μπορείς να πετύχεις πιο εύκολα αυτή την, αυτό το δέσιμο των παιδιών το...το οποίο δεν μπορείς να πετύχεις πολλές φορές μέσα σε ένα μάθημα που γίνεται μερικές φορές και ανταγωνιστικό, οπότε το κράτος, το σύστημα το εκπαιδευτικό θα έπρεπε λίγο να ανοίξει, να διευρύνει τα είδη των μαθημάτων, να το πω έτσι και να συμπεριλάβει κάποια μαθήματα πιο ελεύθερα, να έχουν να κάνουν με τη λογοτεχνία, με την τέχνη γενικότερα, με την έκφραση, γιατί πιστεύω ότι τα παιδιά αυτά*

έχουν ευφυΐα σίγουρα και ψάχνουν διεξόδους όπως και τα παιδιά ας τα χαρακτηρίσουμε φυσιολογικά για να μπορέσουν να εκφραστούν και το σχολείο και κατ' επέκταση να βρουν και τους στόχους τους, το σχολείο λοιπόν αυτό δεν το κάνει για κανένα παιδί, νομίζω τα εγκλωβίζει μέσα σε ένα πολύ στείο προορισμό, περιβάλλον.” (Σ01)

- “Κατά συνέπεια θέλει όχι μόνο υλικοτεχνική υποδομή αλλά κυρίως εκσυγχρονισμό στους δασκάλους...” (Σ06)
- “Έχει τεράστια ευθύνη πρώτα από όλα να βελτιώσει... τις υποδομές...” (Σ24)
- “Ναι, είναι δύσκολο το κομμάτι συμπερίληψη γιατί θα έλεγα ότι το κράτος θα μπορούσε να ή θα όφειλε να ιδρύσει ειδικές δομές για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Χώροι για συμπερίληψη νομίζω έχει πολύ δρόμο ακόμα.” (Σ15)

## Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο, καθώς και να δώσει βασικές διαστάσεις του θέματος και των εμπειριών σχετικά με τη συμπερίληψη.

### 6.1 Γνώσεις γονέων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη

Οι απαντήσεις του δείγματος που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ταξινομήθηκαν σε 3 γενικές κατηγορίες που εκτιμούν τις γνώσεις των γονέων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης (επαρκής γνώση, μέτρια γνώση και ανεπαρκής γνώση). Έτσι, παρόλο που ο όρος συμπερίληψη είναι ένας σχετικά καινοφανής όρος για τα ελληνικά δεδομένα, εντούτοις ένας σημαντικός αριθμός ερωτώμενων φάνηκε να γνωρίζει το περιεχόμενο της έννοιας ολιστικά, περιγράφοντας μια διαδικασία κατά την οποία η ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή/τριας δεν αποτελεί στοιχείο διάκρισης στο γενικό σχολείο και η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι δυνατή για όλους. Επιπλέον, θεωρούν αναγκαία την προσαρμογή της διδασκαλίας, του προγράμματος σπουδών και την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ.

Ο ορισμός που έδωσαν οι γονείς της έρευνας συμφωνεί με τον ορισμό της συμπερίληψης όπως περιγράφεται στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και στα κείμενα της UNESCO (1994, 2020) όπου διατυπώθηκε το δικαίωμα όλων των παιδιών για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους κατά το σχεδιασμό συμπεριληπτικών προγραμμάτων.

Για κάποιους συμμετέχοντες η συμπερίληψη προϋποθέτει προγράμματα εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και με τη βοήθεια εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, ώστε να διασφαλίζεται το αναφέρετο δικαίωμα όλων των μαθητών/τριών για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι Αγγελίδης & Στυλιανού (2011) και Vlachou et al., (2016) σύμφωνα με τους οποί-

ους χρειάζεται πρωτίστως τροποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, της διδακτέας ύλης και των διδακτικών στρατηγικών.

Οι γονείς που συμμετείχαν στη έρευνα δεν παραλείπουν να αναφέρουν το ρόλο του διδακτικού προσωπικού, το ρόλο των αρμοδίων στη συμπερίληψη καθώς επίσης και το ενδεχόμενο εκπαιδευτικοί και φορείς να είναι ανέτοιμοι για την εφαρμογή συμπεριληπτικών διαδικασιών. Την παραπάνω άποψη έχουν υποστηρίξει και άλλοι μελετητές (Ιορδανίδης, 2016 · Τριλίβα και συν., 2008).

Τέλος, οι γονείς με επαρκή γνώση του όρου “συμπερίληψη” θεωρούν ότι για να γίνεται πράξη αυτή η διαδικασία θα πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών με και χωρίς ΔΑΦ. Δεν παραλείπουν να επισημάνουν ότι η πρόοδος των παιδιών υφίσταται όταν τα σχολεία λειτουργούν με δημοκρατικό, συνεργατικό κλίμα, με αποδοχή όλων των μαθητών χωρίς διαχωρισμούς, δρώντας ως εκπαιδευτική κοινότητα και προάγοντας την εξέλιξή τους, όπως υποστηρίζουν και οι Hajisoteriou & Angelides, (2016).

Η άποψη αυτή των γονέων του δείγματος συμφωνεί με την άποψη των Γαλάνη (2009) και Γενά (2002), σύμφωνα με την οποία η ουσιαστική συμπερίληψη προϋποθέτει κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών με και χωρίς ε.ε.α./α. , στην αντίθετη περίπτωση πρόκειται για απλή χωροχρονική συνέντευση.

Βέβαια, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν λείπουν και οι απαντήσεις που δεν δίνουν σε βάθος το νόημα της διαδικασίας της συμπερίληψης, περιγράφοντας περισσότερο μια διαδικασία που παραπέμπει σε απλή συνύπαρξη μαθητών/τριών Τ.Α. και ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.

Ένα μικρό ποσοστό δεν μπορεί να αντιληφθεί το περιεχόμενο της συμπερίληψης ολοκληρωμένα θεωρώντας ότι είναι κάτι πολύ δύσκολο να συμβεί. Ανάλογα ευρήματα δημοσιεύθηκαν στις έρευνες των Ceylan & Aral (2016), όπου οι μητέρες παιδιών με ε.ε.α./α. δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν της έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και Vlachou et al.,(2016), στην οποία οι περισσότεροι γονείς του δείγματος αγνοούσαν τη συμπερίληψη παιδιών με ε.ε.α./α. στο σχολείο των παιδιών τους. Στην ίδια έρευνα οι γονείς του δείγματος πίστευαν ότι ο όρος “ειδικές ανάγκες” αποτυπώνει το προσωπικό πρόβλημα του παιδιού καθώς και ότι οι όροι συμπερίληψη και ενσωμάτωση ταυτίζονται.

## **6.2 Γνώσεις γονέων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος και τα κύρια συμπτώματα της διαταραχής**

Σχεδόν για τους μισούς συμμετέχοντες η γνώση του όρου: “διαταραχή αυτιστικού φάσματος” θεωρήθηκε επαρκής. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι πρόκειται για “διαταραχή απροσδιόριστης αιτιολογίας”, με χαρακτηριστικά συμπτώματα όπως “ελλείψεις στην κοινωνικοποίηση”, “με συγκεκριμένες κινήσεις και επαναλαμβανόμενες φράσεις”, “αποκλίνουσα συμπεριφορά από μια τυπική ανάπτυξη ενός παιδιού, η οποία οφείλεται σε βιολογικούς παράγοντες”, “με αλληξίες στην καθημερινή ζωή και σ’ όλη την υπόσταση του ατόμου”, “παιδιά με διαφορετικά ελλείμματα, με διαφορετική εξέλιξη, “...κάθε παιδί είναι διαφορετικό” κ.ά. Η πλειονότητα των ερωτώμενων προσδιόρισαν δυσκολίες κοινωνικοποίησης και ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά, δίνοντας την εικόνα ότι κατανοούν και αντιλαμβάνονται πολλά “κομμάτια” που συνθέτουν τη διαταραχή. Ωστόσο, δεν συναντάμε αναφορές για τη γνώση των γονέων με παιδιά Τ.Α. του όρου διαταραχή αυτιστικού φάσματος στην υφιστάμενη βιβλιογραφία.

## **6.3 Ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητών/μαθητριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο**

Από τις απαντήσεις των γονέων του δείγματος περίπου οι μισοί είχαν την τύχη να φοιτά/να έχει φοιτήσει στην τάξη του παιδιού τους μαθητής/τρια με ΔΑΦ.

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπάρχουν αρκετές έρευνες στις οποίες οι συμμετέχοντες γονείς είχαν πρότερη εμπειρία συμπερίληψης μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στην τάξη του παιδιού τους. Αντίστοιχες εμπειρίες αναφέρουν οι γονείς στην έρευνα των Balboni και Padrabissi (2000), των Kalyva και συν. (2007), των Neogi et al., (2015).

## **6.4 Χρονική διάρκεια συμπερίληψης μαθητή/ μαθήτριας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη**

Η χρονική διάρκεια συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κυμαίνεται από 4 μήνες έως 8 χρόνια. Αναφορές για τη χρονική διάρ-

κεια συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ δεν εντοπίστηκαν στην βιβλιογραφία και στις έρευνες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

## **6.5 Αξιολόγηση πρότερης εμπειρίας συμπερίληψης μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

Σχεδόν όλοι οι γονείς που απάντησαν ότι είχαν πρότερη εμπειρία συμπερίληψης μαθητή/τριας με ΔΑΦ στην τάξη του παιδιού τους θεωρούν ότι ήταν μια θετική εμπειρία με πολλά οφέλη για όλα τα παιδιά, με και χωρίς ΔΑΦ. Μόνο 2 γονείς θεωρούν ότι η συμπερίληψη ήταν μια αρνητική/μη ικανοποιητική εμπειρία που δυσκόλεψε είτε την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε την προσαρμογή του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ στο σχολείο.

Από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες που απάντησαν ότι δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία συμπερίληψης στην τάξη του παιδιού τους, κανένας από αυτούς δεν υποστήριξε ότι θα ήταν μια θετική και ωφέλιμη εμπειρία για τα παιδιά τους. Φαίνεται ότι η πρότερη εμπειρία της συμπερίληψης λειτούργησε καταλυτικά στη διαμόρφωση θετικής άποψης για τους γονείς που έτυχε να συμπεριληφθούν μαθητές/τριες με ΔΑΦ στη τάξη των παιδιών τους. Αντίστοιχες θετικές εμπειρίες αναφέρονται στην έρευνα των Balboni & Padrabissi (2000), σύμφωνα με τους οποίους οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξαν ότι η συμπερίληψη αποτέλεσε ευκαιρία για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και ενσυναίσθησης για τα παιδιά τους.

## **6.6 Πλεονεκτήματα συμπερίληψης για μαθητές/ μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης**

Τα οφέλη της συμπερίληψης όπως προέκυψαν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι η καλλιέργεια στάσεων αποδοχής του διαφορετικού, η ενσυναίσθηση και ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας, η άμβλυνση του αποκλεισμού και η εξάλειψη του στίγματος για τους μαθητές/τριες με ε.ε.α./α.. Όλα τα παραπάνω βοηθούν στη δημιουργία ενός δημοκρατικού, συμπεριληπτικού σχολείου που στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής ισότητας και της αμοιβαίας αλληλεγγύης. Αντίστοιχα πλεονεκτήματα συναντώνται στη βιβλιογραφία (Diamond, 2001; Favazza et al., 2000, Frederickson et al., 2007; Kefallinou et al., 2020)

Η καλλιέργεια στάσεων αποδοχής του Άλλου, του διαφορετικού, αποτελεί το σημαντικότερο όφελος της συμπερίληψης για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που διατύπωσαν όλοι σχεδόν οι

συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα. Παρόμοια οφέλη αναφέρουν οι Karagiannis et al., (1996), σύμφωνα με τους οποίους οι συμπεριληπτικές διαδικασίες διαμορφώνουν μια κοινωνία του μη αποκλεισμού και της μη περιθωριοποίησης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, αναδεικνύοντας την κοινωνική ισότητα ως σημαντική κοινωνική αξία. Αντίστοιχα οφέλη περιγράφονται στις έρευνες των Tafa & Manolitsis (2003) και Frederickson et al., (2007). Οι γονείς που συμμετείχαν στις εν λόγω έρευνες θεωρούν ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα, ευαισθητοποιούνται και κατανοούν τις ανάγκες των συμμαθητών/τριών τους.

Τα οφέλη της συμπερίληψης δεν περιορίζονται μόνο στα παιδιά Τ.Α. αλλά αφορούν και τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Έτσι, οι μαθητές/τριες αυτοί/ές προσαρμόζονται και κοινωνικοποιούνται καλύτερα όταν φοιτούν στο γενικό σχολείο, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. Ειδικότερα οι Topping & Maloney (2005) επισημαίνουν ότι το γενικό σχολείο προετοιμάζει μαθητές/τριες με ΔΑΦ για μια ομαλή κοινωνική μετάβαση μετά το τέλος της σχολικής εκπαίδευσης, αφού αποτελεί μικρογραφία του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, σε αντίθεση με τις δομές ειδικής αγωγής. Άλλοι ερευνητές σημειώνουν ότι οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ παρουσιάζουν ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο στο γενικό σχολείο (Argan et al., 2002; Burstein & Cole, 2006; Peetsma et al., 2001).

Επιπροσθέτως, οι γονείς της παρούσας έρευνας αναφέρουν ότι οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ αισθάνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές/τριες τους και επιβεβαιώνονται στο γενικό σχολείο. Αντίστοιχα οφέλη αναφέρουν και οι Karagiannis et al., (1996), σύμφωνα με τους οποίους η συμπερίληψη ενισχύει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και την αυτοπεποίθηση των παιδιών αυτών.

Ένα ακόμη εύρημα της παρούσας έρευνας που αφορά τα οφέλη για μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς τους, εύρημα που συναντάται και στη βιβλιογραφία (Dyson & Karlan, 2007), όπου αναφέρεται ότι οι συμπερίληψη μπορεί να βελτιώσει τη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ εν γένει.

Τέλος, για τους συμμετέχοντες/ουσες, η συμπερίληψη βοηθά στην εξάλειψη του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, σημαντικό όφελος που επιβεβαιώνουν αρκετές μελέτες (Diamond, 2001; Favazza et al., 2000, Frederickson et al., 2007; Karagiannis et al., 1996; Kefallinou et al., 2020; UNESCO, 2020).



Οι μισοί συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν επίσης ότι το σημαντικότερο όφελος της συμπερίληψης για μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι η κοινωνικοποίησή τους και η επικοινωνία τους με τους ομηλικούς τους. Αντίστοιχα οφέλη από συμπεριληπτικές διαδικασίες διατυπώνουν οι Topping & Maloney (2005) και Emeagwali (2009). Ειδικότερα, όπως αναφέρουν οι Topping & Maloney (2005) παρόλο που τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να μη θεωρούνται “φυσιολογικά” από όλους τους συνομηλικούς τους, εντούτοις απολαμβάνουν την ένταξή τους σε ένα σχολικό περιβάλλον που μοιάζει με το ευρύτερο κοινωνικό σε σύγκριση με το αποστειρωμένο και προστατευμένο περιβάλλον του ειδικού σχολείου. Σύμφωνα με τους Emeagwali (2009) οι γονείς των μαθητών/τριών αυτών αντιλαμβάνονται τη θετική επίδραση που έχει το περιβάλλον του γενικού σχολείου στην κοινωνικοποίηση και στην αποδοχή των παιδιών τους.

Λιγότεροι/ρες γονείς επισημαίνουν ότι το σημαντικότερο όφελος της συμπερίληψης για τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι η επιβεβαίωση των παιδιών αυτών όταν φοιτούν στη γενική τάξη. Κάποιοι γονείς δεν παραλείπουν να αναφέρουν την πιθανότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων μια και τα ερεθίσματα του γενικού σχολείου είναι περισσότερα. Ένας εξίσου μικρός αριθμός γονιών πιστεύει ότι η συμπερίληψη μαθητών/τριών με και χωρίς ΔΑΦ θα βοηθήσει στην εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Αντίστοιχα οφέλη αναφέρει η Salend (1998), που θεωρεί ότι η συμπερίληψη “εδραιώνει το σεβασμό και τη μάθηση από τις διαφορές Του Άλλου”.

Τέλος, μόνο μια περίπτωση γονέα θεωρεί ότι η μείωση της επιθετικότητας των μαθητών/τριών με ΔΑΦ αποτελεί το πιο σημαντικό όφελος της συμπερίληψης για αυτά τα παιδιά.

## **6.7 Μειονεκτήματα συμπερίληψης για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης**

Από τις απαντήσεις του δείγματος σχετικά με την ύπαρξη μειονεκτημάτων από τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ για τα παιδιά Τ.Α. σχεδόν τα δυο τρίτα των γονέων δεν εντοπίζουν κανένα μειονέκτημα. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα των ερευνών των Zanobini et al., (2017); Kalyva et al., (2007); Neogi et al., (2015); Rose et al., (2017). Μόνο το ένα τρίτο των συμμετεχόντων/ουσών γονέων θεωρεί ότι μπορεί η συμπερίληψη να έχει και μειονεκτήματα για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Τα μειονεκτήματα που αναφέρουν οι ερωτώμενοι/ενες είναι η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης προς τους συμμαθητές/ήτριες τους με ΔΑΦ (bullying). Φαί-

νεται να υπάρχει συμφωνία με έρευνες στις οποίες αναφέρεται ότι η συμπερίληψη λειτούργησε αρνητικά στην υιοθέτηση θετικών στάσεων προς τους συμμαθητές/ήτριες με ε.ε.α./α. (Hodkinson, 2007; Nowicki & Sandieson, 2002; Siperstein et al., 2007).

Ανάλογα είναι και τα ευρήματα στις έρευνες των Hilbert (2014); Rice (2017) και Ρούσου και συν., (2016), στις οποίες επισημαίνεται η ανησυχία των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για φαινόμενα εκφοβισμού και περιθωριοποίησης μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στο γενικό σχολείο. Εντούτοις, τα παραπάνω ευρήματα δεν συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Zonobini et al., (2017), στην οποία οι Ιταλοί γονείς του δείγματος δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις σχέσεις των παιδιών τους με τους τυπικούς/ές συμμαθητές/ήτριες τους.

Μειονέκτημα της συμπερίληψης αποτελεί για τους γονείς του δείγματος η ακαταλληλότητα της γενικής τάξης ως μαθησιακού περιβάλλοντος για μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Παρόμοιες απόψεις καταγράφονται και στην έρευνα των Ρούσου και συν. (2016), και Vlachou et al., (2016).

Άλλα μειονεκτήματα που αναφέρουν οι γονείς είναι οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, η άνιση κατανομή του διδακτικού χρόνου σε όλα τα παιδιά με αρνητικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή πρόοδο μαθητών/τριών και των δύο ομάδων. Τα μειονεκτήματα αυτά συναντώνται και στη βιβλιογραφία σε ανάλογες έρευνες (Gluga & Pora, 2010; Narumanchi & Bhargava, 2011, Tafa & Manolitsis, 2003). Ωστόσο, τα παραπάνω ευρήματα έρχεται σε αντίθεση με το αντίστοιχο εύρημα των Καλύνα και συν. (2017) σύμφωνα με το οποίο οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης δεν θεωρούν ότι η συμπερίληψη αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή πρόοδο παιδιών τους.

Συναφής με τα μειονεκτήματα που αναφέρθηκαν είναι και η δυσκολία μαθητών/τριών με ΔΑΦ να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου, χωρίς να έχει διαφοροποιηθεί η ύλη ή ο τρόπος διδασκαλίας. Στη βιβλιογραφία η συγκεκριμένη δυσκολία έχει εκφραστεί και από τους Narumanchi & Bhargava (2011) και Vlachou et al. (2016). Αντίθετα στη μελέτη των Zonobini et al. (2017) οι γονείς παιδιών με ε.ε.α./α. δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν μεγάλη διαφοροποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών των παιδιών τους από το πρόγραμμα σπουδών των υπολοίπων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης, διότι θεωρούν ότι έτσι μειώνεται η απόκλιση στη μάθηση μεταξύ των μαθητών/τριών και των δύο ομάδων.

Από τους συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα αναφέρονται επίσης μειονεκτήματα όπως ο διαχωρισμός στον παιδιών με ΔΑΦ από τους υπόλοιπους μαθητές/ήτριες, λόγω απουσίας κοινού προγράμματος σπουδών για όλα τα παιδιά, με και χωρίς ΔΑΦ.

Τέλος, ως μειονέκτημα της συμπερίληψης αναφέρεται και οι αδυναμία των μαθητών/τριών με ΔΑΦ να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο γενικό γυμνάσιο με τους συμμαθητές/ήτριές τους. Τα δύο τελευταία μειονεκτήματα που αναφέρθηκαν αποτελούν ευρήματα που δεν εντοπίζονται στη βιβλιογραφία.

Από τις απαντήσεις του δείγματος, σημαντικότερο μειονέκτημα για μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης είναι η επιβράδυνση του ρυθμού μαθήματος στη γενική τάξη, με αρνητικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο σύμφωνα με τους γονείς της παρούσας έρευνας, εύρημα που συμφωνεί με προαναφερθείσες έρευνες (Gliga & Popa, 2010; Narumanchi & Bhargava, 2010; Tafa & Manolitsis, 2003).

## **6.8 Εμπόδια και δυσκολίες στη συμπερίληψη**

Σε ότι αφορά τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αναφέρουν οι συμμετέχοντες/ουσες στη συμπεριληπτική διαδικασία, σημαντική θέση κατέχουν οι καθυστερήσεις ή ο μικρός αριθμός προσλήψεων ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών/τριών για τις ΔΑΦ.

Ορισμένοι γονείς στην παρούσα έρευνα εκφράζουν την ανησυχία τους ότι η σοβαρότητα των συμπτωμάτων μαθητών/τριών με ΔΑΦ αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για επιτυχή συμπερίληψη. Επιβεβαιώνονται έτσι τα ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι το είδος της αναπηρίας μπορεί να κρίνει την επιτυχία ή μη συμπεριληπτικών διαδικασιών (de Laat et al., 2013; Gasser et al., 2013; de Boer & Munde, 2014; Hilbert, 2014). Στις παραπάνω έρευνες προκρίνονται από τους γονείς οι σωματικές ή ήπιες αναπηρίες, οι αναπηρίες με προβλήματα λόγου και ομιλίας ή με προβλήματα όρασης έναντι της νοητικής ή αισθητηριακής αναπηρίας (de Laat et al., 2013; Gliga & Popa, 2010) ή προβλήματα στη συμπεριφορά ή προβλήματα γνωστικής δυσλειτουργίας (Hilbert, 2014) .

Αναφέρονται ακόμη ως εμπόδια στη συμπερίληψη ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών στη γενική τάξη, γεγονός που τις δυσχεραίνει την εφαρμογή συμπεριληπτικών προγραμμάτων, εύρημα που συναντάται και στην έρευνα των Ceylan & Aral (2016). Επιπλέον αναφέρονται η

μη έγκαιρη διάγνωση των ΔΑΦ καθώς και η απροθυμία των γονέων παιδιών με ΔΑΦ να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των παιδιών τους και να αρχίσει έγκαιρα η διαδικασία διάγνωσης της διαταραχής.

Τέλος, εκφράζεται ο φόβος ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και ο τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων δεν διευκολύνει τη συμπερίληψη, άποψη που συμφωνεί με την έρευνα των Nikolaraizi et al., 2001; Panagiotou et al., 2006; Vlachou et al., 2016; Ceylan & Aral, 2016.

## **6.9 Δυσεπίλυτα εμπόδια**

Τα εμπόδια που αναφέρουν οι γονείς ως τα πιο δύσκολα για να επιλυθούν είναι τα κοινωνικά στερεότυπα που συνοδεύουν την αναπηρία και η νοοτροπία του αποκλεισμού για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Αναφέρουν ακόμη τις ελλείψεις εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, τη στάση των εκπαιδευτικών και την απροθυμία τους να υιοθετήσουν συμπεριληπτικές πρακτικές, εύρημα που εντόπισαν και οι Gollnick & Chinn, (2002) & Nikolaraizi et al., (2001).

Επίσης οι γονείς της έρευνας επισημαίνουν την αγωνία των γονιών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, άποψη που συναντάται και στη βιβλιογραφία ( Gollnick & Chinn, 2002; Nikolaraizi et al., 2001; Gliga & Popa, 2010; Narumanchi & Bhargava, 2010).

Τέλος, δεν παραλείπουν να αναφέρουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης προς τους συμμαθητές/ήτριες τους με ΔΑΦ, την κρατική υποχρηματοδότηση προγραμμάτων συμπερίληψης, των αριθμό των μαθητών/τριών που φοιτούν στη γενική τάξη και τέλος τον βαθμό της αναπηρίας των παιδιών με ΔΑΦ που έχουν αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο.

## **6.10 Τρόποι αντιμετώπισης εμποδίων και δυσκολιών**

Η αντιμετώπιση των εμποδίων για τη σωστή εφαρμογή της συμπερίληψης προϋποθέτει την επιμόρφωση και ενημέρωση όλων των μερών που καλούνται να υλοποιήσουν τη διαδικασία (εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές/τριες με και χωρίς ΔΑΦ, γονείς). Η διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη υιοθετούνται κατά την παιδική ηλικία και επιδρούν παράγοντες

όπως οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των γονιών και των εκπαιδευτικών ( Gallagher et al., 2000; Gollnick & Chinn, 2002; Gliga & Popa, 2010; Nikolaraizi et al., 2001; Tafa & Manolitsis, 2003; Tryfon et al., 2019).

Προϋποθέτει ακόμη την πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού, ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών, εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και βέβαια την έμπρακτη κρατική στήριξη των σχολείων για την αναβάθμιση των υποδομών, του εξοπλισμού και την εκπόνηση προγραμμάτων επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, παράγοντες που αναφέρονται και στις έρευνες των Fyssa et al. (2014); Rice (2017).

Σημαντικό επίσης θεωρούν οι γονείς της έρευνας την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στα γενικά σχολεία (Armstrong et al., 2000), την ανανέωση του ΑΠΣ με σύγχρονα μαθησιακά αντικείμενα που διαπραγματεύονται κοινωνικά θέματα όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αλληλεγγύη, η κοινωνική ισότητα, το δημοκρατικό σχολείο.

Προτείνουν τα προγράμματα της συμπερίληψης να σχεδιάζονται επιστημονικά και να αξιολογούνται ως προς τα αποτελέσματά τους και την πρόοδο της διαδικασίας.

Οι γονείς της έρευνας δεν παραλείπουν να αναφέρουν ότι χρειάζεται ενσυναίσθηση και αναγνώριση των αναγκών μαθητών/τριών με ΔΑΦ από τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης όπως και την ανάγκη εκδήλωσης αγάπης και κατανόησης προς τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ (Vlachou et al., 2016 · Τσιμπιδάκη, 2016).

Αναφέρθηκαν επίσης η ανάγκη λεπτομερούς ενημέρωσης των ιδιαιτεροτήτων κάθε μαθητή/τριας με ΔΑΦ που πρόκειται να συμπεριληφθεί, ώστε το σχολείο να προετοιμαστεί κατάλληλα. Τέλος, ένας γονιός πρότεινε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ώστε να αρθούν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τις συμπεριληπτικές διαδικασίες.

## **6.11 Προτάσεις για αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

### **Προτάσεις για γονείς παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

Για τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ οι συμμετέχοντες/ουσες τονίζουν τον ενεργητικό ρόλο αυτών των γονέων στην ενημέρωση του σχολείου, στην ανάληψη πρωτοβουλιών για ειλικρινή πληροφόρηση του σχολείου και των υπολοίπων γονέων καθώς και στην υιοθέτηση θετικών στάσεων για αποτελεσματικές συνεργατικές πρακτικές με τη σχολική κοινότητα και τα ενδια-

φερόμενα μέρη ευρήματα που συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες των Rice (2017) και Τσιμπιδάκη (2013).

Προϋπόθεση βέβαια αποτελεί η αποδοχή της διάγνωσης της διαταραχής του παιδιού τους. Προτείνεται η έγκαιρη παρέμβαση με ειδικευμένο προσωπικό σε όλους τους τομείς που παρουσιάζουν ελλείμματα, αναφορικά με τη διαταραχή του παιδιού τους. Σημαντικό επίσης θεωρούν την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των γονέων για κοινωνικές επαφές με τους συμμαθητές/τριες τους και τους γονείς τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πρόταση των συμμετεχόντων/ουσών για κινητοποίηση των γονέων με σκοπό την αναγνώριση των κοινωνικών δικαιωμάτων των παιδιών τους και την ικανοποίηση των συλλογικών αιτημάτων τους.

## **Προτάσεις για γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης**

Η πλειονότητα των γονέων πιστεύει ότι οι γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης πρέπει να ενημερώνουν τα παιδιά τους για τη διαφορετικότητα και τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τα συμπτώματα των διαταραχών, τις ιδιαίτερες συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών τους με ΔΑΦ και τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά καθημερινά, στο σχολείο. Την υποστήριξη της οικογένειας παιδιών Τ.Α. θεωρούν σημαντική και οι Porter & Towell (2019).

Τέλος, ένας γονιός προτείνει τη συνεργασία των γονιών με παιδιά Τ.Α. με τη σχολική κοινότητα για επίλυση όλων των ζητημάτων που ανακύπτουν στο σχολείο όπως έχει προταθεί και από την Τσιμπιδάκη (2013) .

## **Προτάσεις για το σχολείο**

Οι γονείς της έρευνας προτείνουν ενημέρωση για τις ΔΑΦ, πλαισιωμένη από σεμινάρια εκδηλώσεις και δράσεις όλων των εμπλεκόμενων μερών ώστε να εξοικειωθούν με τη συμπεριφορά ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα. Απαραίτητες είναι, όπως υποστηρίζουν, οι συνεργατικές πρακτικές που καθορίζονται ύστερα από συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και όλων των γονέων, πρακτικών των οποίων το σημαντικό ρόλο αναγνωρίζει και η Τσιμπιδάκη (2013).

Δεν παραλείπουν να αναφερθούν στη στελέχωση των σχολείων με εξειδικευμένο προσωπικό που θα πλαισιώσουν το εκπαιδευτικό έργο. Τονίζουν ότι χρειάζεται αναθεώρηση και εκσυγχρονισμός του τρόπου διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, όπως επίσης και του σχολικού περιβάλλοντος (Ρούσσου και συν. 2016).

Τέλος, αναγνωρίζουν τις σπουδαιότητα της συμμετοχής των παιδιών με ΔΑΦ στις σχολικές δράσεις και εκδηλώσεις για την καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων, λόγω των ευκαιριών που τους δίνονται στο γενικό σχολείο, όπως αναφέρουν και οι Kalambouka et al., (2007)· Λαμπάδρη και Γκαραβέλας (2018).

## **Προτάσεις για το κράτος**

Οι προτάσεις για επιτυχή συμπερίληψη που αφορούν το ρόλο του κράτους περιλαμβάνουν θεματικές που ταυτίζονται με τις προτάσεις προηγούμενων ενοτήτων όπως είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γονέων για τα θέματα που άπτονται του αυτισμού, η ανάγκη πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού -ειδικευμένου και μη- η χρηματοδότηση για υλικοτεχνική υποδομή, πρόσληψη προσωπικού, προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, η μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών ανά τάξη και η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Μια καινούργια πρόταση- προσέγγιση αποτελεί η προτροπή για πρακτική άσκηση όλων των εκπαιδευτικών σε ειδικά σχολεία και δομές ειδικής αγωγής για την απόκτηση εμπειρίας διαχείρισης τέτοιων περιστατικών, πρόταση που δεν συναντάμε στην υφιστάμενη βιβλιογραφία.

## **6.12 Συμβολή της παρούσας έρευνας**

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να καλύψει τα κενά που υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τις απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη μαθητών /μαθητριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Δόθηκε έμφαση στις γνώσεις των γονέων με παιδιά Τ.Α. για τη συμπερίληψη και τον αυτισμό και στις εμπειρίες που είχαν από τις προσπάθειες συμπεριληπτικών διαδικασιών που έγιναν στην τάξη των παιδιών τους. Επίσης έγινε προσπάθεια για αξιολόγηση αυτών των εμπειριών ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και για τα παιδιά με ΔΑΦ.

Το συμπεριληπτικό σχολείο αποτελεί σήμερα μια ευοίωνη προοπτική για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Διάφορες χώρες έχουν προχωρήσει στην αναθεώρηση των προγραμμάτων τους με βάση την επιταγή για συμπερίληψη, ως προϋπόθεση για μια πιο δίκαιη κοινωνία (UNESCO, 2020). Η αξία της συμπερίληψης μεταφράζεται ως αξία της ισότητας, του σε-

βασμού και της αποδοχής του Άλλου και αποτελεί βασικό θεμέλιο του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου και μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς (Karagiannis et al., 1996).

Η παρούσα εργασία συμβάλλει στην αποτύπωση μέρους της ελληνικής πραγματικότητας αναφορικά με τις προσπάθειες που γίνονται για συμπερίληψη και τον αντίκτυπο που έχουν αυτές οι προσπάθειες στους γονείς μαθητών/τριών του γενικού σχολείου και αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. Παράλληλα δίνονται προτάσεις που αφορούν τα εμπλεκόμενα μέρη στη διαδικασία της συμπερίληψης και προτείνονται μια σειρά από ενέργειες που πρέπει να γίνουν από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και το επίσημο κράτος για να μπορέσουν τα συμπεριληπτικά προγράμματα να είναι αποδοτικά και να αποτελέσουν μια καλή πρακτική για όλους τους μαθητές/μαθήτριες.



# Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

## 7.1 Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα και τη συζήτηση που προηγήθηκε καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Μεγάλο ποσοστό των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης γνωρίζει τον όρο συμπερίληψη και τις προϋποθέσεις που θα έπρεπε να συντρέχουν ώστε η συμπερίληψη να είναι επί της ουσίας και αποδοτική.

Οι μισοί περίπου από τους γονείς της έρευνας γνωρίζουν τον όρο διαταραχή αυτιστικού φάσματος και τα κύρια συμπτώματα της διαταραχής.

Περίπου το ένα τρίτο των γονέων του δείγματος έχει/είχε ανάλογη εμπειρία συμπερίληψης μαθητή/μαθήτριας με ΔΑΦ στη γενική τάξη του παιδιού του.

Η πλειονότητα των γονιών (10/12) που έχουν/είχαν πρότερη εμπειρία συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ στην τάξη του παιδιού τους θεωρούν ότι αυτή η εμπειρία ήταν θετική/ικανοποιητική για το παιδί τους και θεωρούν/θεώρησαν ως μια καλή επιλογή πλαισίου φοίτησης το γενικό σχολείο για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ.

Κανένας από τους συμμετέχοντες/ουσες γονείς που δεν είχαν πρότερη εμπειρία συμπερίληψης στην τάξη του παιδιού τους δεν φαντάζεται ότι θα ήταν μια θετική εμπειρία. Η πλειονότητα αυτών των γονιών θεωρεί ότι για να είναι η συμπερίληψη μια ικανοποιητική εμπειρία πρέπει να συντρέχουν όροι και προϋποθέσεις που είτε αφορούν τα ίδια τα παιδιά με ΔΑΦ όπως: α. η συμπερίληψη μαθητών/τριών με ελαφρύ αυτισμό- υψηλής λειτουργικότητας μαθητές/τριες, β. τη σταδιακή συμπερίληψη μαθητών/ μαθητριών με ΔΑΦ ή από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, είτε αφορούν το πλαίσιο: α. η βοήθεια ειδικού/ειδικής δασκάλου /δασκάλας ή του/ της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, β. ενημέρωση των γονιών και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για το περιστατικό που θα συμπεριληφθεί.

Η πλειονότητα των γονιών της έρευνας θεωρούν ότι η συμπερίληψη δίνει την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν δεξιότητες εξοικείωσης και αποδοχής της διαφορετικότητας,

ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα αναπηρίας, στιγματισμού για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Η πλειονότητα των γονιών της έρευνας θεωρεί ότι το μεγαλύτερο όφελος της συμπερίληψης για μαθητές /τριες με ΔΑΦ είναι η κοινωνικοποίησή τους και η μετέπειτα κοινωνική προσαρμογή τους στο ευρύτερο σύνολο, η επιβεβαίωση και η αυτοπεποίθηση που αισθάνονται, η καλλιέργεια δεξιοτήτων λόγω των ευκαιριών που δίνονται στο γενικό σχολείο, η βελτίωση της συμπεριφοράς τους στη γενική τάξη και η εξάλειψη στερεοτύπων για τη διαφορετικότητα και τις ΔΑΦ.

Τα δύο τρίτα των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι δεν υπάρχει κανένα μειονέκτημα από τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ για τους τυπικούς /τυπικές συμμαθητές /τριες τους. Για τους μισούς περίπου γονείς της έρευνας δεν υπάρχουν μειονεκτήματα από τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο για τους ίδιους/ ίδιες μαθητές/τριες με ΔΑΦ.

Τα μειονεκτήματα που αναφέρονται από τους υπόλοιπους γονείς για μαθητές/τριες με και χωρίς ΔΑΦ είναι: α. η άσχημη συμπεριφορά παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ, β. η ακαταλληλότητα της γενικής τάξης ως μαθησιακό περιβάλλον για μαθητές/τριες με ΔΑΦ, γ. πιθανές δυσκολίες στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, δ. άνιση κατανομή του διδακτικού χρόνου του εκπαιδευτικού για τους μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, ε. δυσκολία μαθητών/τριών με ΔΑΦ να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία, στ. ελλιπής καλλιέργεια δεξιοτήτων για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ στη γενική τάξη, ζ. ενδεχόμενος διαχωρισμός των μαθητών/τριών με ΔΑΦ από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, η. η αδυναμία μαθητών/τριών με ΔΑΦ να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο γενικό γυμνάσιο.

Τα εμπόδια για μια επιτυχή συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ που αναφέρουν οι γονείς είναι οι ελλείψεις στελέχωσης των γενικών σχολείων με επαρκώς καταρτισμένο ή ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, η έλλειψη ενημέρωσης και προετοιμασίας εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για τη συμπερίληψη και τον αυτισμό, η στελέχωση του χώρου, η αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών για τις ανάγκες όλων των μαθητών, η μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών ανά τμήμα, η έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης, η νοοτροπία του αποκλεισμού και τα στερεότυπα για ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, το οποίο θεωρείται το πιο δυσεπίλυτο εμπόδιο.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα κατέθεσαν προτάσεις που αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για την υλοποίηση της συμπερίληψης. Οι προτάσεις τους αφορούν τους γονείς παιδιών με ΔΑΦ (ενημέρωση και συνεργασία με το σχολείο, αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού τους, υποστήριξη του παιδιού με εξειδικευμένους θεραπευτές, προσπάθεια κοινωνικοποίησης του παιδιού τους με τους/τις συμμαθητές/τριες του, διεκδίκηση αναγνώρισης των δικαιωμάτων των ατόμων με ΔΑΦ), τους γονείς των τυπικών παιδιών (ενημέρωση του παιδιού τους για τη ΔΑΦ, ενεργητική συμμετοχή στις σχολικές δράσεις), το Σχολείο (ενημέρωση, επικοινωνία, συνεργασία με γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, προσλήψεις προσωπικού, εκσυγχρονισμός διδασκαλίας και ρύθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να συμπεριλάβει επιτυχώς παιδιά με ΔΑΦ, εμπλοκή των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στα σχολικά δρώμενα) αλλά και το επίσημο κράτος (επιμόρφωση και προσλήψεις προσωπικού, χρηματοδότηση σχολικών μονάδων, μείωση αριθμού μαθητών/τριών ανά τμήμα, αναθεώρηση ΑΠΣ, ίδρυση νέων δομών ειδικής αγωγής).

## **7.2 Περιορισμοί της μελέτης**

Ο κύριος περιορισμός της έρευνας αφορά το δείγμα των γονιών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης το οποίο θεωρείται μικρό σε αριθμό (30 γονείς) για αυτή την κατηγορία γονέων. Το δείγμα θεωρείται και ευκαιριακό αφού η επιλογή του έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας και έπειτα με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό.

Επιπλέον, η παραγωγή ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, με αυτοσχέδιο οδηγό, χωρίς άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων για να επιτευχθεί συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων ώστε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα.

## **7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Θα ήταν χρήσιμο να υπάρξει μια περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο και να διερευνηθούν οι απόψεις περισσότερων γονιών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Εκτός από την εύρεση μεγαλύτερου δείγματος, ωφέλιμη θα ήταν και η χρήση της τυχαίας δειγματοληψίας όπως και η χρήση ποσοτικών δεδο-

μένων, ώστε να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα με δυνατότητα γενίκευσης στον ευρύτερο πληθυσμό.

Επίσης χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες: φύλο γονέων, ηλικία γονέων, εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Στο Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Διάδραση.
- Γαλάνης, Π. (2014). *Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση*. <https://doi.org/10.12681/eadd/24403>
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (pp. 351-377). Διάδραση.
- Γρηγορόπουλος, & Προβατά. (2021, January 20). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και οι απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.12681/hjre.24657>
- Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (ΕΕΠΑΑ), (2004). *Τι είναι ο αυτισμός: συχνότητα εμφάνισης*. ΕΕΠΑΑ. <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/briefgr.html>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις - θεωρία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Πεδίο.
- Ιορδανίδης, Ν. (2016). Κατασκευή κλίμακας αξιολόγησης των ψηφιακών ιστοριών για τη διδασκαλία των μαθηματικών. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/321?show=full>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- 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*, 2018(29), 7-32. <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue29/mobile/index.html>
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Κ. Ξενοφώντος, & Χ. Χατζησωτηρίου. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (Vol. 2, pp. 80-95). Εκδόσεις Σαΐτα.

- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ Α΄ 167/30.09.1985. « Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α΄ 78/14.03.2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α΄199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
- Νόμος 3966/2011, ΦΕΚ Α΄118/24.5.2011. «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις»
- Νόμος 4415/2016, ΦΕΚ Α΄159/06.09.2016. «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.»
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Kailas Printers & Lithographers
- Ρούσου, Π., Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Αγαλιώτης, Ι. (2016). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 800. <https://doi.org/10.12681/edusc.501>
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Τόμος Α΄. Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Σούλης, Σ. Γ., (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. Κ. & Κασίμος, Δ. Χ. (2013). *Επικοινωνία και εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές/αυτισμό*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Τάφα, Ε. (1997α). Πρόλογος. Στο Ε. Τάφα (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 19-23). Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (1997β). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 88-129). Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2005). *Η οικογένεια με ένα παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες*. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Εθνικό Κέντρο Διδακτορικών Διατριβών. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/15639>

- Τσιμπιδάκη, Α. (2008a). Οικογένεια και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: Προς μια σχέση συνεργασίας, *Ηριννα*, 2, 97-113. [https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/a-tsimpidakh@\\_2008.pdf](https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/a-tsimpidakh@_2008.pdf)
- Τσιμπιδάκη, Α. (2008b). Η οικογένεια με ένα παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 3(1), 118-120. <https://doi.org/10.12681/revmata.31020>
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2016). Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9-10, 77-89. [http://revmata.pre.aegean.gr/issue9-10/6\\_paper-ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ-ΟΚ.pdf](http://revmata.pre.aegean.gr/issue9-10/6_paper-ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ-ΟΚ.pdf)
- Τσιμπιδάκη. (2022, August 21). Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή. *Παιδαγωγικά Ρεύματα Στο Αιγαίο*, 9(1), 77–89. <https://doi.org/10.12681/revmata.31164>
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των παραδειγμάτων στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα* (σσ. 56-84). Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Φρανσίσ, Κ. (2012). Η προβολή των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) στην ενήλικη ζωή. *Ψυχιατρική*, 23, παράρτημα Ι

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. L., & Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education*, 23(5), 279–288. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050301>
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00002>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008, March). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

- Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity. In Connelly, F. M., He, M. F., & Phillion, J. (2008, January 1). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412976572.n12>
- Allen, K., Bowles, T., & Weber, L. (2013). Mothers' and fathers' stress associated with parenting a child with autism spectrum disorder. *Autism Insights*, 1. <https://doi.org/10.4137/auis11094>
- Alur, M. & Rioux, M. (2009). Early intervention and inclusive education. In Mithu Alur, & Timmons, V. (2009). *Inclusive education across cultures: crossing boundaries, sharing ideas*. Sage., 137-160. <https://doi.org/10.4135/9788132108320>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5 (R))* (5th ed.). doi:10.1176/appi.books.9780890425596
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Endrizzi, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W. C., Stipanovic, L., Vidarte, R., & Zekrya, L. (2020). All means all: an introduction to the 2020 global education monitoring report on inclusion. *Prospects*, 49(3–4), 103–109. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
- Armstrong, F., Belmont, B., & Verillon, A. (2016). 'Vive la différence?' Exploring context, policy and change in special education in France: developing cross-cultural collaboration. In *Inclusive Education* (pp. 60-77). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0885625032000120233>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148–159. <https://www.jstor.org/stable/23879939>
- Baron Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale, N., Morgan, K., Drew, A., & Charman, T. (1996). Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. *The British Journal of Psychiatry*, 168(2), 158–163. <https://doi.org/10.1192/bjp.168.2.158>
- Bettelheim, B. (1967). The empty fortress. Infantile autism and the birth of the self. *New York (The Free Press)* 1967. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA12151448>



- Bhargava, S. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22(1). <https://doi.org/10.5463/dcid.v22i1.10>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. *Centre for Studies on Inclusive Education*.
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85–104. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2013.786554>
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA Handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington DC: American Psychological Association.
- Carpenter, S. L., King-Sears, M. E., & Keys, S. G. (1998). Counselors + educators + families as a transdisciplinary team = more effective inclusion for students with disabilities. *Professional School Counseling*, 2(1), 1–9.
- Case-Smith, J., Weaver, L. L., & Fristad, M. A. (2014). A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/1362361313517762>
- Ceylan, R., & Aral, N. (2016). The opinions of mothers of children with special needs regarding inclusive education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 154-161. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1589>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μεταίχμιο*.
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136–144. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42<136:aposai>2.0.co;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<136:aposai>2.0.co;2)
- Cole, C. (2006). Closing the achievement gap series: part III. What is the impact of NCLB on the inclusion of students with disabilities? Education policy brief. *Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University*, 4(11).
- Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25, 340-351. <https://doi.org/10.1177/002246699102500306>

- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3rd Ed.). Sage: Thousand Oaks
- Creswell, J. W. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (N. Κουβαράκου., Μτφ., X. Τσορμπατζούδης., Επ.). Έλλην / Εκδοτικός Όμιλος Ίων. (2011)
- Cumine, V., & Leach, J. και Stevenson, G.(2000). *Σύνδρομο Asperger. ένας πρακτικός οδηγός για δασκάλους*. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Ćwirynkało, K., Kisovar-Ivanda, T., Gregory, J. L., Żyta, A., Arciszewska, A., & Zrilić, S. (2017). Attitudes of croatian and polish elementary school teachers towards inclusive education of children with disabilities. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 53, 252-264.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the early start Denver model. *Pediatrics*, 125(1), e17-e23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- de Boer, A. A., & Munde, V. S. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179–187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>
- de Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in developmental disabilities*, 34(2), 855-863. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.004>
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Dooly, M., & Moore, E. (2017). Introduction: Qualitative approaches to research on plurilingual education. *Qualitative approaches to research on plurilingual education / Enfoques cualitativos per a la recerca en educació plurilingüe / Enfoques cualitativos para la*

- investigación en educación plurilingüe*, 1-10. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.em-md2016.618>
- Downing, J. E., & Eichinger, J. (2003). Creating learning opportunities for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 26–31. <https://doi.org/10.1177/004005990303600103>
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446219423>
- El-Baz, F., Ismael, N. A., & El-Din, S. M. N. (2011). Risk factors for autism: an Egyptian study. *Egyptian Journal of Medical Human Genetics*, 12(1). <https://doi.org/10.1016/j.e-jmhg.2011.02.011>
- Emeagwali, N. S. (2009). Millennials: Leading the Charge for Change. *Techniques: Connecting Education and Careers (JI)*, 86(5), 22-26.
- Favazza, P. C., La Roe, J., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children*, 3(3), 2–8. <https://doi.org/10.1177/109625060000300301>
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491–508. <https://doi.org/10.1177/001440290006600404>
- Feinstein, A. (2010). The two teaching pioneers. A history of autism: conversations with the Pioneers. *Wiley-Blackwell, Oxford, UK*. <https://doi.org/10.1002/9781444325461>
- Ferguson, J. M. (1999, June). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. In *The Educational Forum*, 63(2), 173-179. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/00131729908984409>
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2010). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41(1), 19–28. <https://doi.org/10.1007/s10879-010-9156-y>
- Framework for action on special needs education. (1994). *International Review of Education*, 40(6), 495–507. <https://doi.org/10.1007/bf01102826>
- Frazier Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in early childhood special education*, 24(3), 169-183. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030401>
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x>
- Frith, U. (1994). *Αυτισμός. Ελληνικά Γράμματα*.

- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Gallagher, P. A., Floyd, J. H., Stafford, A. M., Taber, T. A., Brozovic, S. A., & Alberto, P. A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in educational and community settings: perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 135–147. <http://www.jstor.org/stable/23879938>
- Gallo, D. P. (2010). *Diagnosing autism spectrum disorders: a lifespan perspective*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470682340>
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 948-958. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.017>
- Geschwind, D. H. (2008). Autism: many genes, common pathways?. *Cell*, 135(3), 391-395. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2008.10.016>
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., & Macfarland, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7–18. <https://doi.org/10.1177/001440299706400101>
- Gliga, F., & Popa, M. (2010). In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4468–4474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.713>
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society* (6th ed). Pearson College Div.
- Gottlieb, J., Cohen, L., & Goldstein, L. (1974). Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes toward EMR children. *The Training School Bulletin*, 71(1), 9-16.
- Green, A. L., & Stoneman, Z. (1989). Attitudes of mothers and fathers of nonhandicapped children. *Journal of Early Intervention*, 13(4), 292-304. <https://doi.org/10.1177/105381518901300402>
- Grzadzinski, R., Huerta, M., & Lord, C. (2013). DSM-5 and autism spectrum disorders (ASDs): an opportunity for identifying ASD subtypes. *Molecular Autism*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/2040-2392-4-12>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). The social-justice issue in policy for intercultural education: from decision-making to implementation. *The Globalisation of Intercultural Education*, 155–174. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52299-3\\_7](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52299-3_7)

- Hallmayer, J., Glasson, E. J., Bower, C., Petterson, B., Croen, L., Grether, J., & Risch, N. (2002). On the twin risk in autism. *The American Journal of Human Genetics*, 71(4), 941-946. <https://doi.org/10.1086/342990>
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30. <https://doi.org/10.1177/875687050302200204>
- Handleman, J. S., Harris, S. L., & Martins, M. P. (2005). Helping children with autism enter the mainstream. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 1029-1042. <https://doi.org/10.1002/9780470939352.ch14>
- Happe, F. (1998). *Αυτισμός. Ψυχολογική θεώρηση*. Gutenberg
- Helmstetter, E., Peck, C. A., & Giangreco, M. F. (1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A statewide survey of high school students. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps: Official Publication of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 263–276. <https://doi.org/10.1177/154079699401900403>
- Hepler, J. B. (1998). Social integration of children with emotional disabilities and nonhandicapped peers in a school setting. *Early Child Development and Care*, 147(1), 99–115. <https://doi.org/10.1080/0300443981470110>
- Hilbert, D. (2014). Perceptions of parents of young children with and without disabilities attending inclusive preschool programs. *Journal of Education and Learning*, 3(4). <https://doi.org/10.5539/jel.v3n4p49>
- Hodkinson, A. (2012). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the english education system: the influence of electronic media in the primary school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4), 252-262. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01208.x>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011, February). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39(1), 35–47. <https://doi.org/10.1080/03004270903179538>
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295–305. <https://doi.org/10.1080/08856250701430869>

- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 17–28). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes.
- Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Peer relationships of children with autism: challenges and interventions. In E. Hollander & E. Anagnostou (Eds.), *Clinical manual for the treatment of autism* (pp. 235–257). American Psychiatric Publishing, Inc.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: a review of the literature. *Prospects*, 49(3), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Kerlinger, F. N. (1970). A Social Attitude Scale: Evidence on Reliability and Validity. *Psychological Reports*, 26(2), 379–383. <https://doi.org/10.2466/pr0.1970.26.2.379>
- Kogan, M. D., Strickland, B. B., Blumberg, S. J., Singh, G. K., Perrin, J. M., & van Dyck, P. C. (2008). A national profile of the health care experiences and family impact of autism spectrum disorder among children in the United States, 2005–2006. *Pediatrics*, 122(6), e1149-e1158. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1057>
- Lauritsen, M., & Ewald, H. (2001). The genetics of autism. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 103(6), 411-427. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2001.00086.x>
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>
- Liu, L. (2016). Using generic inductive approach in qualitative educational research: A case study analysis. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 129. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p129>
- Lord, C. (2001). *Educating Children with Autism*. National Academy Press.
- Majoko, T. (2017). Inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood development: Zimbabwean parent perspectives. *Early Child Development and Care*, 33(3), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1350176>
- Matson, J., Sturney, P. (Eds.) (2016). International handbook of autism and pervasive developmental disorders. Diagnostic systems. *New York: Springer*
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Mutabbakani, R., & Callinan, C. (2020). Mothers' perspectives on the inclusion of young autistic children in Kuwait. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1198–1209. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04351-z>

- Myers, S. M., Johnson, C. P., & Council on Children with Disabilities. (2007). Management of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1162-1182. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-2362>
- Narumanchi, A., & Bhargava, S. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 22(1), 120. <https://doi.org/10.5463/dcid.v22i1.10>
- Neogi, S., Sikdar, D., & Mukherjee, A. (2015). Inclusive education in Kolkata - How the parents view it. *International Journal of Home Science*, 1(1), 41–45. <https://www.home-sciencejournal.com/archives/2015/vol1issue1/PartA/17.pdf>
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/08856250110041090>
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/10349120500086348>
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- Nowicki, E. A. (2006). A cross sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- Oliver, M. (1990). *Αναπηρία και πολιτική*. Επίκεντρο.
- Panagiotou, A., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2006). The effect of the implementation of the «paralympic school–day» program on the attitudes of primary school children towards the inclusion of children with disabilities in physical education. *The Scientific Journal for Kinanthropology*, 7(2), 83-87.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135. <https://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Pijl, S. J., Meijer, C., & Hegarty, S. (Eds.). (1997). *Inclusive education: a global agenda*. Routledge.
- Policy guidelines on inclusion in Education*. (2009). . Unesco.

- Porter, G. L., & Towell, D. (2020). The journey to inclusive schooling. *Inclusive Education Canada and Centre for Inclusive Futures*.
- Powell, P. S., Travers, B. G., Klinger, L. G., & Klinger, M. R. (2016). Difficulties with multi-sensory fear conditioning in individuals with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 25, 137-146. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.02.008>
- Quinn, C. (2006). *100 Questions and Answers about Congestive Heart Failure*. Jones & Bartlett Learning.
- Raznahan, A., Lenroot, R., Thurm, A., Gozzi, M., Hanley, A., Spence, S. J., ... & Giedd, J. N. (2013). Mapping cortical anatomy in preschool aged children with autism using surface-based morphometry. *NeuroImage: Clinical*, 2, 111-119. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2012.10.005>
- Rice, N. (2018). Parent perspectives on inclusive education in Budapest. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 723-733.
- Robayo Acuña, L. M., & Cárdenas, M. L. (2017, January 1). Inclusive education and ELT policies in Colombia: views from some Profile journal authors. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 121. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.61075>
- Robson, C. (2007). *Έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (B. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Gutenberg.
- Rose, R., Shevlin, M., Twomey, M., & Zhao, Y. (2017). Gaining access to support for children with special educational needs in the early years in Ireland: parental perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1321529>
- Rutter, M. (1999). Autism: two-way interplay between research and clinical work. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(2), 169-188. <https://doi.org/10.1017/S0021963098003461>
- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education: RASE*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>



- 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 <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional children*, 73(4), 435-455. <https://doi.org/10.1177/001440290707300403>
- Slee, R. (2001, June 1). "Inclusion in practice": does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Smith, C., & Bohane, L. (2010). Isle of Wight study: a neuro-developmental therapy to promote social attention and shared emotion in young children with high-functioning autistic spectrum difficulties. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 698-706. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.168>
- Snell, M. E., & Eichner, S. (1989). Integration for students with profound disabilities. In F. H. Brown D (Ed.), *Persons with profound disabilities: Issues and practices* (pp. 109–138). Paul H. Brookes.
- Snell, M. B., Martin, K., & Orelove, F. P. (1997). Meeting the demands for specialized teachers of students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 221–233. <https://doi.org/10.1177/088840649702000304>
- Soponar, C., Păduraru, C., Dumbravă, A., Stărică, E. C., & Iorga, M. (2016). The attitudes of parents and teachers regarding the process of integration for children with special educational needs in the mainstream educational system. *Anale Psihologie*, 25(2), 19–28.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher (Washington, D.C.: 1972)*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189x030003023>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 107-124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)
- Su, X., Guo, J., & Wang, X. (2018). Different stakeholders' perspectives on inclusive education in China: parents of children with ASD, parents of typically developing children, and classroom teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 948–963. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1502367>
- Sussman, D., Leung, R. C., Vogan, V. M., Lee, W., Trelle, S., Lin, S., ... & Taylor, M. J. (2015). The autism puzzle: diffuse but not pervasive neuroanatomical abnormalities in children with ASD. *NeuroImage: Clinical*, 8, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2015.04.008>
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: a comparative

- study. *School Psychology International*, 31(5), 478–494. <https://doi.org/10.1177/0143034310382496>
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078952>
- Topping, K. J., & Maloney, S. (Eds.). (2005). *The Routledgefalmer reader in inclusive education*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203421673>
- Tryfon, M., Anastasia, A., & Eleni, R. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(6), 420–428. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429>
- Unesco, & Spain. Ministerio De Educación Y Ciencia. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education adopted by the world conference on special needs education: access and quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. In Mitchell, D. (2004). *Special educational needs and inclusive education : major themes in education. 1, Systems and contexts*. Routledgefalmer.
- Unesco. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, 1-37. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Unicef (2019, Mar). Refugee and migrant children in Greece. Unisef. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-04/Refugee%20and%20migrant%20children%20in%20Greece%20Mar%202019.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39–58. <https://doi.org/10.1080/13603110500221586>
- Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), 384–399. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1232918>
- Warnock, M., Norwich, B., & Terzi, L. (2010, June 3). *Special educational needs*. A&C Black.

- Wieczorkowska, G., & Burnstein, E. (2004). Individual differences in adaptation to social change. *International Journal of Sociology*, 34(3), 83–99. <https://doi.org/10.1080/00207659.2004.11043135>
- Wing, L. (1996). Autistic spectrum disorders. *BMJ*, 312(7027), 327–328. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7027.327>
- Wing, L., & Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: Is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 151-161. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10029>
- Yasutake, D., & Lerner, J. (1997). Parents' perceptions of inclusion: a survey of parents of special education and non-special education students. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 8(2), 117-20.
- Yeargin-Allsopp, M., & Rice, C. (2003). Epidemiology: understanding how many people have an autism spectrum disorder (ASD). *Exceptional Parent*, 33(12), 82-85.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V., & Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386318>
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V., & Camba, R. (2018). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 597-614.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379–394. <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>

# ΛΙΣΤΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

## Παράρτημα Ι: Ενημερωτικό σημείωμα

Ονομάζομαι Κουνιάκη Ιωάννα, είμαι δασκάλα και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο: “Μοντέλα παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή”. Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας διεξάγω την παρούσα έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των γονιών μαθητών/μαθητριών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο μαθητών και μαθητριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα γίνεται ανώνυμα και όλα τα δεδομένα που θα προκύψουν θα τα μεταχειριστούμε με απόλυτη εχεμύθεια.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αλλά μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη και εμπειρία σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα δεν έχει πιθανούς κινδύνους ούτε προκαλεί οποιοδήποτε είδος βλάβης στους/στις συμμετέχοντες/ουσες.

Τέλος, θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι για τις ανάγκες της έρευνάς μας η συζήτησή μας θα μαγνητοφωνηθεί, ενώ το υλικό που θα προκύψει θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο κατά τη διάρκεια συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Είστε σύμφωνος/η με αυτό;

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία.

## **Παράρτημα II: Οδηγός συνέντευξης**

### **Δημογραφικά στοιχεία**

1. Φύλο: .....
2. Ηλικία: .....
3. Τόπος διαμονής: .....

### **Σπουδές:**

1. Δημοτικό:
2. Γυμνάσιο:
3. Λύκειο:
4. ΑΕΙ/ΤΕΙ:
5. Βασικό πτυχίο:
6. Δεύτερο πτυχίο:
7. Μεταπτυχιακό:
8. Διδακτορικό:

### **Επαγγελματική ιδιότητα:**

.....

### **Οικογενειακή κατάσταση:**

.....

### **Αριθμός παιδιών οικογένειας:**

.....

**Ηλικία παιδιού/ιών:**

.....

## **Αυτοσχέδιος οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης**

**Ερώτηση για ζέσταμα:**

Πριν ξεκινήσουμε, θα θέλατε να με ρωτήσετε κάτι;

**I. Ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις των γονέων μαθητών/μαθητριών τυπικής ανάπτυξης (T.A.) για τη συμπερίληψη:**

**Αρχική ερώτηση:**

1. Τι σημαίνει για εσάς ο όρος "συμπερίληψη";

**II. Ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις των γονέων μαθητών/μαθητριών τυπικής ανάπτυξης (T.A.) για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ:**

1. Τι γνωρίζετε για τη "διαταραχή αυτιστικού φάσματος";
2. Τι πιστεύετε για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;

**III. Ερωτήσεις σχετικά με τη συμπερίληψη ως διαδικασία που μπορεί να εφαρμοστεί στο γενικό σχολείο:**

- Έχετε ή είχατε την εμπειρία του να φοιτά στη σχολική τάξη του παιδιού σας ένας/μία μαθητής/τρια με ΔΑΦ;
  - Εάν ναι, μπορείτε να μας περιγράψετε την εμπειρία σας;
    - α. Πώς υλοποιήθηκε η συμπερίληψη;
    - β. Πόσα χρόνια ήταν στην τάξη του παιδιού σας;
    - γ. Ποια ήταν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από αυτή την συνύπαρξη;
    - δ. Πώς βίωσε το δικό σας παιδί την εμπειρία της συμπερίληψης;
  - Εάν όχι, μπορείτε να μας περιγράψετε πώς φαντάζεστε αυτή τη διεργασία της συμπερίληψης;
    - ε. Πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί η συμπερίληψη;
    - στ. Ποια θα ήταν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από αυτή την συνύπαρξη;
    - ζ. Πώς θα βίωνε το δικό σας παιδί την εμπειρία της συμπερίληψης;

#### **IV. Ερωτήσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συμπερίληψης:**

1. Ποια είναι τα κυριότερα πλεονεκτήματα της συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ;
2. Ποια είναι τα κυριότερα μειονεκτήματα από τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ;
3. Με ποιο/ους τρόπους ωφελεί έναν μαθητή/μία μαθήτρια με ΔΑΦ η συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ; Ποιο θεωρείτε ως πιο σημαντικό;
4. Με ποιο/ους τρόπους ωφελεί έναν μαθητή/μία μαθήτρια χωρίς ΔΑΦ η συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ; Ποιο θεωρείτε ως πιο σημαντικό;
5. Πώς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά έναν μαθητή/μία μαθήτρια με ΔΑΦ η συμπερίληψη; Ποιο θεωρείτε ως πιο σημαντικό; Γιατί;
6. Πώς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά έναν μαθητή/μία μαθήτρια χωρίς ΔΑΦ η συμπερίληψη; Ποιο θεωρείτε ως πιο σημαντικό; Γιατί;

**V. Ερωτήσεις σχετικά με τα εμπόδια και τις δυσκολίες που υπάρχουν για την αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ:**

1. Ποιες δυσκολίες ή εμπόδια πιστεύετε ότι υπάρχουν για μία επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/μαθητριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;
2. Ποια εμπόδια θεωρείτε ότι είναι πιο δύσκολο να ξεπεραστούν; Γιατί;

**VI. Ερωτήσεις σχετικά με την εύρεση αποτελεσματικών τρόπων προκειμένου η συμπερίληψη να αποτελέσει μία αποδοτική πρακτική για όλους τους μαθητές:**

1. Ποιους τρόπους θα προτείνατε για να ξεπεραστούν τα εμπόδια, ώστε να μπορέσει η συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ να είναι αποτελεσματική;
2. Ποιους τρόπους θα προτείνατε εσείς ώστε ένας γονέας παιδιού με ΔΑΦ να βοηθήσει ώστε να πετύχουμε μία αποτελεσματική συμπερίληψη;
3. Με ποιους τρόπους πιστεύετε εσείς ότι μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς μαθητών/μαθητριών Τ.Α. ώστε να είναι η συμπερίληψη αποτελεσματική;
4. Τι προτείνετε να κάνει το σχολείο ώστε να μπορέσει να πετύχει μια λειτουργική συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ;
5. Τι πρέπει να κάνει επιπλέον το επίσημο κράτος ώστε να έχουμε αποτελεσματική και λειτουργική συμπερίληψη μαθητών/μαθητριών με ΔΑΦ;

**Κλείσιμο συνέντευξης:**

Σε αυτό το σημείο έχουμε τελειώσει τις ερωτήσεις. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε και που θεωρείτε σημαντικό;

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!



## **Παράρτημα III: Υπόδειγμα συνέντευξης**

**Αριθμός Συμμετέχοντα: Σ15**

**Ημερομηνία: 04-01-23**

**(7.45μμ/ τηλεφωνικά)**

E: Μαρία σου' χω διαβάσει το κείμενο της συναίνεσης... Η συνέντευξή μας είναι για τις ανάγκες της έρευνας. Θα μαγνητοφωνηθεί και το υλικό θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τη διάρκεια συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Είναι ανώνυμο, είσαι σύμφωνη με αυτό;

Σ15: Βεβαίως

E: Ωραία, Μαρία πριν ξεκινήσουμε θα ήθελες να με ρωτήσεις κάτι;

Σ15: Όχι

E: Ωραία. Τι σημαίνει για σένα ο όρος συμπερίληψη;

Σ15: Συμπερίληψη από όσο ξέρω είναι να περιλαμβάνονται ομάδες, διαφορετικές ομάδες ανθρώπων σε ένα κοινό τρόπο ζωής και εθνικών συνηθειών, ας πούμε κάπως έτσι.

E: Ωραία, συμπερίληψη στην ειδική αγωγή, τι θα μπορούσε να σημαίνει;

Σ15: Είναι σαφές, νομίζω ότι σημαίνει να συμπεριληφθούν τα παιδάκια με ειδικές δεξιότητες σε κανονικό, σε εισαγωγικά, πλαίσιο της εκπαίδευσης που αφορά το μέσο όρο και τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια εμπόδια.

E: Ωραία, γνωρίζεις τον όρο διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

Σ15: Νομίζω είναι ο αυτισμός.

E: Τι πιστεύεις για τη συμπερίληψη μαθητών/μαθητριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο;

Σ15: Ναι, θεωρώ ότι σε ένα θεωρητικό επίπεδο μπορεί να αποτελεί ένα ενδιαφέρον θέμα έρευνας, αλλά σε πρακτική, από άποψη πρακτικής εφαρμογής τίθενται πολλά εμπόδια. Κυρί-

ως από τους ίδιους τους φορείς εκπαίδευσης. Κατά πόσο είναι εκπαιδευμένοι, κατά πόσο διαθέτουν οι ίδιοι κιόλας, δεν συζητώ για τα παιδιά που είναι ούτως ή άλλως σκληρά μεταξύ τους, κατά πόσο διαθέτουν τη νοοτροπία και έχουνε προετοιμάσει το έδαφος για μια τέτοια αλλαγή. Το θεωρώ πολύ δύσκολο γιατί δεν θα ξεπεράσουμε ποτέ κάποια στερεότυπα και κάποιες συμπεριφορές και όχι νέοι, ακόμα και οι φορείς.

E: Να ρωτήσω αν είχατε την εμπειρία να φοιτά στη σχολική τάξη του παιδιού σας ένας μαθητής ή μια μαθήτρια με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

Σ15: Όχι, όχι.

E: Εάν όχι, μπορείτε να μας περιγράψετε πώς φαντάζεστε αυτή τη διεργασία της συμπερίληψης, πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί συμπερίληψη;

Σ15:Ναι, αυτό λέω ότι αν δεν υπάρξει μια δομή, ένα σύστημα από το Υπουργείο Παιδείας από τους κατάλληλους φορείς. Δεν μπορώ να φανταστώ με τίποτα δεδομένο ότι και οι ίδιοι οι μαθητές δεν είναι, δεν ανταπεξέρχονται τέλεια στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο πρόγραμμα του σχολείου. Έχουνε, κάθε παιδί έχει το δικό του πρόβλημα, μεμονωμένα κάθε παιδί πρέπει να προσεγγίζεται ατομικά. Πόσο μάλλον ένα παιδί που πρέπει πρώτιστα να αφομοιωθεί από το σύνολο της τάξης. Θεωρώ ότι θέλει πολύ ειδικές γνώσεις και ναι, νέες δομές δεν γίνεται σε κανονικό έτσι όπως είναι σήμερα τα πράγματα. Δεν μπορώ να το φανταστώ και δεν μπορώ να φανταστώ και το δάσκαλο πώς θα ανταπεξέλθει.

E: Αν γινότανε, θα υπήρχαν πλεονεκτήματα από αυτή τη συνύπαρξη;

Σ15: Πρέπει να γίνει. Πρέπει να γίνει με σχέδιο, όχι ουτοπία. Θα υπήρχε μια ουσιαστικά μια άλλη κοινωνία, θα είχαμε αν είχαμε πετύχει κάτι τέτοιο.

E: Τι πλεονεκτήματα θα υπήρχανε;

Σ15: Πάρα πολλά πλεονεκτήματα από άποψη κοινωνικών στερεοτύπων, από άποψη νοοτροπιών, από άποψη αλληλεγγύης, παιδείας θα μιλούσαμε ήδη για μια πολύ καλύτερη κοινωνία. Αν αυτό ήτανε στην κανονική, τέλος πάντων στην καθημερινότητά μας και δεν το κρίναμε ή δεν το θίγαμε, ή δεν μας τραβούσε το ενδιαφέρον όσα διαφορετικό ήταν κάτι κανονικό. Θα μιλούσαμε για μία τεράστια πρόοδο.

E: Μειονεκτήματα θα είχε αυτή η συνύπαρξη, αν θεωρήσουμε υποθετικά ότι θα ήταν ένα παιδί στην τάξη της κόρης σας;

Σ15: Δεν μπορώ να ξέρω γιατί θα έπρεπε να το δω από την άποψη του εκπαιδευτικού, του χρόνου που θα επενδύσει αυτό το πρόγραμμα σε σχέση με τις αποδόσεις άλλων παιδιών. Φαντάζομαι τα μειονεκτήματα είναι τα μειονεκτήματα που θα υπήρχανε ούτως ή άλλως σε τμήματα ανομοιογενή, δηλαδή διαφορετικού επιπέδου στην απόδοσή τους, προχωρημένα ας πούμε, αν και δεν είναι σωστό που το λέω αυτό, μαθητές που είναι πιο προχωρημένοι και μαθητές που δεν είναι τόσο προχωρημένοι, ας πούμε. Κι εκεί θα υπήρχε πρόβλημα ούτως ή άλλως. Φαντάζομαι κάποιο, κάτι τέτοιο θα τανε το μειονέκτημα.

Ε: Ωραία πώς πιστεύεις θα δει το δικό σου παιδί την εμπειρία της συμπερίληψης αν τελικά φανταστούμε ότι θα μπορούσε να είχε μια τέτοια συμμαθήτρια;

Σ15: Το δικό μου, το συγκεκριμένο δικό μου παιδί, έχει φοιτήσει σε ένα σχολείο με αντίστοιχη νοοτροπία. Θα ήτανε καταρχάς πάρα πολύ θετική σε αυτό και ανοιχτή. Όπως είναι με όλα τα παιδιά και τα καινούρια παιδιά και τα αδικημένα παιδιά είναι πάντα, τίθενται υπέρ του αδυνάτου σε εισαγωγικά πάντα, του καινούριου, του διαφορετικού είμαι σίγουρη για τη δική μου κόρη θα ήταν πάρα πολύ πρόθυμη και δεκτική σ' αυτό και θα μάθαινε κι απ' αυτό.

Ε: Ποια πιστεύεις ότι είναι τα κυριότερα πλεονεκτήματα της συμπερίληψης μαθητών/ μαθητριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

Σ15: Δεν κατάλαβα την ερώτηση ποια είναι τα πλεονεκτήματα;

Ε: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της συμπερίληψης μαθητών/μαθητριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος; Ας πάρουμε για τα ίδια τα παιδιά. Ωφελεί η συμπερίληψη ένα παιδί με ΔΑΦ; Έχει πλεονεκτήματα η συμπερίληψη;

Σ15: Για το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος βέβαια γιατί θα το... καταρχάς ανεβάζει την αυτοπεποίθησή του, βελτιώνει την αυτοεκτίμησή του, το βοηθάει να νιώσει ενεργό μέλος της κοινωνίας και ισότιμο όπως και είναι και οφείλει να είναι. Του δίνει, πώς να το πω, πιο ευρεία ερεθίσματα, έχει άλλους ορίζοντες, έχει πιο πολλές πιθανότητες να κάνει φίλους, να γνωρίσει παιδιά και πέρα από τη δική του, από το δικό του φάσμα, αυτό είναι πολύ σημαντικό.

Ε: Ποιο απ' όλα αυτά θεωρείς πιο σημαντικό πλεονέκτημα;

Σ15: Την κοινωνική ισότητα. Η αλληλεγγύη στον πόλεμο του ρατσισμού.

Ε: Με ποιους τρόπους ωφελεί ένα παιδί χωρίς διαταραχή αυτιστικού φάσματος η συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

Σ15: Ό, τι αποκτούν μια ωριμότητα, μια κοινωνική συνείδηση σίγουρα σε κάποια περισσότερο σε κάποια λιγότερο βοηθάει στην υιοθέτηση της συνέχισης. Κυρίως αυτό η ενσυναίσθηση, να μπουν στη θέση άλλων ατόμων και άλλων ομάδων για να καταλάβουν ότι δεν είναι όλοι οι άνθρωποι... δεν υπάρχει κανονικό, δεν υπάρχει σωστό-λάθος, υγιής-άρρωστος. Υπάρχει η ιδιαιτερότητα του ατόμου. Δεν είμαστε όλοι ίδιοι, αλλά είμαστε όλοι ενωμένοι, είμαστε όλοι εδώ.

E: Ναι, ωραία. Από όλα αυτά τα πλεονεκτήματα, ποιο θεωρείς εσύ πιο σημαντικό;

Σ15: Την ενσυναίσθηση.

E: Ωραία πώς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος η συμπερίληψη; Ποιο θεωρείς ως το πιο σημαντικό και γιατί;

Σ15: Αρνητικά θεωρώ ότι είναι σίγουρα δυστυχώς το μπούλινγκ, ο αποκλεισμός ή το κορόιδεμα που κάνουμε, είτε φανερά, είτε μυστικά, το εισπράττει το παιδί, το ξέρει, θεωρώ ότι αυτό είναι το χειρότερο ότι νιώθει ότι είναι, ότι το βλέπουν σαν διαφορετικό ή προβληματικό ή ότι δεν είναι κανονικό σε σχέση με τ' άλλα παιδιά.

E: Ωραία, το πιο σημαντικό αρνητικό για ένα παιδί με ΔΑΦ ποιο είναι;

Σ15: Όλο αυτό που είπα, ο αποκλεισμός.

E: Ωραία, ωραία. Πώς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά ένα παιδί χωρίς ΔΑΦ η συμπερίληψη;

Σ15: Αρνητικά ε;

E: Ναι, ένα παιδί χωρίς ΔΑΦ, τυπικής ανάπτυξης, μπορεί να το επηρεάσει αρνητικά;

Σ15: Μόνο σε ιδιαίτερες περιπτώσεις υποκειμενικά δεν μπορώ να σκεφτώ ίσως από άποψη αν δεν διαθέτουν το ίδιο τόνο, τον ίδιο ρυθμό, το ίδιο μήκος κύματος και το ένα ή το άλλο παιδί να βαριέται, γιατί μπορεί και κάποιος να βαριούνται. Έχουν νομίζω τρομερές ικανότητες που απλά δεν είναι γνωστές στο μέσο όρο, αλλά και ο μέσος όρος που δεν φτάνει σε αυτή τη διάσταση και έχει ένα άλλο ρυθμό κάπου αλλού σε μια άλλη περιοχή, πιο γρήγορο, μπορεί να ατονήσει, να βαρεθεί ή να μην μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα. Αυτό δεν το γνωρίζω, είναι θέμα εκπαιδευτικού, ύλης ή τμήματος του σχολείου, είναι πολλά μέσα σ' αυτό που παίζουν ρόλο.

E: Και το πιο σημαντικό μειονέκτημα είναι αυτό που ανέφερες το να μην υπάρχει σύμπτωση όσον αφορά τον τρόπο που ακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία;

Σ15: Αυτό θα ήταν ένα φαντάζομαι, θα ήταν ένα μειονέκτημα ότι δεν θα υπήρχε μια αρμονική συνεργασία μέσα στην τάξη από όλα τα μέλη της τάξης.

E: Ωραία, ποιες δυσκολίες ή εμπόδια πιστεύεις ότι υπάρχουν για μια επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών/ μαθητριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο;

Σ15: Ναι, θεωρώ ότι καταρχάς είναι η κρατική μέριμνα. Το κράτος, δηλαδή, πόσα μέτρα έχει υιοθετήσει, που νομίζω είναι ένα άγνωστο τοπίο αυτό. Μετά είναι οι ίδιοι οι πολίτες, οι νοοτροπίες, όπως ανέφερα πριν, τα στερεότυπα. Δυστυχώς χρειάζονται, χρειάζονται πολλοί αιώνες για να ξεπεραστούν τα συνήθη θέματα αυτά ντροπής.

E: Ωραία, ποια εμπόδια θεωρείς ότι είναι πιο δύσκολο να ξεπεραστούν και γιατί;

Σ15: Νομίζω εμείς οι ίδιοι είμαστε τα εμπόδια και είναι αυτή η αίσθηση του άλλου, του διαφορετικού, του κατώτερου όντος που μας έχουνε γαλουχήσει μ' αυτό. Δηλαδή ακόμα και άνθρωποι που δεχόμαστε μ' ευγένεια βαθειά μέσα δεν έχει γίνει ποτέ μια σωστή αποδοχή όλων των ομάδων των κοινωνικών και πολλών άλλων, όχι μόνο αυτιστικών. Η νοοτροπία είναι το χειρότερο και ειδικά από όχι τόσο των νεότερων γενεών όσο των παλαιότερων.

E: Και αυτά τα εμπόδια πώς μπορούν να ξεπεραστούν;

Σ15: Με παιδεία, ενημέρωση, με κρατικές, κάποια κρατική μέριμνα, κάποια ημερίδα, κάποια σεμινάρια, αλλά κυρίως νομίζω μέσα από το σχολείο, στην αγωγή του πολίτη ας πούμε ή μέσα απ' την ανανέωση των μαθημάτων του σχολείου που θεωρούνται ότι είναι λίγο παρωχημένα, είναι λίγο τελειωμένα μαθήματα αυτά, θα μπορούσαμε να αναζητήσουμε λίγο την ύλη τους βάζοντας τέτοια θέματα. Μέσα από το σχολείο πιστεύω είναι ή θα έπρεπε να γίνει μια τέτοια αρχή να μαθαίνουν τα παιδάκια τα πάντα, πώς είναι έξω απ' αυτά ο κόσμος.

E: Ποιους τρόπους θα πρότεινες εσύ ώστε ένας γονέας παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος να βοηθήσει ώστε να πετύχουμε μια αποτελεσματική συμπερίληψη;

Σ15: Με το να κάνει πάρα πολλά αιτήματα, με το να είναι εξωστρεφής, με το να ακολουθεί κάποια μέτρα συλλογικά μαζί με άλλους γονείς της ίδιας κατηγορίας, ας πούμε με διαμαρτυρία. Πάρα πολλά αιτήματα απ' το κράτος. Και τους συνανθρώπους του βέβαια, θα πρέπει να μιλάει πολύ. Και να διεκδικεί.

E: Ωραία με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς μαθητών/μαθητριών τυπικής ανάπτυξης, ώστε να είναι η συμπερίληψη αποτελεσματική;

Σ15: Η αποδοχή του άλλου, η παιδεία, η μόρφωση, η ενημέρωση, να ανοίξουν λίγο τους ορίζοντές τους, ας πούμε να προσπαθήσουμε να μούνε στη θέση του άλλου.

Ε: Τι προτείνεται να γίνει ώστε το σχολείο να μπορέσει να πετύχει μια επιτυχημένη συμπερίληψη μαθητών /μαθητριών με ΔΑΦ;

Σ15: Θεωρώ ότι το σχολείο, το κανονικό σχολείο ας πούμε, έχει να ξεπεράσει πολλά προβλήματα μέχρι να φτάσει σε αυτό το επίπεδο, γιατί τις ήδη ισχύουσες συνθήκες ανάμεσα στους μαθητές που δεν αναλαμβάνει για να φτάσει σε ένα τέτοιο επίπεδο γιατί καθημερινά σε πολλά σχολεία οι γονείς ταλαιπωρούνται με την έλλειψη μιας τέτοιας φροντίδας στη σχέση των παιδιών, όπως έχουν, πόσο μάλλον για να φτάσουμε σε μία συμπερίληψη παιδιών. Ήδη έχουμε όλα αυτά τα προβλήματα με το μπούλινγκ, με τον εκφοβισμό, τους σεξισμούς, έχουμε δει πολύ ακραία και σκληρά φαινόμενα που δεν υπάρχει κάποια σωστή διαχείριση από τα σχολεία για να μπορέσουμε να μιλήσουμε για συμπερίληψη αυτιστικών μαθητών. Είναι όμως χρέος και καθήκον να το αναλάβουν και αυτό και όλα τα προβλήματα που αφορούν τα παιδιά.

Ε: Τέλος, τι πρέπει να κάνει επιπλέον το επίσημο κράτος ώστε να έχουμε αποτελεσματική και λειτουργική συμπερίληψη μαθητών /μαθητριών με ΔΑΦ, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

Σ15: Ναι, είναι δύσκολο το κομμάτι συμπερίληψη γιατί θα έλεγα ότι το κράτος θα μπορούσε να ή θα όφειλε να ιδρύσει ειδικές δομές για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Χώροι για συμπερίληψη νομίζω έχει πολύ δρόμο ακόμα. Θα μπορούσε να ξεκινήσει από το μορφωτικό επίπεδο, από το όχι μορφωτικό επίπεδο από την ενημέρωση των πολιτών, από μια νέα επανάσταση γύρω από την αποδοχή. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, μέσα από νέα κοινωνικά μηνύματα, μέσα από συνέδρια, εκπαιδευτικά, εκπαιδευτικών, νομίζω έτσι θα γινόταν μια καλή αρχή.

Ε: Σε αυτό το σημείο έχουμε τελειώσει τις ερωτήσεις, υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε και που θεωρείτε σημαντικό;

Σ15: Θεωρώ ότι είναι χρέος μας άμα θέλουμε να δούμε κάτι καλύτερο, αν θέλουμε να δούμε όλα αυτά τα προβλήματα της κοινωνίας μας να εξαλείφονται, να πάρουμε μία ενεργή θέση, όλοι σ αυτό, όχι απλά να μιλάμε για το τι είναι σωστό ή δόκιμο; Θεωρώ ότι θέλει και ατομική δουλειά, ο καθένας με τον εαυτό του να σκεφτεί πού βρίσκεται. Γιατί πάμε κατά διαόλου, όλο και πιο ακραία φαινόμενα. Τελικά αυτά δεν αφορούν τους άλλους. Αφορούν όλους μας,

αφορούν τα δικά μας παιδιά. Δεν πρέπει να συμβεί κάτι ακραίο για να προβληματιστούμε και να ενεργοποιηθούμε.

Ε: Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας.

Σ15: Εγώ ευχαριστώ για την πολύ ωραία εμπειρία αυτή.

Ε: Μαρία μου σ' ευχαριστώ πολύ. Καλό βράδυ, γεια.