



Σχολή Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Διπλωματική Εργασία

---

---

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ειδικής  
εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη και την εκπαίδευση μαθητών με  
Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

---

---

**ΚΑΛΑΝΤΖΗ ΓΕΩΡΓΙΑ**

**A.M. 3032202101005**

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Σπυριδάκης Εμμανουήλ

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής

2<sup>ο</sup> Μέλος: κ. Καρακατσάνη Δέσποινα

3<sup>ο</sup> Μέλος: κ. Νικολακάκη Μαρία

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023**

## *Ευχαριστίες*

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη» στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Ως ελάχιστη δυνατή μνεία, με αυτή την παράγραφο οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Σπυριδάκη Εμμανουήλ για την απεριόριστη εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την πολύτιμη υποστήριξή του, την συνεχή καθοδήγησή του και για τις παραγωγικές υποδείξεις του, καθώς και τις εποικοδομητικές γνώσεις που μου προσέφερε καθ' όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Επίσης, ευχαριστώ τις καθηγήτριες κ. Καρακατσάνη Δ. και κ. Νικολακάκη Μ. για τη πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τον σύντροφό μου και τους φίλους μου για όλη τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή τους καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού μου.

## **Περίληψη**

Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος έχουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αντιμετωπίζουν ένα αρκετές προκλήσεις. Δεν είναι όλες οι περιπτώσεις ίδιες, ούτε έχουν κοινά συμπτώματα και συμπεριφορές. Η διαχείρισή τους, η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, η εκπαίδευσή τους και η ανάπτυξή τους αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, πόσο μάλλον για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής, οι οποίοι είναι οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά. Η παρούσα εργασία διερευνά τις γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του νομού Αρκαδίας σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική, δειγματοληπτική έρευνα, με ερωτηματολόγιο και συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι συμμετέχοντες έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τη διάγνωση, συμπτωματολογία και αιτιολογία της ΔΑΦ, ότι διατηρούν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, χωρίς να παραβλέπουν τη δυσκολία και τη σοβαρότητα ορισμένων περιπτώσεων και την έλλειψη βοήθειας, χρηματοδότησης και ειδικών μηχανισμών στήριξης. Επίσης, θεωρούν ως σημαντικότερους παράγοντες που ενισχύουν τη συμπερίληψη τη βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό, τη στάση του προσωπικού του σχολείου, τη σοβαρότητα της αναπηρίας, τη χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης και την ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης.

## **Λέξεις κλειδιά**

Αυτισμός, Συμπερίληψη, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Προσχολική εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

## **Abstract**

Children diagnosed with Autism Spectrum Disorder have a wide range of abilities and face a number of challenges. Not all cases are the same, nor do they share common symptoms and behaviours. Managing them, integrating them into the school environment, educating them and developing them is a challenge for teachers, especially for early childhood teachers, who are the first to come into contact with the children. The present study investigates the knowledge, attitudes and perceptions of preschool teachers in the prefecture of Arcadia regarding the inclusion of children with ASD in mainstream school. A quantitative, sample survey was carried out with a questionnaire and 110 pre-school teachers participated. The research showed that the participants have sufficient knowledge about the diagnosis, symptomatology and etiology of ASD, that they maintain positive attitudes towards inclusion, without overlooking the difficulty and severity of some cases and the lack of help, funding and specific support mechanisms. They also consider the most important factors enhancing inclusion to be assistance from a professional teaching assistant, the attitude of school staff, the severity of the disability, the use of support programmes and encouragement to interact with typically developing peers.

## **Key-words**

Autism, Autism Spectrum Disorders, Autism, Inclusion, Early Childhood Education, Special Education and Training.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iii
Λέξεις κλειδιά .....	iii
Abstract .....	iv
Key-words .....	iv
Περιεχόμενα.....	v
Ευρετήριο πινάκων.....	vii
Ευρετήριο γραφημάτων .....	viii
Συντομογραφίες και ακρωνύμια .....	ix
1. Εισαγωγή.....	1
1.1. Κριτήρια επιλογής θέματος .....	1
1.2. Σημαντικότητα της έρευνας.....	2
1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	2
1.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	3
1.5. Δομή της εργασίας.....	3
2. Θεωρητικό πλαίσιο – Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	4
2.1. Θεωρητικό πλαίσιο .....	4
2.1.1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) .....	4
2.1.1.1. Ορισμός.....	4
2.1.1.2. Αιτιολογία.....	4
2.1.1.3. Ταξινόμηση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος .....	5
2.1.1.4. Χαρακτηριστικά ατόμων με ΔΑΦ.....	7
2.1.2. Συμπερίληψη.....	8
2.1.2.1. Ορισμός.....	8
2.1.2.2. Μορφές συμπερίληψης.....	10
2.1.3. ΔΑΦ και συμπερίληψη.....	12
2.1.3.1. Η ελληνική νομοθεσία .....	12
2.1.3.2. Κριτήρια για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ .....	13
2.1.3.3. Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ .....	13
2.1.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	16
2.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	18
2.2.1. Γνώσεις εκπαιδευτικών γύρω από τον αυτισμό.....	19
2.2.2. Στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των μαθητών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές .....	21

2.2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με αυτισμό στη γενική τάξη. ....	25
<b>3. Μέθοδος</b> .....	26
3.1. Συμμετέχοντες .....	26
3.2. Ερευνητική μεθοδολογία και προσέγγιση .....	27
3.3. Ερευνητικό εργαλείο .....	27
3.4. Ερευνητική διαδικασία.....	28
3.4.1. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	28
3.4.2. Ανάλυση δεδομένων .....	28
<b>4. Αποτελέσματα</b> .....	29
4.1. Προφίλ συμμετεχόντων .....	29
4.2. Επάρκεια γνώσεων σχετικά με τις ΔΑΦ.....	34
4.3. Στάσεις και αντιλήψεις στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ .....	35
4.3.1. Περιγραφική στατιστική.....	35
4.3.2. Επαγωγική στατιστική.....	37
4.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο .....	39
4.4.1. Περιγραφική στατιστική.....	39
4.4.2. Επαγωγική στατιστική.....	39
<b>5. Συζήτηση αποτελεσμάτων</b> .....	44
5.1. Επάρκεια γνώσεων σχετικά με τις ΔΑΦ.....	44
5.2. Στάσεις και αντιλήψεις στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ .....	44
5.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο .....	48
<b>6. Συμπεράσματα και προτάσεις</b> .....	49
6.1. Συμπεράσματα.....	49
6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	53
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	54
<b>Παράρτημα</b> .....	62

## Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1 – Επάρκεια γνώσεων σχετικά με τη ΔΑΦ .....	35
Πίνακας 2 – Ποσοστά για τις στάσεις και αντιλήψεις για την συμπερίληψη.....	36
Πίνακας 3 – Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις – Στάσεις και αντιλήψεις για τη συμπερίληψη.....	37
Πίνακας 4 – Έλεγχος t – Εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και Στάσεις, αντιλήψεις για συμπερίληψη.....	38
Πίνακας 5 - Έλεγχος t – Ειδική εκπαίδευση στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ και Στάσεις, αντιλήψεις για συμπερίληψη .....	38
Πίνακας 6 – Εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ και Στάσεις, αντιλήψεις για συμπερίληψη .....	38
Πίνακας 7 – Ποσοστά για τους παράγοντες συμπερίληψης.....	39
Πίνακας 8 – Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις -Παράγοντες επιτυχημένης συμπερίληψης .....	40
Πίνακας 9 - Έλεγχος t – Εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και Παράγοντες συμπερίληψης.....	40
Πίνακας 10 – Έλεγχος Mann Whitney U – Παράγοντες συμπερίληψης και εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή.....	40
Πίνακας 11 – Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις – Παράγοντες συμπερίληψης – Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή.....	41
Πίνακας 12 – Εκπαίδευση στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ και παράγοντες συμπερίληψη .....	41
Πίνακας 13 - Έλεγχος Mann Whitney U – Παράγοντες συμπερίληψης και εκπαίδευσης στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ.....	42
Πίνακας 14 - Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις – Παράγοντες συμπερίληψης – Εκπαίδευση στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ .....	42
Πίνακας 15 – Εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ και Παράγοντες συμπερίληψης.....	43
Πίνακας 16 - Έλεγχος Mann Whitney U – Παράγοντες συμπερίληψης και εκπαίδευσης στην συγκεκριμένη εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ .....	43
Πίνακας 17 - Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις – Παράγοντες συμπερίληψης – Εμπειρία με μαθητές ΔΑΦ .....	43

## Ευρετήριο γραφημάτων

Γράφημα 1 - Φύλο .....	29
Γράφημα 2 – Ηλικία.....	30
Γράφημα 3 – Ειδικότητα εκπαιδευτικού .....	30
Γράφημα 4 – Μορφωτικό επίπεδο .....	31
Γράφημα 5 – Προϋπηρεσία .....	31
Γράφημα 6 – Έτη προϋπηρεσίας σε τάξη μαθητών με ειδικές ανάγκες.....	32
Γράφημα 7 – Εκπαίδευση στην ειδική αγωγή .....	32
Γράφημα 8 – Είδος επιμόρφωσης.....	33
Γράφημα 9 – Ειδίκευση στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ .....	33
Γράφημα 10 – Εμπειρία με μαθητές ΔΑΦ .....	34



## **Συντομογραφίες και ακρωνύμια**

ΔΑΦ	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
ΕΕΑ	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΑΙQ	Autism Inclusion Questionnaire

# 1. Εισαγωγή

## 1.1. Κριτήρια επιλογής θέματος

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι ένας όρος ομπρέλα και περιλαμβάνει μια ομάδα ποικίλων νευροαναπτυξιακών καταστάσεων, με ελλείψεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και συμπεριφορά, και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (American Psychiatric Association, 2013). Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ έχουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αντιμετωπίζουν ένα αρκετές προκλήσεις.

Η έγκαιρη διάγνωση και η πρώιμη παρέμβαση στα παιδιά με ΔΑΦ είναι σημαντική, όπως και η γονική συμμετοχή σε όλη τη διαδικασία (Reichow, Barton, Boyd & Hume, 2012). Εξίσου σημαντικό είναι και το φιλικό προς τον αυτισμό περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης, το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης πρέπει να γνωρίζουν και να αναγνωρίζουν τα γνωστικά και αντιληπτικά ελλείματα των παιδιών με ΔΑΦ και να προσαρμόζουν τις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες ανάλογα (Klintwall, Gillberg, Bölte, & Fernell, 2012).

Οι μαθητές με αυτισμό στην Ελλάδα, έως το 2000, παρακολουθούσαν τα ειδικά σχολεία για παιδιά με νοητική αναπηρία. Γεγονός που ωθούσε τους γονείς να προτιμούν να κρατούν τα παιδιά στο σπίτι και να μην παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο ή τα στέλνουν σε ιδρύματα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην παρακολουθούν τη συνηθισμένη εκπαίδευση (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009). Ο νόμος 2817/2000 (Ν. 2817/2000), έδωσε έμφαση στην «ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στα κανονικά σχολεία, ενώ ο νόμος 3699/2008 όρισε ως υποχρεωτική την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, είτε σε ειδικές είτε σε γενικές σχολικές μονάδες» (Ν. 3699/2008).

Τα οφέλη, από τη συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, είναι πολλαπλά, τόσο για τα ίδια όσο και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας τους, να αναπτύξουν κοινωνικούς δεσμούς, να αλληλεπιδράσουν και να παρακολουθήσουν το διδακτικό πρόγραμμα με στόχους που ανταποκρίνονται στην ηλικία τους (Harrower & Dunlap, 2001). Από την άλλη πλευρά, οι υπόλοιποι μαθητές αναγνωρίζουν και έρχονται σε επαφή με τη διαφορετικότητα, με απώτερο στόχο την αποδοχή της (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, & Sirota, 2001).

Για να προκύψουν όλα αυτά, όμως, πρέπει οι εκπαιδευτικοί όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων να μπορούν να ανταποκριθούν στην πρόκληση αυτή. Η επιτυχής ένταξη των ατόμων με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, κατά κύριο λόγο, εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό. Η στάση, οι αντιλήψεις, οι γνώσεις και η εμπειρία του εκπαιδευτικού σε μαθητές με ΔΑΦ αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την επιτυχία αυτή. Επιπλέον στοιχεί αποτελούν η επιθυμία για εκπαίδευση και συνεχή εκπαίδευση, η πρόσβαση σε υλικό κατάλληλο για τις ανάγκες των μαθητών, η συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας και με γονείς (Segall & Campbell, 2012; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Harrower & Dunlap, 2001).

## **1.2. Σημαντικότητα της έρευνας**

Η επιτυχής ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη εξαρτάται, λοιπόν, από τον εκπαιδευτικό και πιο συγκεκριμένα από τις στάσεις, τις γνώσεις και την εμπειρία τους. Στην Ελλάδα, τα ερευνητικά δεδομένα στο θέμα επικεντρώνονται στις απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ οι έρευνες με ομάδα στόχου τους εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι περιορισμένες. Με δεδομένο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής είναι οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά και αυτοί που υποδέχονται τους μαθητές με ΔΑΦ στην εκπαίδευση, οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι γνώσεις τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την επιτυχή συμπερίληψη, την ισότιμη ένταξη όλων και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

## **1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη και την εκπαίδευση των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποια η επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής σχετικά με τις ΔΑΦ;
- Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ.

- Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ στη γενική τάξη;

#### **1.4. Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη έχει ορισμένους περιορισμούς, όπως, το μικρό μέγεθος του δείγματος (110 συμμετέχοντες) και ο τρόπος προσέγγισης. Οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής και προσεγγίστηκαν από την ερευνήτρια προσωπικά. Ο τρόπος επιλογής έγινε με βάση την ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας σε αυτούς, οπότε δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα και δεν είναι εύκολη η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες γνώριζαν προσωπικά την ερευνήτρια, ίσως τους ώθησε να μην απαντήσουν ειλικρινά προκειμένου να μην εκτεθούν, παρά τη διαβεβαίωση ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν έχουν αξιολογικό χαρακτήρα.

#### **1.5. Δομή της εργασίας**

Η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο εισαγωγικό πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται τα κριτήρια επιλογής του θέματος, η σημαντικότητα της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά της ερωτήματα. Επίσης, σχολιάζονται οι προϋποθέσεις και οι περιορισμοί της έρευνας και γίνεται μία συνοπτική παρουσίαση της δομής της εργασίας. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο με τον εννοιολογικό προσδιορισμό των βασικών όρων που σχετίζονται με το θέμα, όπως η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, η Συμπερίληψη. Ακόμα, περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση με στοιχεία άλλων ερευνητών σχετικά με τις στάσεις, γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι σε μαθητές με ΔΑΦ.

Στο τρίτο κεφάλαιο σχολιάζεται η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη, ο τρόπος επιλογής του δείγματος, το ερευνητικό εργαλείο συγκέντρωσης των δεδομένων και περιγράφεται η διαδικασία πραγματοποίησης της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, στο πέμπτο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα και στο έκτο και τελευταίο

κεφάλαιο αναφέρονται τα συμπεράσματα και προτάσσονται ιδέες και περαιτέρω έρευνα.

## **2. Θεωρητικό πλαίσιο – Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

### **2.1. Θεωρητικό πλαίσιο**

#### **2.1.1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)**

##### **2.1.1.1. Ορισμός**

Η προέλευση της λέξης «αυτισμός» είναι ελληνική, από τη λέξη «εαυτός» και σημαίνει την τάση του ανθρώπου να κλείνεται στον εαυτό του, να τον αποκλείει από την επαφή και την επικοινωνία με τους άλλους (Κατσούγκρη, 2014). Το DSM- 5 της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας ορίζει ότι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι διαταραχή που επιδρά στην εξέλιξη του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος (American Psychiatric Association , 2013).

Η ΔΑΦ είναι μια πολύπλοκη «νεύρο-ψυχιατρική διαταραχή», με σοβαρές επιδράσεις στην κοινωνικοποίηση και στη λειτουργικότητα του ατόμου, που επιδρά στην ομαλή ανάπτυξη και επιφέρει απομόνωση από τον υπόλοιπο κόσμο. Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν ανομοιογενή ανάπτυξη γνωσιακών λειτουργιών, αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση και συναλλαγή, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες, να επικοινωνήσουν, να μιλήσουν. Οι δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντά τους είναι περιορισμένα και η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από στερεότυπες επαναλήψεις (Νότας, 2005).

##### **2.1.1.2. Αιτιολογία**

Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής αρχίζουν και διαφαίνονται πριν την ηλικία των τριών ετών. Η διαταραχή έχει μία ποικιλόμορφη κλινική εικόνα και αιτιολογία που δεν έχει αποσαφηνιστεί και για αυτό αποτελεί μία από τις πιο δυσνόητες μορφές αναπτυξιακών διαταραχών.

Οι διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί δεν εξάγουν συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με τα αίτια, απεναντίας αναφέρονται σε βιολογικούς,

γενετικούς, περιβαλλοντικούς παράγοντες και συνδυασμό αυτών. Τα ευρήματα που υποστηρίζουν τους βιολογικούς παράγοντες ως αιτιολογία της ΔΑΦ ισχυρίζονται ότι η δυσλειτουργία του εγκεφάλου σχετίζεται με ιογενείς λοιμώξεις, χρωμοσωμικές ανωμαλίες και ανωμαλίες διαφόρων περιοχών του εγκεφάλου (Βάρβογλη, 2007). Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι γενετικοί παράγοντες, με την κληρονομικότητα ως αιτία της διαταραχής, αναφέροντας ότι τα αδέλφια των παιδιών με ΔΑΦ έχουν 3% αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν, επίσης, την ίδια διαταραχή (Καλύβα, 2005). Άλλοι ερευνητές, προσπαθώντας να υποστηρίξουν την πολυπαραγοντικότητα του αυτισμού (Lampri, Lehtonen, Tran, Suominen, Lehti, Banerjee, & Sourander, 2012), τονίζουν το ρόλο που διαδραματίζουν συγκεκριμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, ως παράγοντες κινδύνου που δύναται να πυροδοτήσουν την εκδήλωση της διαταραχής.

Παρατηρείται μία αύξηση του αριθμού διαγνώσεων ΔΑΦ, χωρίς απαραίτητα να αντιστοιχεί σε αύξηση της εξάπλωσης της διαταραχής. Απεναντίας, μπορεί να εξηγηθεί από τις εξελίξεις των διαγνωστικών εξετάσεων, από την έγκαιρη και πιο αξιόπιστη διάγνωση, από τη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων, από την καλύτερη ενημέρωση γονέων και επαγγελματιών, από τις αλλαγές στη νομοθεσία που προάγουν τη βέλτιστη αξιολόγηση και παρέμβαση των μαθητών με ΔΑΦ (Fombonne, 2005).

### **2.1.1.3. Ταξινόμηση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος**

Στη γενική κατηγορία των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, σύμφωνα με το ταξινομητικό εγχειρίδιο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, εντάσσονται, ο άτυπος αυτισμός, η διαταραχή Asperger, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (American Psychiatry Association, 2013).

Ο άτυπος αυτισμός είναι μια «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού κατά την οποία το άτομο παρουσιάζει μερικά από τα συμπτώματα του τυπικού αυτισμού, όπως δυσκολίες στην κοινωνική επαφή, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και υψηλή ευαισθησία σε ορισμένα ερεθίσματα. Τα άτομα αυτά διαφέρουν από άλλα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και αυτό γιατί οι δυσκολίες στα άτομα με άτυπη αναπτυξιακή διαταραχή εμφανίζονται σε

μεγαλύτερη ηλικία και όχι στην ηλικία τριών με τεσσάρων ετών». Τα άτομα με άτυπη αναπτυξιακή διαταραχή θεωρούνται ως άτομα με αυτισμό «ήπιας μορφής» (Νότας & Νικολαΐδου, 2006: 28).

Η διαταραχή Asperger είναι μία «διαταραχή αβέβαιης νοσολογικής εγκυρότητας, χαρακτηριζόμενη από το ίδιο είδος ποιοτικών ανωμαλιών της αμοιβαίας κοινωνικής συναλλαγής, που είναι τυπικές του αυτισμού, μαζί με περιορισμένο, στερεότυπα επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Η διαταραχή αυτή διαφέρει από τον αυτισμό πρωτίστως κατά το ότι δεν υφίσταται γενική καθυστέρηση ή επιβράδυνση στη γλωσσική ανάπτυξη ή την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών». Τα περισσότερα άτομα διαθέτουν φυσιολογική γενική νοημοσύνη, αλλά συνήθως είναι πολύ αδέξια (Νότας & Νικολαΐδου, 2006: 29).

Στην αποδιοργανωτική διαταραχή, τα παιδιά είναι φυσιολογικά μέχρι την ηλικία των 2 ετών. Μετά όμως, μέχρι την ηλικία από 2 μέχρι 10 ετών, παλινδρομούν τουλάχιστον δυο από τις βασικές παρακάτω δεξιότητες: Δηλαδή η γλωσσική έκφραση και η αντίληψη, οι κοινωνικές δεξιότητες, ο έλεγχος του ορθού ή της κύστης, το δημιουργικό παιχνίδι και οι κινητικές δεξιότητες (Νότας & Νικολαΐδου, 2006: 29).

Η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς είναι μια «βαριά διάχυτη έκπτωση στην αμοιβαία κοινωνική συναλλαγή, με έκπτωση στις δεξιότητες λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας, παρουσία στερεότυπων συμπεριφορών και ενδιαφερόντων αλλά δεν έχουν όλα τα κριτήρια της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής» (Νότας & Νικολαΐδου, 2006: 30).

Από το 2013, η πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition - DSM-V) αναφέρεται στον αυτισμό ως ένα φάσμα, χωρίς διαγνωστικές υποκατηγορίες και ταξινομήσεις και τα συμπτώματα κατατάσσονται από ήπια ως σοβαρά. Υπάρχουν τρία επίπεδα σοβαρότητας, όπου στο πρώτο επίπεδο, το άτομο με ΔΑΦ δείχνει μειωμένο ενδιαφέρον και δυσκολεύεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και δίνει μη συνηθισμένες απαντήσεις. Στο επίπεδο αυτό απαιτείται υποστήριξη (Conn, 2015).

Στο δεύτερο επίπεδο απαιτείται ουσιαστική υποστήριξη καθώς το άτομο με ΔΑΦ παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, δυσκολεύεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, εμφανίζει επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα. Το τρίτο επίπεδο απαιτείται πολύ μεγάλη υποστήριξη, καθώς το άτομο με ΔΑΦ εμφανίζει σοβαρή βλάβη, με περιορισμένη επικοινωνία, με επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές που αποβαίνουν δυσλειτουργικές στην καθημερινή του λειτουργία (Strock, 2007).

#### **2.1.1.4. Χαρακτηριστικά ατόμων με ΔΑΦ**

Η Lorna Wing αναφέρει ότι τρία είναι τα σημεία σε σχέση με τη συμπεριφορά των παιδιών που θα πρέπει να μας προβληματίσουν και να μας παρακινήσουν να ελέγξουμε αν ένα παιδί βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού. Τα τρία αυτά σημεία, γνωστά ως η τριάδα της Wing είναι: «η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η διαταραχή στην κοινωνική επικοινωνία, η διαταραχή στην κοινωνική φαντασία, στην ευελιξία της σκέψης και στο φανταστικό – συμβολικό παιχνίδι» (Wing, 1979, όπ. αναφ. στο Κατσούγκρη, 2014).

Πιο συγκεκριμένα η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση αφορά την αποξένωση και τη μη σημασία στους άλλους ανθρώπους, την παθητική κοινωνική επαφή, την έλλειψη αυθόρμητης προσέγγισης προς τους άλλους, ή τους πλησιάζουν με έναν περίεργο τρόπο, τελετουργικά επαναλαμβανόμενο. Η διαταραχή στην επικοινωνία αφορά τα προβλήματα που παρουσιάζουν στην κατανόηση και στη χρήση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, δεν κοιτούν τους άλλους, δε χρησιμοποιούν χειρονομίες, συνήθως δε μιλούν και αρκετά παιδιά δεν αποκτούν ποτέ την ομιλία. Η τρίτη διαταραχή, η διαταραχή της φαντασίας, αφορά την ανικανότητά τους να παίξουν το φανταστικό παιχνίδι με αντικείμενα, παιχνίδια, με άλλα παιδιά ή με ενήλικες, εστιάζουν την προσοχή τους σε ασήμαντα πράγματα, εμμένουν σε αντικείμενα και πράξεις, επαναλαμβάνουν στερεότυπες δραστηριότητες, αυτοτραυματίζονται κυρίως στα χέρια κ.α. (Κατσούγκρη, 2014).

Η διαταραχή στην επικοινωνία εξηγεί και τις επαναλαμβανόμενες, στερεοτυπικές κινήσεις των παιδιών με ΔΑΦ (Harker & Stone, 2014). Εξαιτίας αυτών οδηγούνται στην απομόνωση και αδυνατούν να αποκτήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για ένα παιδί (Engel, 2011). Η συμπεριφορά αυτή



χαρακτηρίζεται από στερεότυπες επαναλαμβανόμενες κινήσεις, ηχολαλία, προσκόλληση στη ρουτίνα, προσκόλληση σε αντικείμενα, αισθητηριακές ευαισθησίες (Fonnesbeck, Krishnaswami, McPheeters, Sathe, Taylor, Vehom, Warren & Weitlauf, 2016).

Επίσης, τα παιδιά με ΔΑΦ ενδέχεται να αντιμετωπίσουν καθυστέρηση στην κινητικότητα, όπως προβλήματα ισορροπίας και σταθερότητας της στάσης, αδυναμίες στο βάδισμα, στην ευελιξία των αρθρώσεων και στην ταχύτητα της κίνησης (Lang, Koegel, Ashbaugh, Regester, Ence & Smith, 2010).

Στη συναισθηματική τους λειτουργία, τα παιδιά με ΔΑΦ, πολλές φορές καταγράφονται με διαταραχές όπως κατάθλιψη, ανησυχία και ψυχωτικές διαταραχές και γενικά είναι ιδιαίτερα ευερέθιστα (Engel, 2011). Τέλος, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους και έχουν πολλές πιθανότητες να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Peck, 2012).

Πιθανά συμπτώματα ή δείκτες για τη διάγνωση της διαταραχής είναι τα παρακάτω (Strock, 2007: 5-6): Το παιδί «δε φλυαρεί, δε δείχνει και δεν κάνει χειρονομίες με νόημα μέχρι την ηλικία του 1 έτους. Δε μιλάει ούτε μια λέξη μέχρι τους 16 μήνες. Δε συνδυάζει δύο λέξεις μέχρι τα 2 έτη. Δεν ανταποκρίνεται στο όνομα. Υστερεί σε γλωσσικές ή κοινωνικές δεξιότητες. Έχει κακή οπτική επαφή. Δε φαίνεται να ξέρει πώς να παίζει με τα παιχνίδια. Παρατάσσει τα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα. Είναι προσκολλημένο σε ένα συγκεκριμένο παιχνίδι ή αντικείμενο. Δε χαμογελάει και μερικές φορές φαίνεται να έχει προβλήματα ακοής».

## **2.1.2. Συμπερίληψη**

### **2.1.2.1. Ορισμός**

Η Συμπερίληψη αποτελεί μία διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με την Unesco (2009: 8-9): «Η Συμπερίληψη θεωρείται ως μια διαδικασία για την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσα από την αύξηση της συμμετοχής τους στη μάθηση, στον πολιτισμό και στην κοινότητα και μέσα από τη μείωση και εξάλειψη του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και στις στρατηγικές, με

ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών».

Η συμπερίληψη σημαίνει την πλήρη ένταξη όλων των μαθητών στην τάξη του γενικού σχολείου, διασφαλίζοντας ότι όλοι, παρά τις διαφορετικές ικανότητές τους, θα απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες. Η συμπερίληψη σημαίνει, επίσης, την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στα σχολεία της γειτονιάς τους και τη συνύπαρξή τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές εντός της γενικής τάξης (Zigmond, 2003). Ο σκοπός της ένταξης αφορά όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, να συνυπάρξουν, να αλληλοεπιδράσουν και να μάθουν μαζί, καθώς και να έρθουν σε επαφή με τη διαφορετικότητα και να αναπτύξουν σεβασμό και αποδοχή αυτής (D'Alessio & Watkins, 2009).

Στόχος της συμπερίληψης είναι η προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά και η συμβολή στην απομάκρυνση των αρνητικών αντιλήψεων και των στάσεων που ενισχύουν τις διακρίσεις. Μέσα στο συμπεριληπτικό πλαίσιο του σχολείου, τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, παίζουν, επικοινωνούν, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και έτσι έρχονται σε επαφή με τη διαφορετικότητα, την κατανοούν και τη σέβονται. Όταν το εκπαιδευτικό πλαίσιο διαχωρίζει τους μαθητές επιτρέπει στη διαίωνιση των διακρίσεων και στη δημιουργία περιθωριακών ομάδων (Carolan & O'Leary, 2009).

Το συμπεριληπτικό σχολείο επιδιώκει να βελτιώσει τη ζωή του παιδιού με ΕΕΑ μέσα από την εκπαίδευσή του (Μιχαηλίδης, 2009), προωθεί το δικαίωμά του να είναι ενεργό μέλος του σχολείου, να φοιτά μαζί με τους φίλους και γείτονές του (Halvorsen & Neary, 2008), να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και να μην απομονώνεται στο σπίτι, να παρακολουθεί ένα πρόγραμμα σπουδών που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και ιδιαιτερότητές του (Farell, 2004). Επίσης, επιδιώκει να λαμβάνει το παιδί με ΕΕΑ ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία και κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι της μάθησης και η ενσωμάτωσή του τόσο μαθησιακά, όσο και κοινωνικά στο σχολικό περιβάλλον (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011).

Η ιδέα της συμπερίληψης αφορά την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τη συνεργατική διδασκαλία, την κοινοτική υποστήριξη, την παροχή κατάλληλης εξειδικευμένης διδακτικής ομάδας, τη χρήση αποτελεσματικών

στρατηγικών διδασκαλίας, την ένταξη των παιδιών στη διδασκαλία, την καλή συνεργασία με τα παιδιά και τον καθορισμό ατομικών στόχων για τις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε παιδιού (Gibb, Tunbridge, Angelia Chua & Frederickson, 2007), τη στάση των δασκάλων και τη συνεχή εκπαίδευσή τους, τη συμμετοχή των γονέων, τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις, τη βελτίωση των υποδομών, κ.λπ. (Norwich, 2000).

### **2.1.2.2. Μορφές συμπερίληψης**

Τα εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούν διαφορετικά μοντέλα συμπερίληψης και διαφορετικά προγράμματα για να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Norwich (2000) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερα μοντέλα εκπαιδευτικής συμπερίληψης:

1. Το «μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης - full inclusion». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο μαθητής με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες συμμετέχει στη γενική τάξη, αλληλοεπιδρά με τους άλλους μαθητές και κοινωνικοποιείται. Δεν υπάρχει υποστηρικτική βοήθεια από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, παρά μόνο ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος είναι υποχρεωμένος να μετατρέψει την τάξη σε χώρο που να ανταποκρίνεται σε όλα τα παιδιά. Πρωταρχική του δουλειά είναι να βοηθήσει τα παιδιά με αναπηρία να δημιουργήσουν φιλίες, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να συνεισφέρει στην αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων για την αναπηρία (Norwich, 2000).
2. Το «μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη - focus on participating in the same place». Στο μοντέλο αυτό, τα παιδιά παραμένουν στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, καθώς και άλλους επαγγελματίες όπως λογοθεραπευτές και ψυχολόγους. Αυτό το μοντέλο επιχειρεί να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές, χωρίς να αναπτύσσει ή να λειτουργεί ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας, καθώς θεωρεί ότι αυτές επιτρέπουν την εμφάνιση της περιθωριοποίησης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό δεν υπάρχει λόγος ύπαρξης των ειδικών σχολείων παρά μόνο των γενικών. Βέβαια, αυτό δε μπορεί να εφαρμοστεί, καθώς δε διαθέτουν όλα τα σχολεία τις υποδομές και τους πόρους

προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών που αντιμετωπίζουν σοβαρές μορφές αναπηρίας (Norwich, 2000).

3. Το «μοντέλο της επικέντρωσης ή εστίασης στις ατομικές ανάγκες - focus on individuals needs». Σε αυτό το μοντέλο, θα πρέπει να αποφασιστεί από τους εκπαιδευτικούς, αν τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής τάξης, χωρίς η παρουσία τους να προκαλεί προβλήματα στην ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά των υπολοίπων μαθητών. Σε αντίθετη περίπτωση, οι μαθητές με ΕΕΑ μπορούν να παρακολουθήσουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε ειδικό σχολείο, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το μοντέλο αυτό αποδέχεται την περιορισμένη λειτουργία των ειδικών σχολείων (Norwich, 2000).

4. Το «περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης - choice limited inclusion». Σε αυτό το μοντέλο, η απόφαση σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε ειδικό σχολείο, λαμβάνεται σε συνεργασία με το γονιό. Το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι η φοίτηση των παιδιών με ΕΕΑ σε ειδικό σχολείο τα ευνοεί, καθώς οι δομές τους αποτελούν τα καταλληλότερα μαθησιακά περιβάλλοντα. Επίσης, δεν υπόκεινται σε συγκρίσεις με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς δεν έρχονται σε καθημερινή επαφή μαζί τους και παράλληλα ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους (Norwich, 2000).

Μία άλλη ταξινόμηση των μορφών συμπερίληψης, που συμφωνεί με του Norwich, είναι της Ζώνιου-Σιδέρη (2011), όπου οι μορφές ταξινομούνται με βάση τις δυνατότητες κοινωνικής επαφής του μαθητή με ΕΕΑ και το βαθμό προσαρμοστικότητας:

1. «Κανονική τάξη χωρίς υποστήριξη από τον ειδικό παιδαγωγό». Είναι το αντίστοιχο μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης του Norwich. Ο μαθητής με ΕΕΑ εντάσσεται στη γενική τάξη χωρίς καμία άλλη υποστήριξη πέραν του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής.
2. «Κανονική τάξη με υποστήριξη». Είναι το αντίστοιχο μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη του Norwich. Ο ειδικός παιδαγωγός συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ.
3. «Κανονική τάξη με προσωρινό βοηθητικό μάθημα».
4. «Κανονική τάξη με «περιοδούμενα» εκπαιδευτικά». Στη μορφή αυτή, στη γενική τάξη, εκτός από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, υπάρχει κι ένας

ακόμα που μετακινείται και παρέχει βοήθεια όταν κάποιος την έχει ανάγκη.

5. «Κανονική τάξη που διαθέτει χώρο πόρων». Σε αυτή τη μορφή συμπερίληψης υπάρχει μία ακόμα τάξη στην οποία παρέχεται επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη.
6. «Τάξη ένταξης με σύστημα διπλής διδασκαλίας». Επιπρόσθετο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό συνυπάρχει με τον εκπαιδευτικό της τάξης και υποστηρίζουν, είτε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, είτε μόνο τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.
7. «Συνεργατική ειδική τάξη στο γενικό σχολείο». Σε αυτή τη μορφή συμπερίληψης, υπάρχει στο σχολείο ειδική τάξη και ο μαθητής με ΕΕΑ παρακολουθεί τα μαθήματα στα οποία αντιμετωπίζει δυσκολία και τα υπόλοιπα τα παρακολουθεί στη γενική τάξη.
8. «Ξεχωριστή ειδική τάξη στο γενικό σχολείο». Σε αυτή τη μορφή, ο μαθητής με ΕΕΑ παρακολουθεί την ειδική τάξη και αλληλοεπιδρά με τους υπόλοιπους συμμαθητές κατά τη διάρκεια του διαλλείματος.
9. «Συνεργατικό ειδικό σχολείο».
10. «Ειδικό σχολείο στο οποίο φοιτούν και μαθητές με τυπική ανάπτυξη».

### **2.1.3. ΔΑΦ και συμπερίληψη**

#### **2.1.3.1. Η ελληνική νομοθεσία**

Ο νόμος 3699/2008 καθορίζει τα θέματα για τους μαθητές με ΔΑΦ, χωρίζοντας τους μαθητές ανάλογα τη σοβαρότητα της κατάστασής τους. Έτσι, «οι μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους και κατά περίπτωση, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό. Οι μαθητές με αυτισμό μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με Παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ενώ στις σοβαρότερες των περιπτώσεων μπορούν να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση τον αυτισμό. Σε περίπτωση που ο αυτισμός συνοδεύεται από βαριά νοητική υστέρηση, η

φοίτηση των μαθητών εξυπηρετείται από ειδικά σχολεία για παιδιά με νοητική υστέρηση. Οι παράλληλες στηρίξεις των μαθητών με ΔΑΦ διακόπτονται κατόπιν γνωμοδότησης του Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) και της γνώμης των γονιών» (άρθρο 7, παρ. 4, Ν. 3699/2008).

### **2.1.3.2. Κριτήρια για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ**

Η Συριοπούλου-Δελλή (2016) αναφέρει ορισμένα κριτήρια προκειμένου η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ να είναι αποτελεσματική, που σχετίζονται με την κατάσταση του ίδιου του παιδιού. Πρώτο κριτήριο είναι η γλωσσική εξέλιξη η οποία, ανώριμη, ελλειμματική ή ανύπαρκτη, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μορφή συμπερίληψης αλλά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θα εφαρμοστούν. Επόμενο κριτήριο είναι η κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού, η δυνατότητά του να έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά και να συνυπάρχει. Επίσης, το γνωστικό του προφίλ είναι σημαντικό. Πολλά παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης, καθώς είναι ικανά γνωστικά, ενώ υπάρχουν παιδιά που δε μπορούν να το ακολουθήσουν και πρέπει αυτό να προσαρμοστεί.

Επόμενο κριτήριο είναι η ύπαρξη αισθητηριακής ευαισθησίας, αν το παιδί με ΔΑΦ είναι ευαίσθητο απέναντι στα δυνατά φώτα ή στους έντονους θορύβους, ενδέχεται να διαταραχθεί η ομαλή συμπερίληψή του. Σε αυτή την περίπτωση προτείνεται να ενταχθεί σε μία τάξη με λίγους μαθητές. Η δυνατότητα του μαθητή με ΔΑΦ να συνυπάρχει και να συμμετέχει σε μία πολυπληθή ομάδα, δηλαδή αν η έλλειψη οργάνωσης, οι θόρυβοι, οι κινήσεις των υπολοίπων μαθητών μπορούν να δημιουργήσουν πρόβλημα στον μαθητή με ΔΑΦ ή όχι, αν μπορεί να συνυπάρξει με όσα μπορούν να παρατηρηθούν σε μία μεγάλη ομάδα ανθρώπων. Τέλος, η διάσπαση προσοχής που ενδεχομένως έχει ο μαθητής με ΔΑΦ μπορεί να δυσκολέψει ακόμα περισσότερο την ανταπόκρισή του στις καθημερινές απαιτήσεις της τυπικής τάξης (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

### **2.1.3.3. Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ**

Είναι γεγονός ότι ορισμένες πτυχές της καθιερωμένης διδασκαλίας που θεωρούνται καλή πρακτική δεν είναι πάντα κατάλληλες για τους μαθητές με ΔΑΦ, όπως η

διδασκαλία που βασίζεται στη συζήτηση (Beadle-Brown, Roberts & Youell 2011). Βέβαια, υπάρχουν προϋποθέσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη των εκπαιδευτικών προκειμένου να συμπεριληφθούν και οι μαθητές με ΔΑΦ στη διδασκαλία της γενικής τάξης.

Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί πάνω στην Ειδική Αγωγή, στο πώς να εκπαιδεύουν μαθητές με αναπηρίες και ειδικότερα μαθητές με ΔΑΦ, καθώς υπάρχει μία αυξητική τάση ένταξης μαθητών με ΔΑΦ σε γενικές τάξεις. Οπότε δεν αρκεί η ύπαρξη ενός ειδικευμένου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, πρέπει και ο εκπαιδευτικός της τάξης να είναι επαρκώς εκπαιδευμένος σε αυτά τα θέματα, αλλά και να είναι θετικός ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προετοιμασμένος, να έχει επαρκή εκπαίδευση και να υποστηρίζεται διαρκώς από ειδικούς, προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχημένα η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ (Burns, Leblanc & Richardson, 2009).

Η έρευνα των Burns, Leblanc και Richardson (2009) ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης σε θέματα ΔΑΦ, αύξησαν τις γνώσεις τους σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών, κατανόησαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και υπήρξε μία μικρή αύξηση του επιπέδου άνεσης στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ και μείωση της ανησυχίας όταν έχουν ένα μαθητή με αυτισμό στην τάξη. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση, αγχώνονται περισσότερο λόγω της έλλειψης γνώσεων για το πώς να συμπεριφερθούν και πώς να διδάξουν αυτούς τους μαθητές.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, μεταξύ των διευθυντών, των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και των άλλων ειδικών (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, κτλ). Όλα τα εμπλεκόμενα μέρη πρέπει να συνεργάζονται αρμονικά προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ χωρίς να προκαλέσει προβλήματα στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Επίσης, πρέπει να εμπλέκονται και οι γονείς σε αυτή τη διαδικασία και να ενισχύουν τις συμπεριφορές που έμαθε το παιδί στο σχολείο (Irvine & Lynch, 2009).

Η σχέση δασκάλου-παιδιού είναι επίσης σημαντικός παράγοντας για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ. Η ανάπτυξη καλλιέργεια κλίματος αποδοχής και

συνεργατικότητας, η θετική επαφή και η δημιουργία σχέσεων μεταξύ όλων των παιδιών είναι μία ακόμη σημαντική προϋπόθεση που πρέπει να προβλεφθεί κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας τις ελλείψεις στους τομείς της κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης των μαθητών με ΔΑΦ, θα πρέπει να εργαστούν εντατικά για να δημιουργήσουν αυτή τη θετική σχέση, κάνοντας τους μαθητές να νιώθουν πιο άνετα στην τάξη (Emam & Farrell, 2009).

Επόμενη προϋπόθεση είναι η τροποποίηση της διδασκαλίας και των μαθημάτων. Η τοποθέτηση ενός μαθητή με ΔΑΦ στη γενική τάξη, με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, απαιτεί την ενσωμάτωση και εφαρμογή των καλύτερων και αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών πρακτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης μέσω της συνεργασίας των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επομένως, πρέπει να σχεδιαστεί ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με ΔΑΦ που θα περιλαμβάνει λειτουργικές δεξιότητες στην τάξη και θα ενθαρρύνει ένα κλίμα αποδοχής μεταξύ άλλων μαθητών θα οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα (Simpson, 2005). Η χρήση εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν οι μαθητές με ΔΑΦ, είναι χρήσιμες όλους τους μαθητές, καθώς ο καθένας έχει το δικό του μοναδικό στυλ μάθησης και δύναται να είναι αποτελεσματική σε όλα τα περιβάλλοντα της τάξης (Goodman & Williams, 2007).

Σημαντική προϋπόθεση είναι και η ύπαρξη των επαρκών πόρων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εφαρμόσουν τις διάφορες στρατηγικές μάθησης με τη χρήση των κατάλληλων μέσων, εξοπλισμών και υλικών (Irvine & Lynch, 2009).

Ο Ghoneim (2014) στη βιβλιογραφική έρευνά του συνοψίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη στα εξής στοιχεία:

1. Παιδί και οικογένεια. Ανάπτυξη ευαισθητοποίησης σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία, εκπαίδευση των γονέων ώστε να γνωρίζουν τις ανάγκες και τα προβλήματά του και τον τρόπο ένταξης και συνεργασία των γονέων με το προσωπικό του σχολείου.
2. Σχολείο. Επανεξέταση του σχεδιασμού, του εξοπλισμού, των προδιαγραφών και των εγκαταστάσεων του σχολικού κτιρίου, της χωρητικότητας των αιθουσών, την παροχή μέσων και εξοπλισμών και την



αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται σε θέματα ειδικής αγωγής, να μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τους μαθητές της τάξης, να παρέχουν ατομική διδασκαλία και γενικά να υποστηρίζουν τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Να υπάρχει ειδικό προσωπικό ειδικευμένο στην Ειδική Αγωγή και να συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και τους μαθητές. Τέλος, η σχολική ηγεσία να έχει θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, να παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια και να προωθεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών.

3. Πανεπιστήμια, ανώτερα ιδρύματα και εξειδικευμένα κέντρα. Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κατάρτιση των στελεχών. Ανάπτυξη μεθόδων και τεχνικών, ανάπτυξη των πόρων που απαιτούνται για τα έργα. Διεξαγωγή ερευνών πεδίου και εμπειρικών ερευνών και ανάπτυξη ενός συστήματος πληροφοριών προσβάσιμο σε όλους τους ενδιαφερόμενους.
4. Ιδιωτικές ενώσεις και μη κυβερνητικοί φορείς. Ιδιωτική πρωτοβουλία για παροχή υπηρεσιών και εγκαταστάσεων σε μειονοκτούντα σχολεία, δημιουργία σχολείων, ιδρυμάτων ή νοσοκομείων που υποστηρίζονται από μη κυβερνητικές οργανώσεις για άτομα με αναπηρία και υποστήριξη και ενίσχυση των κρατικών προσπαθειών.
5. Πολιτική και νομοθετική ηγεσία. Επανεξέταση των υφιστάμενων κανόνων και κανονισμών, παροχή κάθε δυνατής βοήθειας ή διευκόλυνσης που αφορά το παιδί με αναπηρία, την οικογένειά του και το σχολείο του (Ghoneim, 2014).

#### **2.1.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχή ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη. Η προσωπικότητά του, ο χαρακτήρας του, η συμπεριφορά του, ο τρόπος που διδάσκει, η επιστημονική κατάρτισή του και η στάση του απέναντι στη συμπερίληψη είναι τα βασικά στοιχεία που συνεισφέρουν στην επιτυχή συμπερίληψη.

Η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής είναι βαρύνουσας σημασίας και πιο συγκεκριμένα η υπομονή, η καλοσύνη, η

ανεκτικότητα, η αποδοχή, η αλληλοκατανόηση, όπως και η δυνατότητα να αποτελεί πρότυπο για όλους τους μαθητές. Επίσης, πρέπει να προστατεύει τους μαθητές με ΔΑΦ, καθώς είναι πολύ πιθανό να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Safran & Safran, 2001). Η θετική του στάση στη συμπερίληψη πρέπει να είναι αληθινή και εμφανής καθώς, ως πρότυπο, έχει σημαντικό αντίκτυπο στις στάσεις όλων των μαθητών της τάξης (Vogiatzi, Charitaki, & Kourkoutas, 2021). Θα πρέπει δηλαδή, να φροντίσει ώστε τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ και να τα αποδεχτούν (Imellou, 2003).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώσεις σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής και επιστημονική κατάρτιση για τη συνεκπαίδευση των παιδιών, αλλά και θέληση και διάθεση για να μάθει περισσότερα και να εμπλακεί σε αυτή τη διαδικασία. Πρέπει να μπορεί να εφαρμόζει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, να προσαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών και γενικά να είναι ευέλικτος, ανάλογα τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με ΔΑΦ (Imellou, 2003).

Ο ειδικός παιδαγωγός αποτελεί και αυτός αναπόσπαστο μέρος αυτής της διαδικασίας. Αναλαμβάνει διάφορους ρόλους, όπως βοηθός διδασκαλίας, επόπτης, προπονητής, μέντορας και πολλούς άλλους ακόμα. Πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες και τις εμπειρίες του παιδιού, να αξιολογεί τις ικανότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και με το υπόλοιπο επιστημονικό προσωπικό για να επιτύχουν, όλοι μαζί, το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Επίσης, πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς των παιδιών με ΕΕΑ, να δημιουργήσει μαζί τους μία αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης για να εργάζονται από κοινού για τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών (Ιωαννίδη, Καλοκαιρινού & Αναγνωστοπούλου, 2010) .

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ακαδημία Επαγγελματιών Ειδικής Αγωγής (AASEP, 2006: 7-8) ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής έρχεται αντιμέτωπος με πολλαπλές ευθύνες, όπως:

- Ανάπτυξη και τροποποίηση του προγράμματος σπουδών. Ενισχύει τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής στην ανάπτυξη και τροποποίηση του προγράμματος σπουδών ώστε να ανταποκρίνεται στο μαθησιακό στυλ και τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες.

- Βοήθεια μαθητών. Κυκλοφορεί στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στέκεται στους μαθητές που χρειάζονται κάποια διευκρίνιση ή βοήθεια. Πρέπει να διασφαλίσει ότι οι έννοιες που διδάσκονται έχουν κατανοηθεί, να βοηθήσει με τις σημειώσεις και γενικά με τη γραφή, να επιλύσει απορίες και να ενισχύσει τις κατεκτημένες γνώσεις.
- Διασκέψεις γονέων. Συμμετοχή στις συναντήσεις με τους γονείς και κηδεμόνες.
- Προετοιμασία με μικρά τεστ πριν τις προγραμματισμένες εξετάσεις των μαθημάτων.
- Συμμετοχή στην ετήσια συνάντηση που πραγματοποιείται από την επιτροπή για να συζητηθεί η πρόοδος κάθε παιδιού με αναπηρία και να σχεδιαστεί το ατομικό εκπαιδευτικό σχέδιο του επόμενου έτους.
- Συμμετοχή στη διαδικασία τριετούς αξιολόγησης - μια αξιολόγηση που πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια για να διαπιστωθεί αν οι προϋποθέσεις για την αρχική ταξινόμηση εξακολουθούν να υφίστανται ή πρέπει να τροποποιηθούν.

Γενικά, αντιλαμβάνεται κανείς, ότι ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού αντιμετωπίζει μία πληθώρα καταστάσεων που απαιτούν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και δυνατότητα λήψης αποφάσεων. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής να μπορεί να κατανοεί πλήρως τα συμπτώματα, τις αιτίες, την αξιολόγηση, τη διάγνωση και τον τρόπο που μπορεί να ενισχύσει την όλη διαδικασία. Και αυτό γιατί επικοινωνεί εξίσου με γονείς, επαγγελματίες, εκπαιδευτικούς και μαθητές και δεν πρέπει να μεταφέρει με λανθασμένο τρόπο τις όποιες πληροφορίες ή να δίνει λανθασμένες οδηγίες.

## **2.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Η βιβλιογραφική έρευνα φανέρωσε έλλειψη ερευνών για το θέμα της συμπερίληψης μαθητών προσχολικής αγωγής με ΔΑΦ. Αναζητήθηκαν έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία δέκα (10) χρόνια (2012 έως 2022) και βρέθηκαν έντεκα (11) έρευνες, τρεις (3) που απευθύνονταν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς και οχτώ (8) σε εκπαιδευτικούς του εξωτερικού. Τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπληρώνουν ακόμα τρεις (3) έρευνες που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα για να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις σχετικά με τις στάσεις και γνώσεις τους, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων όσο και αυτών που υπηρετούν σε ελληνικά σχολεία.

### **2.2.1. Γνώσεις εκπαιδευτικών γύρω από τον αυτισμό**

Οι Razali, Toran, Kamaralzaman, Salleh, και Yasin (2013) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα με συνέντευξη σε τρεις εκπαιδευτικούς της προσχολικής γενικής αγωγής στη Σιγκαπούρη, με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεών και των στάσεων σχετικά με τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είχαν έλλειψη γνώσεων και κατανόησης σχετικά με τη συμπερίληψη και τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιήσουν, αλλά και για την κατανόηση του αυτισμού.

Οι Liu, Li, Zheng, Zaroff, Hall, Li και Hao (2016) απευθύνθηκαν σε 471 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής σε δύο πόλεις της Κίνας, διερευνώντας τις γνώσεις για την τυπική ανάπτυξη των παιδιών, τις γνώσεις και τις στάσεις απέναντι στις ΔΑΦ και τις πρακτικές για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ανέδειξε ότι μόνο το 17% του δείγματος είχε επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ΔΑΦ. Αυτό που έχει ενδιαφέρον στη μελέτη αυτή είναι ότι οι εκπαιδευτικοί από σχολεία της πόλης και αυτοί με μέση ή υψηλότερη επαγγελματική εκπαίδευση είχαν ακριβέστερες γνώσεις επάνω στο θέμα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία της επαρχίας και από αυτούς που είχαν χαμηλή επαγγελματική εκπαίδευση.

Οι Γρηγορόπουλος και Προβατά (2021) απευθύνθηκαν σε 91 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (81 γενικής αγωγής και 10 ειδικής) με σκοπό τη διερεύνηση των γνώσεων τους σχετικά με τον αυτισμό και τις απόψεις τους για τη συμπερίληψή των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Η έρευνα ανέδειξε ότι το 56% του δείγματος έχουν επάρκεια γνώσεων γύρω από τις ΔΑΦ, σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στη διάγνωση και συμπτωματολογία, την αντιμετώπιση και την αιτιολογία του αυτισμού.

Οι Giannopoulou, Pasalari, Korkoliakou, και Douzenis (2019) μελέτησαν 67 εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής, με σκοπό τη διερεύνηση των γνώσεων σχετικά με τη ΔΑΦ μετά από ένα σεμινάριο

ευαισθητοποίησης μισής ημέρας σχετικά με τις ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν μεγάλη διαφορά στις γνώσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη κατάρτιση στις ΔΑΦ σε αντίθεση με εκείνους που δεν είχαν κατάρτιση, όσο αφορά την αιτιολογία του αυτισμού, τη συμπτωματολογία αλλά και την εκπαίδευσή αυτών των παιδιών. Μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου ευαισθητοποίησης οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικά βελτιωμένες συνολικές γνώσεις σχετικά με τη διαταραχή. Τόσο οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη κατάρτιση στην ειδική αγωγή/αυτισμό, όσο και εκείνοι με προηγούμενη κατάρτιση παρουσίασαν σημαντική αύξηση στις συνολικές βαθμολογίες, αν και σημαντικά υψηλότερη μεταβολή σημειώθηκε στους πρώτους σε σύγκριση με τους δεύτερους.

Οι Hernández-González, Spencer-Contreras, Sanz-Cervera και Tárraga-Mínguez (2022) ανέλυσαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις ΔΑΦ σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Κούβας. Απευθύνθηκαν σε 131 εκπαιδευτικούς από 57 σχολεία γενικής εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξε ότι οι γνώσεις των Κουβανών εκπαιδευτικών δεν είναι οι βέλτιστες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να στηρίζουν την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη, δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν τη συμπεριφορά των μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη ή να τονώσουν την κοινωνικοποίηση αυτών των μαθητών. Σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν ειδική κατάρτιση στην ειδική αγωγή είχαν περισσότερες γνώσεις σχετικά με θέματα ΔΑΦ.

Η Σκιπιτάρη (2016) διεξήγαγε έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ και των γνώσεων στρατηγικών σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση. Τα ευρήματα αναφέρουν ότι οι γνώσεις για τις ΔΑΦ επηρεάζονται από την ειδικότητα του εκπαιδευτικού και ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν καλύτερες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής γνωρίζουν περισσότερα για τις στρατηγικές συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.

Η Λαζέ (2019) μελέτησε 114 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής του νομού Αιτωλοακαρνανίας, με σκοπό τη διερεύνηση των γνώσεων για τις ΔΑΦ, των στάσεων και των αντιλήψεων για τη συμπερίληψη

στη γενική τάξη. Παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί με ανώτερες σπουδές, με εκπαιδευτική εμπειρία και ειδικότερη κατάρτιση στο πεδίο των ΔΑΦ είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις, που σημαίνει ότι είχαν περισσότερες γνώσεις σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με το βασικό πτυχίο, με μικρή εμπειρία και χωρίς ειδικότερη κατάρτιση.

Η Λιακοπούλου (2020) απευθύνθηκε σε 142 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Αττικής και της επαρχίας. Σκοπός της έρευνας ήταν ο έλεγχος και η αξιολόγηση των στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος και την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Αναδεικνύεται ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τις ΔΑΦ, είναι λιγότερες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Βέβαια, σχετικά με τις γνώσεις στρατηγικών συμπερίληψης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής γνωρίζουν εξίσου τον ίδιο αριθμό στρατηγικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

### **2.2.2. Στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των μαθητών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.**

Οι Chung, Chung, Edgar-Smith, Palmer, Delambo και Huang (2015) μελέτησαν τις στάσεις 234 εκπαιδευτικών που υπηρετούν από το νηπιαγωγείο έως τη 12η τάξη των δημοσίων σχολείων των ΗΠΑ, με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων τους απέναντι σε μαθητές με ΔΑΦ. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους μαθητές με αυτισμό διαφορετικά από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενώ είναι πιο πιθανό να αντιπαθούν και να αποφεύγουν τους μαθητές με αυτισμό. Σημαντικό στοιχείο της έρευνας υπήρξε το γεγονός ότι το γυναικείο φύλο του εκπαιδευτικού και η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες για τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αυτισμό.

Οι Engstrand και Roll-Pettersson (2012) μελέτησαν τις στάσεις και την αποτελεσματικότητα εικοσιένα (21) εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην κεντρική Σουηδία που είχαν μαθητές με αυτισμό στην τάξη τους. Αναφέρουν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας διατηρούν θετική στάση απέναντι στους μαθητές τους με αυτισμό και αυτό σχετιζόταν σημαντικά με την ειδική εκπαίδευση εκτός σχολείου που είχαν παρακολουθήσει. Ωστόσο, έδειξαν

ουδέτερη στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αυτισμό στις γενικές τάξεις του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, όσοι είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο ή εμπειρία στην ειδική αγωγή είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σε αντίθεση με τους συναδέλφους με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο και εμπειρία. Μάλιστα αναφέρουν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων, εκτός από την εργασιακή εμπειρία είναι η ύπαρξη υποστήριξης από τη διοίκηση, η διαθεσιμότητα πόρων και η στενή συνεργασία με άλλους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την παροχή υπηρεσιών παρέμβασης

Οι Razali, et al. (2013) αναφέρουν ότι υπάρχει ένα μείγμα αρνητικών και θετικών στάσεων μεταξύ των ερωτηθέντων απέναντι σε εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ είναι ανεξέλεγκτη, δε μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν και περιθωριοποιούνται. Παράλληλα ισχυρίζονται ότι η παρουσία τους δεν εμποδίζει την ποιότητα της διδασκαλίας και ότι τα υπόλοιπα παιδιά κατανοούσαν και αντιλαμβάνονταν την κατάσταση τους. Τονίζουν τέλος την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης πριν και κατά τη διάρκεια της ένταξης των παιδιών με ΔΑΦ στις τάξεις τους.

Η έρευνα των Liu, et al. (2016) ανέδειξε ότι η στάση των εκπαιδευτικών ήταν ουδέτερη ή ελαφρώς ευνοϊκές στη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Γενικά, δεν εκφράστηκαν ισχυρές απόψεις σχετικά με την τοποθέτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολικά περιβάλλοντα.

Οι Nonis, Chong, Moore, Tang και Koh (2016) διεξήγαγαν έρευνα σε 50 νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής της Σιγκαπούρης σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς τους ήταν θετικοί προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ και αισθάνονταν άνετα με το να τους συμπεριλαμβάνουν στις τάξεις τους. Επίσης, κατανοούσαν τις διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες και δήλωσαν πρόθυμοι να βοηθήσουν.

Οι Dimitrova-Radojichikj, Chichevska-Jovanova και Rashikj-Canevska (2016) διεξήγαγαν έρευνα σε 94 εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής στη Βόρεια Μακεδονία (Σκόπια) σχετικά με τη διερεύνηση των στάσεων τους απέναντι στη συμπερίληψη ατόμων με ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας έχουν γενικά αρνητικές ή ουδέτερες πεποιθήσεις

και συναισθήματα απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Επίσης, δε διαπιστώθηκε ουσιαστική διαφορά σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη και το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ή τα έτη διδακτικής εμπειρίας ή την προηγούμενη διδασκαλία εμπειρία με μαθητές με αναπηρία.

Σκοπός της μελέτης των Alexandri, Parailiou και Nikolaou (2017) ήταν η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, των αντιλήψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ. Το δείγμα τους ήταν 20 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 38 νηπιαγωγοί, σε κανονικά δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία στη Ρόδο και την Αθήνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι νηπιαγωγοί είναι υπέρ της ένταξης των παιδιών με αυτισμό στην κανονική τάξη και επίσης θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με τους ειδικά εκπαιδευμένους συναδέλφους τους προκειμένου να τα βοηθήσουν και να τα καθοδηγήσουν. Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη. Αναδεικνύεται ότι όσοι έχουν ένα έως δέκα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό, σε σχέση με αυτούς που έχουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες αυτό, ίσως οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εμπειρίας πιθανόν να είναι νεότεροι σε ηλικία και να έχουν λάβει διαφορετική αρχική ακαδημαϊκή εκπαίδευση με περισσότερα μαθήματα ειδικής αγωγής ή να έχουν παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Γρηγορόπουλο και Προβατά (2021) σχετικά με τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, καθώς μόνο το 36,26% έχει θετική στάση, ενώ το 61,53% κρατά μία ουδέτερη στάση και το 2,19% έχει αρνητική στάση. Ενώ οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Hernández-González, et al. (2022) παρά την έλλειψη γνώσεων υποστηρίζουν τη συμπερίληψη και είναι θετικοί στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.

Σκοπός της έρευνας των Lee, Yeung, Tracey και Barker (2015) ήταν η εξέταση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις στο Χονγκ Κονγκ. Η μελέτη αποσκοπούσε στη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν



στην αποδοχή της συμπερίληψης. Οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών στο Χόνγκ Κονγκ είναι ουδέτερες σχετικά με τη συμπερίληψη, αλλά με την πάροδο των χρόνων και την εμπειρία γίνονται πιο θετικές. Επίσης, όσοι είχαν λάβει κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση έτειναν να είναι πιο θετικοί. Βέβαια, αυτή η θετική στάση δεν αφορούσε όλα τα παιδιά με ΕΕΑ. Η στάση ποικίλλει ανάλογα το είδος της ειδικής ανάγκης. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη των παιδιών με νοητική αναπηρία, σωματική αναπηρία, προβλήματα όρασης, προβλήματα ακοής και ΔΑΦ. Η υψηλότερη συναίνεση για τη συμπερίληψη ήταν για τις μαθησιακές δυσκολίες και για τις διαταραχές ομιλίας, ενώ η χαμηλότερη συγκατάθεση ήταν για τις συμπεριφορικές διαταραχές.

Η Σκιπιτάρη (2016) αναφέρει ότι θετική στάση προς τη συμπερίληψη έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί της ειδικής. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη γνώση και χρήση στρατηγικών για τη συμπερίληψη και από την εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδιά με ΔΑΦ στις τάξεις τους. Η Λαζέ (2019) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς της συμφωνούν με τη συνεκπαίδευση καθώς είναι δικαίωμα κάθε παιδιού να εκπαιδεύεται με τους συνομηλίκους του και είναι ωφέλιμη και για τα παιδιά με ΔΑΦ και για τους γονείς τους. Κρίνουν, όμως απαραίτητη την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών καθώς ο δάσκαλος της γενικής αγωγής δε μπορεί να ικανοποιήσει αποτελεσματικά τις ανάγκες του μαθητή με ΔΑΦ. Και ενώ ισχυρίζονται ότι η απόκτηση γνώσεων σχετικά με θέματα συμπερίληψης είναι απαραίτητη και πρέπει να εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα, από την άλλη θεωρούν ότι η εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση, αλλά κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού στην τάξη, που να είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ. Σχετικά με τις αντιλήψεις τους ως προς τη συμπερίληψη, η Λιακοπούλου (2020) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν θετικές στάσεις ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν σε μία επιτυχή συμπερίληψη όλων των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη, διατηρώντας, όμως, μία επιφύλαξη για τους μαθητές με ΔΑΦ.

### **2.2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με αυτισμό στη γενική τάξη.**

Οι Nonis, et al. (2016) αναφέρουν ως σημαντικούς παράγοντες την επιμόρφωση και κατάρτιση πάνω στον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όπως και την ύπαρξη εκπαιδευτικού βοηθού στην τάξη που θα ενισχύει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού.

Η έρευνα των Γρηγορόπουλο και Προβατά (2021) ανέδειξε ως σημαντικότερους παράγοντες επιτυχημένης συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ, τη βοήθεια από επαγγελματία προσωπικού βοηθό εκπαιδευτικό, τη σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή, τη στάση του του σχολείου, την ενθάρρυνση των μαθητών να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους και τη χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης.

Οι Razali, et al (2013) αναφέρουν ότι η παροχή κατάλληλων πόρων, υπηρεσιών υποστήριξης και κατάρτισης είναι απαραίτητη προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η συνεργασία και η υποστήριξη από τους διοικητικούς υπαλλήλους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες. Τέλος, σημαντική θεώρησαν την ύπαρξη ενός «σκιάδους» βοηθού (shadow aide), ειδικευμένου στην ειδική αγωγή και πιο συγκεκριμένα στις ΔΑΦ, όπου θα βρίσκεται στην αίθουσα και θα ενισχύει το μαθητή με ΔΑΦ να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον.

Η Σκιπιτάρη (2016) αναφέρει τους εξής παράγοντες: «Ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή», «Ενθάρρυνση των μαθητών με ΔΑΦ να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης», «Βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό», «Χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης για τους μαθητές με ΔΑΦ». Οι παράγοντες που αναδεικνύονται στην έρευνα της Λαζέ (2019) και επηρεάζουν αρνητικά την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης είναι ο «ανεπαρκής χρόνος εκπαιδευτικού», η «έλλειψη διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών», η «έλλειψη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού στο γενικό σχολείο», η «έλλειψη εμπειρίας σχετικά με την συνεκπαίδευση», η «έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης», η «απουσία ευέλικτων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων», ο «μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη». Προτείνεται, λοιπόν, για να πετύχει η συμπερίληψη, να υπάρξει συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς

εκπαιδευτικούς και άλλες ειδικότητες όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά., να ευαισθητοποιηθούν οι γονείς και οι μαθητές και να υπάρξει αμοιβαία αποδοχή των μαθητών με ΔΑΦ, να βελτιωθεί το ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα της τάξης, να αποκτήσει ευελιξία το αναλυτικό πρόγραμμα και υποστηριχθεί και η οικογένεια του μαθητή με ΔΑΦ.

### **3. Μέθοδος**

#### **3.1. Συμμετέχοντες**

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), ο πληθυσμός - στόχος μιας έρευνας είναι το σύνολο των ατόμων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία ο ερευνητής επιθυμεί να μελετήσει. Στην παρούσα έρευνας ο πληθυσμός - στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που εργάζονται στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Το δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτελεί την υποομάδα του πληθυσμού – στόχου που ο ερευνητής επιθυμεί να μελετήσει προκειμένου να προβεί σε γενικεύσεις είναι οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων του νομού Αρκαδίας. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος νομός της Ελλάδας, καθώς η ερευνήτρια εργάζεται σε νηπιαγωγείο του νομού και είναι εύκολη η πρόσβαση και αποστολή του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς. Η δειγματοληψία που επιλέχθηκε ήταν η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα η βολική δειγματοληψία, στην οποία «ο ερευνητής επιλέγει συμμετέχοντες επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη» (Creswell, 2011: 182), αφού λήφθηκαν υπόψη τόσο τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού – στόχου όσο και η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε 50 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και αναρτήθηκε και σε σελίδα ομάδας εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης, όπου συμμετέχουν περίπου 750 άτομα. Συγκεντρώθηκαν 110 απαντήσεις, ποσοστό απόκρισης πολύ μικρό και φαίνεται ότι συμφωνεί με το συμπέρασμα των Petrončić, Petrič, & Lozar Manfreda (2016) όπου αναφέρουν ότι στις έρευνες που πραγματοποιούνται μέσω διαδικτύου το ποσοστό απόκρισης είναι χαμηλό, από 3% έως 10%. Άρα το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 110 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

### **3.2. Ερευνητική μεθοδολογία και προσέγγιση**

Σύμφωνα με τον Wellington (2000) η μεθοδολογία της έρευνας είναι ο τρόπος που ερευνητής επιλέγει συνειδητά τις μεθόδους και τεχνικές προκειμένου να φέρει εις πέρας την έρευνά του. Η ποσοτική προσέγγιση επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα, όπου μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα θα δοθούν απαντήσεις ώστε τα ευρήματα να γενικευτούν. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η δειγματοληπτική έρευνα, κατά την οποία δίνεται ένα ερωτηματολόγιο στον πληθυσμό – στόχο, ώστε να καταγραφούν οι στάσεις, οι απόψεις ή τα χαρακτηριστικά. Αυτά τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν από τους ερευνητές, θα μελετηθούν και θα αναλυθούν με στατιστικές μεθόδους (Creswell, 2011). Στην παρούσα έρευνα, όπως αναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και πιο συγκεκριμένα η βολική δειγματοληψία, καθώς επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες που ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο.

### **3.3. Ερευνητικό εργαλείο**

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο και αποτελείται από τέσσερα μέρη.

Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήματα που αφορούν δημογραφικές πληροφορίες και στοιχεία για την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από δεκατέσσερις (14) προτάσεις, τις οποίες οι ερωτώμενοι πρέπει να απαντήσουν αν είναι σωστές ή λανθασμένες ή αν δεν τις γνωρίζουν. Οι προτάσεις αυτές αφορούν τις γνώσεις για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και αφορούν τη διάγνωση, τη συμπτωματολογία, την αντιμετώπιση και την αιτιολογία.

Το τρίτο μέρος προσπαθεί να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ και περιέχει δεκατέσσερις (14) προτάσεις, στις οποίες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να απαντήσουν στην πεντεβάθμια κλίμακα Likert (Συμφωνώ έως Διαφωνώ). Σε επτά προτάσεις (προτάσεις 1,5,8,9,10,11,12) αξιολογούνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, τρεις προτάσεις (προτάσεις 7,13,14) αξιολογούν τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη γενικά και τέσσερις

προτάσεις (προτάσεις 2,3,4,6) αξιολογούν τις στάσεις απέναντι σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, για να αναδειχθούν οι διαφορές ή οι ομοιότητες των στάσεων απέναντι στις άλλες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εκτός από τις ΔΑΦ.

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τους παράγοντες που θεωρούν σημαντικοί οι εκπαιδευτικοί για την επιτυχή συμπερίληψη των ατόμων με ΔΑΦ στο σχολείο και περιέχει 8 παράγοντες που πρέπει να αξιολογήσουν στη πενταβάθμια κλίμακα Likert από το Καθόλου σημαντικός έως το Πάρα πολύ σημαντικός.

### **3.4. Ερευνητική διαδικασία**

#### **3.4.1. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία εκκίνησε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ακολούθησε ο προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος. Επίσης, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και προσδιορίστηκε ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας. Ως δείγμα επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του νομού Αρκαδίας.

Αφού σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας στο Google Form, διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες, με αποστολή μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος και μέσω του κοινωνικού δικτύου Facebook σε ομάδες εκπαιδευτικών του νομού Αρκαδίας. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις 30 Αυγούστου 2022 και η συλλογή των απαντήσεων ολοκληρώθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2022.

#### **3.4.2. Ανάλυση δεδομένων**

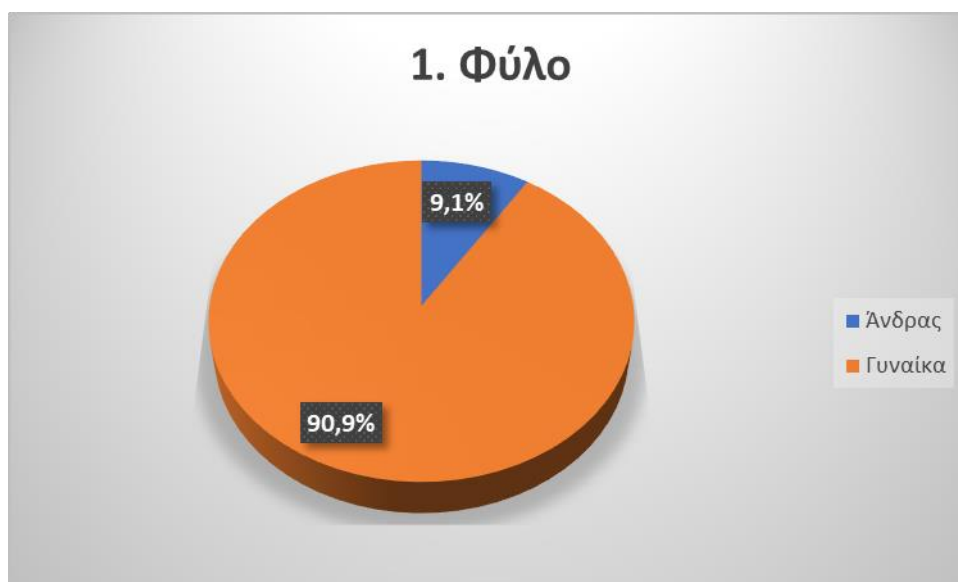
Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω των Google forms και το σύνολο των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 25. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές, όπως συχνότητες, μέσες τιμές, μέτρα κεντρικής τάσης, τυπική απόκλιση, αλλά και επαγωγικές στατιστικές, όπως ο έλεγχος t και ο έλεγχος Mann-Whitney U για να ελεγχθεί η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές.

## 4. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, με τη βοήθεια πινάκων και γραφημάτων. Αρχικά θα γίνει αναφορά στο προφίλ των συμμετεχόντων και μετά θα αναλυθούν με περιγραφική και επαγωγική στατιστική οι απαντήσεις των υπόλοιπων ερωτημάτων σχετικά με την επάρκεια γνώσεων γύρω από τον αυτισμό, τις στάσεις και αντιλήψεις στη συμπερίληψη και στους παράγοντες της επιτυχημένης συμπερίληψης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ή συνοχής  $\alpha$  του Cronbach των ερωτήσεων της κλίμακας Likert ήταν 0,836.

### 4.1. Προφίλ συμμετεχόντων

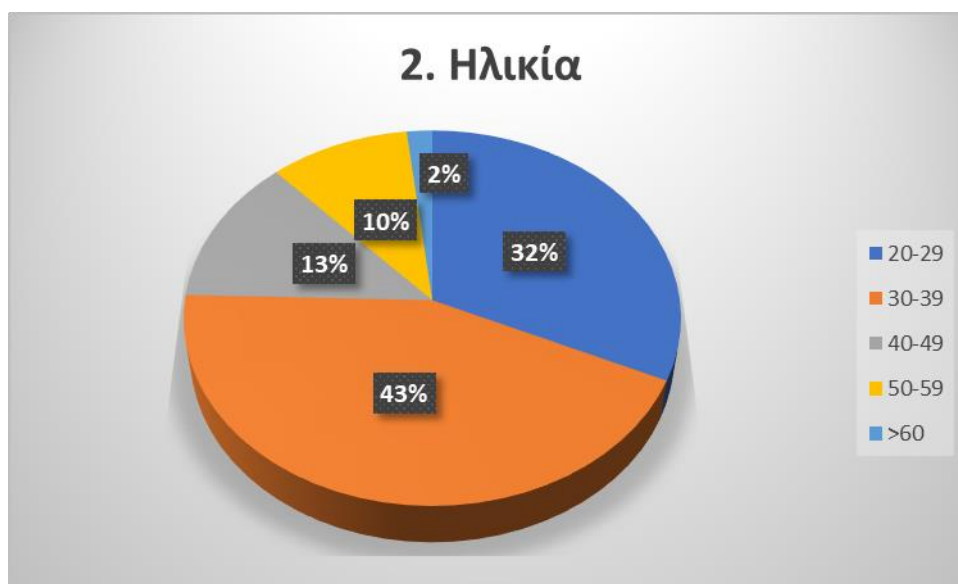
Οι ερωτήσεις 1 έως 9 του ερωτηματολογίου διερευνούσαν τα δημογραφικά και γενικά χαρακτηριστικά και στοιχεία των συμμετεχόντων. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με γραφικές παραστάσεις. Ο συνολικός αριθμός των ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν 110 εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής, από αυτούς οι 100 ήταν γυναίκες και οι 10 άντρες. Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται γραφικά τα δεδομένα.



Γράφημα 1 - Φύλο

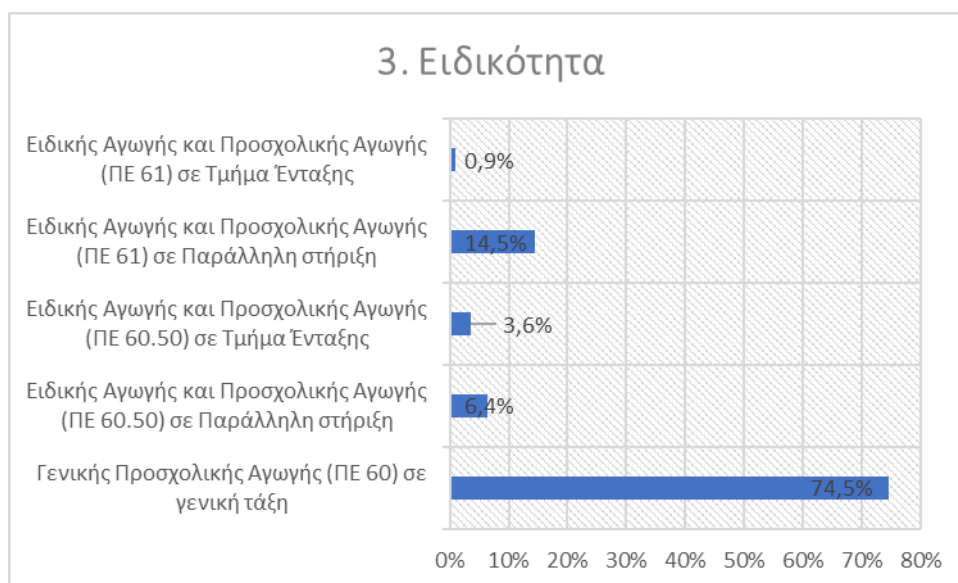
Η ηλικία των συμμετεχόντων, με την πλειοψηφία να είναι μεταξύ 30 με 39 ετών απεικονίζεται γραφικά στο Γράφημα 2. Πιο συγκεκριμένα, 35 άτομα ήταν μεταξύ 20-29 ετών, 48 άτομα μεταξύ 30-39 ετών, 14 μεταξύ 40-49 ετών, 11 άτομα

μεταξύ 50-59 ετών και 2 άτομα ήταν άνω των 60 ετών. Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται γραφικά τα δεδομένα.



Γράφημα 2 – Ηλικία

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 82 άτομα, είναι εκπαιδευτικοί της γενικής προσχολικής αγωγής (ΠΕ60) σε γενική τάξη. Εφτά άτομα είναι απόφοιτοι της Ειδικής αγωγής και Προσχολικής αγωγής (ΠΕ60.50) και εργάζονται σε παράλληλη στήριξη, 4 άτομα σε τμήμα ένταξης. Δεκαέξι άτομα είναι απόφοιτοι της Ειδικής Αγωγής και Προσχολικής Αγωγής (ΠΕ61) και εργάζονται σε παράλληλη στήριξη και 1 σε Τμήμα ένταξης. Στο Γράφημα 3 απεικονίζονται γραφικά τα δεδομένα.



Γράφημα 3 – Ειδικότητα εκπαιδευτικού

Στο Γράφημα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν το μορφωτικό επίπεδο. 52 συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι πτυχίου, 55 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, 2 άτομα είχαν δεύτερο πτυχίο και 1 άτομο ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.



Γράφημα 4 – Μορφωτικό επίπεδο

Πενήντα πέντε άτομα είχαν από 0-5 έτη προϋπηρεσίας, 26 άτομα από 6-10 έτη, 10 από 11-15 έτη και 19 άτομα είχαν 16 έτη και άνω. Στο Γράφημα 5 απεικονίζονται γραφικά τα δεδομένα.

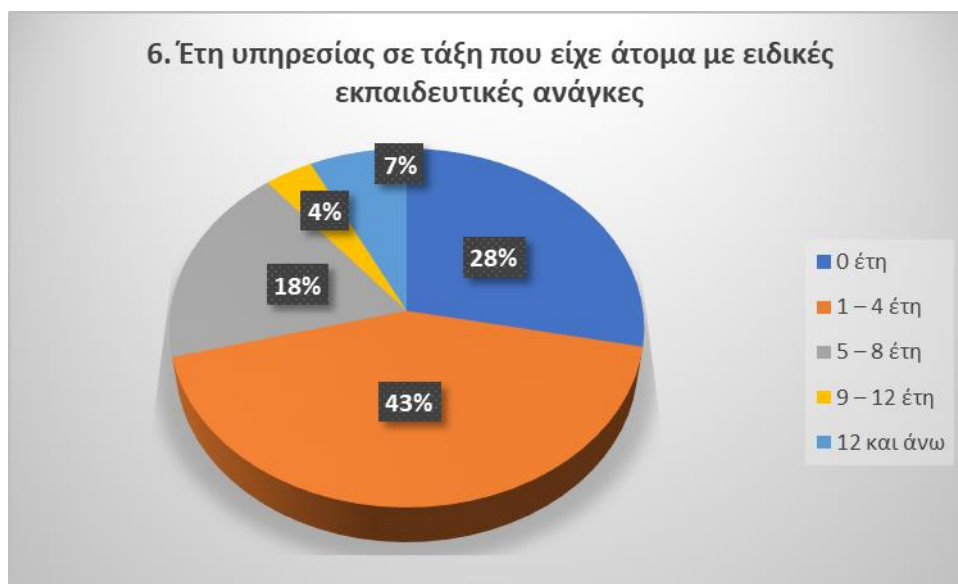


Γράφημα 5 – Προϋπηρεσία

Η έκτη ερώτηση αναζητούσε την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε τάξη με άτομα με ειδικές ανάγκες. Τριάντα ένα άτομα είχαν μηδενική προϋπηρεσία σε



τάξη μαθητών με ειδικές ανάγκες, 47 είχαν από ένα έως τέσσερα έτη, 20 άτομα από πέντε έως οχτώ έτη, τέσσερα άτομα από εννέα έως δώδεκα έτη και 8 άτομα από δώδεκα έτη και άνω. Στο Γράφημα 6 παρουσιάζονται τα ποσοστά των αποκρίσεων.



Γράφημα 6 – Έτη προϋπηρεσίας σε τάξη μαθητών με ειδικές ανάγκες

Η έβδομη ερώτηση διερευνούσε την ύπαρξη κάποιας εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή. 78 άτομα απάντησαν θετικά και 32 δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικά με την Ειδική Αγωγή.



Γράφημα 7 – Εκπαίδευση στην ειδική αγωγή

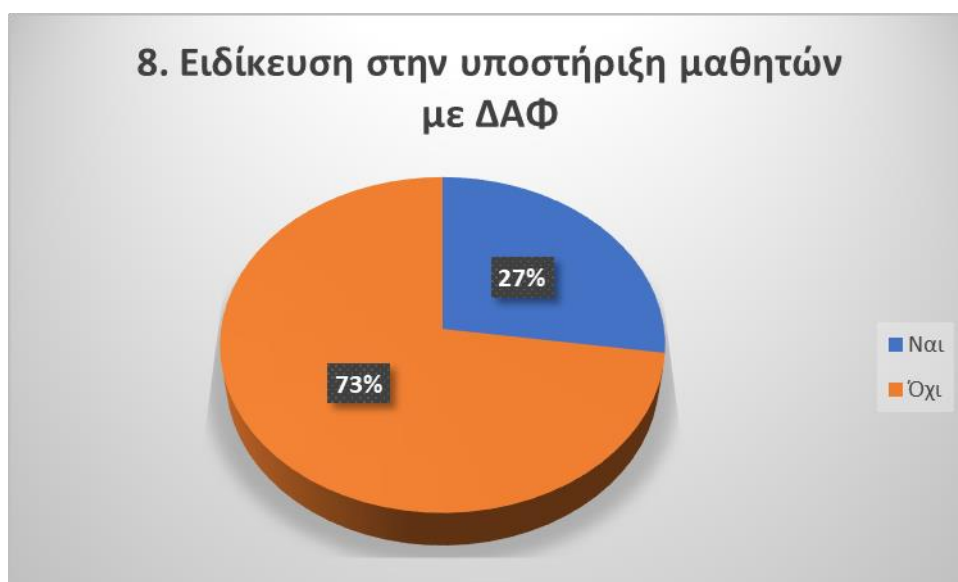
Η ερώτηση 7α αναζητούσε το είδος της επιμόρφωσης που τα 78 άτομα του δείγματος που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση είχαν παρακολουθήσει. 45 άτομα είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο άνω των 400 ωρών, 27

άτομα είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής, 2 άτομα είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και 4 είχαν Πτυχίο Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.



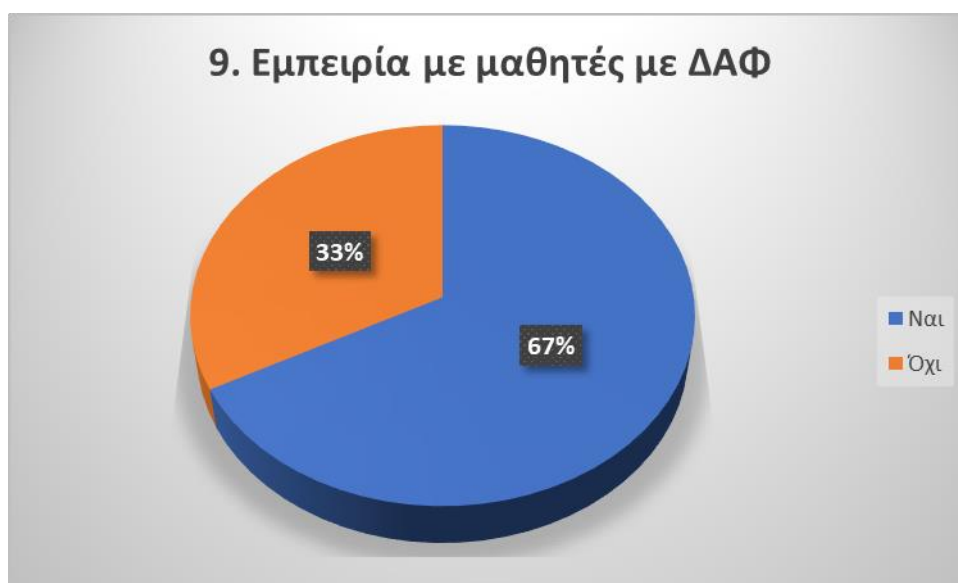
Γράφημα 8 – Είδος επιμόρφωσης

Η όγδοη ερώτηση αναζητούσε την ύπαρξη ειδικής εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης αποκλειστικά για την υποστήριξη μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων -80 άτομα- δεν είχαν κάποια ειδίκευση, ενώ 30 άτομα είχαν εξειδικευτεί στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ.



Γράφημα 9 – Ειδίκευση στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ

Τέλος, η ένατη ερώτηση αναζητούσε την ύπαρξη εμπειρίας με μαθητές με ΔΑΦ. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 74 άτομα έχει εμπειρία, ενώ 36 άτομα δεν έχουν. Στο Γράφημα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα γραφικά.



Γράφημα 10 – Εμπειρία με μαθητές ΔΑΦ

#### 4.2. Επάρκεια γνώσεων σχετικά με τις ΔΑΦ

Οι ερωτήσεις 1 έως 14 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου ήταν ερωτήσεις που διερευνούσαν την επάρκεια των γνώσεων των συμμετεχόντων σχετικά με διαταραχή του αυτισμού. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν Σωστό, Λάθος ή Δεν γνωρίζω. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στον Πίνακα 1, μαζί με τη σωστή απάντηση.

Β. Επάρκεια γνώσεων	Σωστό	Λάθος	Δεν γνωρίζω	Σωστή απάντηση
1. Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών.	91,8%	0,0%	8,2%	Σωστό
2.Ο αυτισμός εκδηλώνεται συχνότερα στα κορίτσια	4,5%	74,5%	20,9%	Λάθος
3. Τα ακριβή αίτια της διαταραχής έχουν πλέον αποσαφηνιστεί	15,5%	68,2%	16,4%	Λάθος
4. Ο ρόλος του περιβάλλοντος, υπό την έννοια των εμπειριών και της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο, παραμένει καθοριστικός για τη σοβαρότητα με την οποία εκδηλώνεται η διαταραχή	91,8%	3,6%	4,5%	Σωστό
5.Τα συμπτώματα της ΔΑΦ είναι κοινά σε όλα τα άτομα	10,0%	81,8%	8,2%	Λάθος

6. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ΔΑΦ δεν παραμένουν σταθερά με την πάροδο του χρόνου, αλλά εξελίσσονται.	<b>78,2%</b>	10,9%	10,9%	Σωστό
7. Από όλες τις μειονεξίες που σχετίζονται με τη διαταραχή του αυτισμού, πρωταρχικής σημασίας θεωρούνται οι ελλείψεις στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης	<b>74,5%</b>	15,5%	10,0%	Σωστό
8. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου δεν αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για τα άτομα με ΔΑΦ	10,0%	<b>80,9%</b>	9,1%	Λάθος
9. Η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να μετριάσει τα κύρια συμπτώματα των ΔΑΦ	<b>34,5%</b>	45,5%	20,0%	Σωστό
10. Τα παιδιά με αυτισμό υστερούν σε πολλούς τομείς της γνωστικής ανάπτυξης	30,9%	<b>62,7%</b>	6,4%	Λάθος
11. Πολλοί μαθητές με ΔΑΦ εμφανίζουν ταλέντα ή ειδικές ικανότητες.	<b>96,4%</b>	0,0%	3,6%	Σωστό
12. Συχνά είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία εκδηλώνονται ως εκρήξεις θυμού, ανυπακοής, επιθετικότητας, αλλά ακόμα και με αυτοτραυματισμούς	<b>94,5%</b>	1,8%	3,6%	Σωστό
13. Η διάγνωσή της ΔΑΦ γίνεται περισσότερο μέσω της παρατήρησης και της περιγραφής μορφών συμπεριφοράς του παιδιού, παρά με ιατρικές/ εργαστηριακές εξετάσεις	<b>82,7%</b>	6,4%	10,9%	Σωστό
14. Η διάγνωση της ΔΑΦ μπορεί να γίνει με ασφάλεια στην ηλικία των 2-3 ετών	34,5%	<b>51,8%</b>	13,6%	Λάθος

*Πίνακας 1 – Επάρκεια γνώσεων σχετικά με τη ΔΑΦ*

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε σωστά στις γενικές ερωτήσεις σχετικά με τα συμπτώματα και τη διάγνωση της ΔΑΦ. Το ένατο ερώτημα σχετικά με το εάν η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να μετριάσει τα συμπτώματα της ΔΑΦ, φαίνεται ότι δίχασε, με το 20% των συμμετεχόντων να απαντά ότι δε γνωρίζει και το 45,5% να απαντά λάθος. Η σωστή απάντηση ήταν «σωστό» και απάντησε το 34,5%. Ακόμα ένα ερώτημα φαίνεται ότι δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής του δείγματός μας, η δέκατη τέταρτη ερώτηση, σχετικά με την ηλικία που μπορεί να γίνει η ασφαλή διάγνωση της ΔΑΦ. Με το 34,5% να απαντά λανθασμένα σε αυτή την ερώτηση και το 51,8 % να γνωρίζει τη σωστή απάντηση.

#### **4.3. Στάσεις και αντιλήψεις στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ**

##### **4.3.1. Περιγραφική στατιστική**

Οι ερωτήσεις 1 έως 14 του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου διερευνούσε τις στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να αξιολογήσουν στην πενταβάθμια κλίμακα Likert

(1-Συμφωνώ, 2-Μάλλον συμφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4-Μάλλον διαφωνώ, 5-Διαφωνώ) τις δηλώσεις που ακολουθούν.

<b>Γ. Παρακαλώ τσεκάρτε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πώς αισθάνεστε για τις παρακάτω δηλώσεις</b>	<b>1 - Συμφωνώ</b>	<b>2 - Μάλλον Συμφωνώ</b>	<b>3 - Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ</b>	<b>4 - Μάλλον Διαφωνώ</b>	<b>5 - Διαφωνώ</b>
1. Τα παιδιά με ΔΑΦ θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης	69,1%	12,7%	15,5%	0,9%	1,8%
2. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης	65,5%	20,9%	8,2%	4,5%	0,9%
3. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης	73,6%	13,6%	9,1%	3,6%	0,0%
4. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή πρέπει να ασχολούνται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	68,2%	25,5%	2,7%	2,7%	0,9%
5. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή πρέπει να ασχολούνται με μαθητές με ΔΑΦ σε ένα σχολικό περιβάλλον	72,7%	19,1%	5,5%	1,8%	0,9%
6. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή πρέπει να ασχολούνται με μαθητές με ΔΕΠ-Υ σε ένα σχολικό περιβάλλον	73,6%	20,9%	3,6%	0,9%	0,9%
7. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενδυναμώνει τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών με αναπηρία	73,6%	21,8%	2,7%	1,8%	0,0%
8. Οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες και δε μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του γενικού σχολείου	10,0%	19,1%	23,6%	21,8%	25,5%
9. Ένας καλός εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να κάνει πολλά για να βοηθήσει ένα μαθητή με ΔΑΦ	21,8%	23,6%	46,4%	6,4%	1,8%
10. Πρέπει να διατίθεται ξεχωριστή χρηματοδότηση για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ	60,0%	15,5%	20,9%	3,6%	0,0%
11. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με μαθητές με ΔΑΦ	61,8%	26,4%	7,3%	3,6%	0,9%
12. Τα σχολεία ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ είναι τα πιο κατάλληλα πλαίσια για αυτούς τους μαθητές	23,6%	17,3%	19,1%	5,5%	34,5%
13. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πρέπει να εκπαιδεύονται σε θέματα ειδικής	71,8%	24,5%	1,8%	0,9%	0,9%
14. Η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή δεν είναι απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς παρά μόνο σε αυτούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία	9,1%	17,3%	6,4%	13,6%	53,6%

Πίνακας 2 – Ποσοστά για τις στάσεις και αντιλήψεις για την συμπερίληψη

### 4.3.2. Επαγωγική στατιστική

Η μέση τιμή της κλίμακας των στάσεων και αντιλήψεων για τη συμπερίληψη ήταν  $M=1.95$ ,  $SD=0.943$ . Με δεδομένο ότι η κλίμακα ήταν πενταβάθμια και το 1 ήταν το Συμφωνώ και το 5 Διαφωνώ, η μέση τιμή δείχνει υψηλή συμφωνία.

<b>Γ. Παρακαλώ τσεκάρετε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πώς αισθάνεστε για τις παρακάτω δηλώσεις</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
1. Τα παιδιά με ΔΑΦ θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης	1,53	0,915
2. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης	1,54	0,895
3. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης	1,42	0,807
4. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή πρέπει να ασχολούνται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1,42	0,760
5. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή πρέπει να ασχολούνται με μαθητές με ΔΑΦ σε ένα σχολικό περιβάλλον	1,39	0,755
6. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή πρέπει να ασχολούνται με μαθητές με ΔΕΠ-Υ σε ένα σχολικό περιβάλλον	1,34	0,683
7. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενδυναμώνει τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών με αναπηρία	1,32	0,622
8. Οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες και δε μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του γενικού σχολείου	3,33	1,315
9. Ένας καλός εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να κάνει πολλά για να βοηθήσει ένα μαθητή με ΔΑΦ	2,42	0,962
10. Πρέπει να διατίθεται ξεχωριστή χρηματοδότηση για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ	1,68	0,928
11. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με μαθητές με ΔΑΦ	1,55	0,852
12. Τα σχολεία ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ είναι τα πιο κατάλληλα πλαίσια για αυτούς τους μαθητές	3,10	1,602
13. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πρέπει να εκπαιδεύονται σε θέματα ειδικής	1,34	0,656
14. Η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή δεν είναι απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς παρά μόνο σε αυτούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία	3,85	1,452

*Πίνακας 3 – Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις – Στάσεις και αντιλήψεις για τη συμπερίληψη*

Για τη διερεύνηση σχέσης μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν ή δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια ειδική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και στις στάσεις και αντιλήψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, διενεργήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Δεν εμφανίσθηκαν στατιστικώς σημαντικές

διαφορές  $t(108)=-0.740$ ,  $p=0.230$  μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει  $M=2.01$ ,  $SD=0.45$  και αυτών που δεν είχαν  $M=2.21$ ,  $SD=2.29$ .

Group Statistics					
7. Έχετε κάποια εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή;		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Γ. Στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με τη συμπερίληψη	Ναι	76	2,01	0,452	0,051
	Όχι	34	2,21	2,292	0,393

Πίνακας 4 – Έλεγχος  $t$  – Εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και Στάσεις, αντιλήψεις για συμπερίληψη

Για τη διερεύνηση σχέσης μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν ή δεν έχουν παρακολουθήσει ειδική εκπαίδευση στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ και στις στάσεις και αντιλήψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, διενεργήθηκε ο έλεγχος  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα. Δεν εμφανίσθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές  $t(108)=-0.700$ ,  $p=0.243$  μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει  $M=1.23$ ,  $SD=0.30$  και αυτών που δεν είχαν  $M=2.12$ ,  $SD=1.53$ .

Group Statistics					
8. Ειδική εκπαίδευση για την υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Γ. Στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με τη συμπερίληψη	Ναι	30	1,92	0,30	0,054
	Όχι	80	2,12	1,53	0,171

Πίνακας 5 - Έλεγχος  $t$  – Ειδική εκπαίδευση στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ και Στάσεις, αντιλήψεις για συμπερίληψη

Για τη διερεύνηση σχέσης μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν ή δεν έχουν συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με ΔΑΦ και στις στάσεις και αντιλήψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, διενεργήθηκε ο έλεγχος  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα. Δεν εμφανίσθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές  $t(108)=-1.228$ ,  $p=0.111$  μεταξύ αυτών που είχαν εμπειρία  $M=1.96$ ,  $SD=0.38$  και αυτών που δεν είχαν  $M=2.29$ ,  $SD=2.24$ .

Group Statistics					
9. Έχετε συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με ΔΑΦ;		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Γ. Στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με τη συμπερίληψη	Ναι	74	1,96	0,384	0,044
	Όχι	36	2,29	2,244	0,374

Πίνακας 6 – Εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ και Στάσεις, αντιλήψεις για συμπερίληψη

#### 4.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο

##### 4.4.1. Περιγραφική στατιστική

Οι ερωτήσεις 1 έως 8 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου αναζητούσε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να αξιολογήσουν στην πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Καθόλου σημαντικός, 2-Πολύ λίγο σημαντικός, 3-Λίγο σημαντικός, 4-Πολύ σημαντικός, 5-Πάρα πολύ σημαντικός) τις δηλώσεις που ακολουθούν.

<b>Δ. Παρακαλώ τσεκάρτε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη ατόμων με ΔΑΦ</b>	<b>1-Καθόλου Σημαντικός</b>	<b>2-Πολύ Λίγο Σημαντικός</b>	<b>3-Λίγο Σημαντικός</b>	<b>4-Πολύ Σημαντικός</b>	<b>5-Πάρα Πολύ Σημαντικός</b>
1. Βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό	2,7%	8,2%	0,9%	38,2%	50,0%
2. Ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή	0,0%	15,5%	32,7%	45,5%	6,4%
3. Σοβαρότητα της αναπηρίας	10,0%	0,0%	3,6%	69,1%	17,9%
4. Προσωπικότητα του μαθητή	7,3%	11,8%	28,2%	37,3%	15,5%
5. Στάση του προσωπικού του σχολείου	3,6%	7,3%	0,9%	30,0%	58,2%
6. Ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης	6,4%	3,6%	4,5%	25,5%	60,0%
7. Χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης	2,7%	7,3%	3,6%	22,7%	63,6%
8. Φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία	20,0%	30,0%	10,9%	30,0%	9,1%

Πίνακας 7 – Ποσοστά για τους παράγοντες συμπερίληψης

##### 4.4.2. Επαγωγική στατιστική

Η μέση τιμή της κλίμακας των στάσεων και αντιλήψεων για τη συμπερίληψη ήταν  $M=3.84$ ,  $SD=1.07$ . Με δεδομένο ότι η κλίμακα ήταν πενταβάθμια και το 1 ήταν το Καθόλου σημαντικός και το 5 Πάρα πολύ σημαντικός, η μέση τιμή δείχνει υψηλή βαθμολογία.

<b>Δ. Παρακαλώ τσεκάρτε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη ατόμων με ΔΑΦ</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
1. Βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό	4,24	1,015
2. Ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή	3,42	0,829
3. Σοβαρότητα της αναπηρίας	3,83	1,045



4. Προσωπικότητα του μαθητή	3,41	1,112
5. Στάση του προσωπικού του σχολείου	4,31	1,057
6. Ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης	4,29	1,136
7. Χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης	4,37	1,039
8. Φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία	2,78	1,316

Πίνακας 8 – Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις -Παράγοντες επιτυχημένης συμπερίληψης

Για την διερεύνηση σχέσης μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και αυτών που δεν έχουν και των παραγόντων συμπερίληψης χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας παραγόντων διέφερε στατιστικώς σημαντικά  $t(108)=2.792$ ,  $p=0.003$  όντας υψηλότερη για αυτούς που έχουν παρακολουθήσει κάποια εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή.

Group Statistics					
7. Έχετε κάποια εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή;		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δ. Παράγοντες συμπερίληψης	Ναι	76	3,98	0,622	0,071
	Όχι	34	3,52	1,100	0,189

Πίνακας 9 - Έλεγχος t – Εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και Παράγοντες συμπερίληψης

Διενεργήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U για κάθε παράγοντα και διαφάνηκαν ορισμένες διαφορές σε κάποιους από τους παράγοντες.

Test Statistics <sup>a</sup>				
Δ. Παρακαλώ τσεκάρετε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη ατόμων με ΔΑΦ	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1. Βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό	765	1293,0	-3,513	<b>0,000*</b>
2. Ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή	1117,5	4198,5	-0,922	0,356
3. Σοβαρότητα της αναπηρίας	1209,5	4290,5	-0,311	0,756
4. Προσωπικότητα του μαθητή	962	4043,0	-1,962	0,050
5. Στάση του προσωπικού του σχολείου	715,5	1243,5	-3,979	<b>0,000*</b>
6. Ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης	625,5	1153,5	-4,677	<b>0,000*</b>
7. Χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης	856	1384,0	-3,019	<b>0,003*</b>
8. Φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία	1084	4165,0	-1,116	0,265

a. Grouping Variable: 7. Έχετε κάποια εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή;

Πίνακας 10 – Έλεγχος Mann Whitney U – Παράγοντες συμπερίληψης και εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή

Οι μέσοι όροι (Πίνακας 11) για αυτούς που έχουν παρακολουθήσει κάποια εκπαίδευση Ειδικής αγωγής είναι μεγαλύτεροι, οπότε αυτοί τείνουν να θεωρούν αυτούς τους παράγοντες σημαντικούς για μια επιτυχημένη συμπερίληψη.

Group Statistics				
Δ. Παρακαλώ τσεκάρετε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη ατόμων με ΔΑΦ	Ναι (78 άτομα)		Όχι (32 άτομα)	
	M	SD	M	SD
1. Βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό	4,42	0,905	3,81	1,148
2. Ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή	3,40	0,858	3,50	0,762
3. Σοβαρότητα της αναπηρίας	3,87	0,931	3,75	1,295
4. Προσωπικότητα του μαθητή	3,33	1,040	3,63	1,264
5. Στάση του προσωπικού του σχολείου	4,54	0,863	3,78	1,289
6. Ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης	4,55	0,949	3,66	1,310
7. Χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης	4,56	0,847	3,91	1,304
8. Φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία	2,69	1,312	3,00	1,320

a. Grouping Variable: 7. Έχετε κάποια εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή;

Πίνακας 11 – Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις – Παράγοντες συμπερίληψης – Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή

Για την διερεύνηση σχέσης μεταξύ αυτών που έχουν ή δεν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση αποκλειστικά για την υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ και των παραγόντων συμπερίληψης χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας παραγόντων συμπερίληψης διέφερε στατιστικώς σημαντικά  $t(108)=2.225$ ,  $p=0.014$  όντας υψηλότερη για αυτούς που έχουν ειδική εκπαίδευση.

Group Statistics					
8. Έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση αποκλειστικά για την υποστήριξη μαθητών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ);		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δ. Παράγοντες συμπερίληψης	Ναι	30	4,12	0,409	0,075
	Όχι	80	3,73	0,913	0,102

Πίνακας 12 – Εκπαίδευση στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ και παράγοντες συμπερίληψη

Διενεργήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U για κάθε παράγοντα και διαφάνηκαν ορισμένες διαφορές σε κάποιους από τους παράγοντες.

Test Statistics <sup>a</sup>				
Δ. Παρακαλώ τσεκάρετε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη ατόμων με ΔΑΦ	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1. Βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό	908,500	4148,500	-2,162	0,031*
2. Ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή	1118,500	4358,500	-0,587	0,557

3. Σοβαρότητα της αναπηρίας	1055,000	4295,000	-1,194	0,232
4. Προσωπικότητα του μαθητή	1129,000	4369,000	-0,497	0,619
<b>5. Στάση του προσωπικού του σχολείου</b>	898,000	4138,000	-2,301	<b>0,021*</b>
<b>6. Ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης</b>	885,500	4125,500	-2,410	<b>0,016*</b>
<b>7. Χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης</b>	932,500	4172,500	-2,101	<b>0,036*</b>
8. Φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία	1176,500	4416,500	-0,163	0,871

a. Grouping Variable: 8. Έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση αποκλειστικά για την υποστήριξη μαθητών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ);

*Πίνακας 13 - Έλεγχος Mann Whitney U – Παράγοντες συμπερίληψης και εκπαίδευσης στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ*

Οι μέσοι όροι (Πίνακας 14) για αυτούς που έχουν παρακολουθήσει κάποια εκπαίδευση αποκλειστικά για την υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ είναι μεγαλύτεροι, οπότε αυτοί τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τις συγκεκριμένες δηλώσεις.

Group Statistics				
Δ. Παρακαλώ τσεκάρτε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη ατόμων με ΔΑΦ	Ναι (30 άτομα)		Όχι (70 άτομα)	
	M	SD	M	SD
<b>1. Βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό</b>	<b>4,63</b>	0,490	4,10	1,121
2. Ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή	3,53	0,937	3,39	0,787
3. Σοβαρότητα της αναπηρίας	4,13	0,507	3,73	1,169
4. Προσωπικότητα του μαθητή	3,57	0,971	3,36	1,161
<b>5. Στάση του προσωπικού του σχολείου</b>	<b>4,73</b>	0,450	4,16	1,174
<b>6. Ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης</b>	<b>4,73</b>	0,521	4,13	1,257
<b>7. Χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης</b>	<b>4,77</b>	0,430	4,23	1,158
8. Φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία	2,83	1,464	2,76	1,265

a. Grouping Variable: 8. Έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση αποκλειστικά για την υποστήριξη μαθητών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ);

*Πίνακας 14 - Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις – Παράγοντες συμπερίληψης – Εκπαίδευση στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ*

Για την διερεύνηση σχέσης μεταξύ αυτών που έχουν συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με ΔΑΦ και των παραγόντων συμπερίληψης χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας παραγόντων συμπερίληψης διέφερε στατιστικώς σημαντικά  $t(108)=1.900$ ,  $p=0.030$  όντας υψηλότερη για αυτούς που έχουν εμπειρία.

Group Statistics					
9. Έχετε συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με ΔΑΦ;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Δ. Παράγοντες συμπερίληψης	Ναι	74	3,94	0,598	0,070

Όχι	36	3,63	1,139	0,190
-----	----	------	-------	-------

Πίνακας 15 – Εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ και Παράγοντες συμπερίληψης

Διενεργήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U για κάθε παράγοντα και διαφάνηκαν ορισμένες διαφορές σε κάποιους από τους παράγοντες.

Test Statistics <sup>a</sup>				
Δ. Παρακαλώ τσεκάρετε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη ατόμων με ΔΑΦ	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1. Βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό	858,0	1524,0	-3,337	<b>0,001*</b>
2. Ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή	1175,0	3950,0	-1,074	0,283
3. Σοβαρότητα της αναπηρίας	1166,5	3941,5	-1,294	0,196
4. Προσωπικότητα του μαθητή	1041,0	3816,0	-1,932	0,053
5. Στάση του προσωπικού του σχολείου	686,0	1352,0	-4,673	<b>0,000*</b>
6. Ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης	838,5	1504,5	-3,589	<b>0,000*</b>
7. Χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης	884,0	1550,0	-3,340	<b>0,001*</b>
8. Φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία	1038,5	3813,5	-1,933	0,053

a. Grouping Variable: 9. Έχετε συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ);

Πίνακας 16 - Έλεγχος Mann Whitney U – Παράγοντες συμπερίληψης και εκπαίδευσης στην συγκεκριμένη εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ

Οι μέσοι όροι (Πίνακας 17) για αυτούς που έχουν συγκεκριμένη εμπειρία με μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού είναι μεγαλύτεροι, οπότε αυτοί τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τις συγκεκριμένες δηλώσεις.

Group Statistics				
Δ. Παρακαλώ τσεκάρετε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη ατόμων με ΔΑΦ	Ναι (74 άτομα)		Όχι (36 άτομα)	
	M	SD	M	SD
1. Βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό	4,49	0,763	3,75	1,273
2. Ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή	3,39	0,791	3,50	0,910
3. Σοβαρότητα της αναπηρίας	3,88	0,793	3,75	1,442
4. Προσωπικότητα του μαθητή	3,32	0,995	3,61	1,315
5. Στάση του προσωπικού του σχολείου	4,62	0,753	3,69	1,305
6. Ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης	4,58	0,776	3,69	1,489
7. Χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης	4,62	0,753	3,86	1,334
8. Φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία	2,61	1,269	3,14	1,355

a. Grouping Variable: 9. Έχετε συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ);

Πίνακας 17 - Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις – Παράγοντες συμπερίληψης – Εμπειρία με μαθητές ΔΑΦ

## **5. Συζήτηση αποτελεσμάτων**

### **5.1. Επάρκεια γνώσεων σχετικά με τις ΔΑΦ**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αναζητούσε την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τις ΔΑΦ. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε ερωτήσεις, οι οποίες έπρεπε να απαντηθούν ως σωστές ή λανθασμένες. Για τις ερωτήσεις που δε γνώριζαν την απάντηση έπρεπε να επιλέξουν το «Δεν γνωρίζω». Οι περισσότερες ερωτήσεις απαντήθηκαν σωστά, με πάνω από το 75% των συμμετεχόντων στην έρευνα να σημειώνει τη σωστή απάντηση. Διαφαίνεται ότι οι συμμετέχοντες έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με την συμπτωματολογία, τη διάγνωση και την αιτιολογία της ΔΑΦ.

Οι ερωτήσεις που δυσκόλεψαν τους συμμετέχοντες ήταν δύο. Η πρώτη αφορούσε τον μετριασμό των κύριων συμπτωμάτων των ΔΑΦ με φαρμακευτική αγωγή. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, το 45,5% επέλεξε «Λάθος», το 20% απάντησε ότι δε γνωρίζει και μόνο το 34,5% απάντησε «Σωστό», το οποίο ήταν και η σωστή απάντηση. Η δεύτερη δύσκολη ερώτηση αφορούσε την ηλικία της ασφαλούς διάγνωσης της ΔΑΦ. το 51,8% βρήκε τη σωστή απάντηση, ενώ το 48,2% είτε δε γνώριζε είτε απάντησε λάθος.

Γενικά, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αρκετά καλές και το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το αποτέλεσμα της έρευνας των Hernández-González, et al (2022) και Razali, et al (2013) οι οποίοι αναφέρουν ότι οι συμμετέχοντες τους έχουν έλλειψη γνώσεων για την κατανόηση του αυτισμού, όπως και με τα αποτελέσματα των Liu, et al (2016) και των Γρηγορόπουλο και Προβατά (2021) που αναφέρουν ότι μόνο το 17% των συμμετεχόντων και το 56% αντίστοιχα, είχε επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ΔΑΦ. Συμφωνεί όμως, με τα αποτελέσματα των Λαζέ (2019) και Λιακοπούλου (2020) που αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετές γνώσεις.

### **5.2. Στάσεις και αντιλήψεις στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Η ερώτηση του τρίτου μέρους περιλάμβανε 14 δηλώσεις τις

οποίες οι συμμετέχοντες έπρεπε να αξιολογήσουν στην πενταβάθμια κλίμακα Likert κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την καθεμία από αυτές. Η θετική φόρτιση ήταν το 1-Συμφωνώ και το 2-Μάλλον συμφωνώ, η αρνητική φόρτιση ήταν το 4-Μάλλον διαφωνώ και 5-Διαφωνών. Ενώ η ουδέτερη κλίμακα ήταν το 3-Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ.

Οι δηλώσεις που αφορούσαν τις στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (δηλώσεις 2, 4) συγκέντρωσαν υψηλό θετικό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, το 86,4% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι τα παιδιά με ΕΕΑ πρέπει να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης και το 93,70% ισχυρίζεται ότι με τους μαθητές με ΕΕΑ πρέπει να ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή. Οι δηλώσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠ-Υ (δηλώσεις 3, 6) επίσης, συγκέντρωσαν υψηλό βαθμό. Το 87,20% ισχυρίζεται ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πρέπει να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης και το 94,5% θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχουν εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή που να ασχολούνται με αυτούς τους μαθητές. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αντίστοιχα της έρευνας των Dimitrova-Radojichikj, et al (2016) που ανέδειξαν γενικά αρνητικές ή ουδέτερες πεποιθήσεις και συναισθήματα απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Οι δηλώσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ (δηλώσεις 1, 5, 10, 11) συγκέντρωσαν υψηλό βαθμό συμφωνίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι τα παιδιά με ΔΑΦ πρέπει να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης (81,80%), όπως και ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με μαθητές με ΔΑΦ (88,20%). Βέβαια για να λειτουργήσει αυτό θεωρούν ότι πρέπει να διατίθεται ξεχωριστή χρηματοδότηση για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ (75,50%) και να υπάρχουν εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή που θα ασχολούνται με τους μαθητές με ΔΑΦ (91,80%).

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα των Engstrand και Roll-Pettersson (2012), Alexandri, et al (2017), Hernández-González, et al. (2022), Σκιπιτάρη (2016) και Nonis, et al (2016) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς τη συμπερίληψη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και αισθάνονται άνετα με το να τους συμπεριλαμβάνουν στις τάξεις τους. Όπως, επίσης και με των Razali, et al. (2013) και Λαζέ (2019) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η παρουσία των μαθητών με ΔΑΦ δεν εμποδίζει την ποιότητα της διδασκαλίας και

παράλληλα βοηθά και τα ίδια τα παιδιά αλλά και τα υπόλοιπα να κατανοήσουν και να αντιληφθούν τη διαταραχή. Έρχονται, όμως, σε αντίθεση με τα ευρήματα των Liu, et al. (2016) και Γρηγορόπουλο και Προβατά (2021), οι οποίοι ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία ουδέτερη ή και ελαφρώς ευνοϊκή στάση απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.

Οι γενικότερες στάσεις των συμμετεχόντων (δηλώσεις 7, 13) για την συμπερίληψη, επίσης συγκέντρωσαν υψηλό βαθμό συμφωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η «συμπεριληπτική εκπαίδευση ενδυναμώνει τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών με αναπηρία» (95,4%) και ότι οι «εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πρέπει να εκπαιδεύονται σε θέματα ειδικής» (96,3%) προκειμένου να είναι επιτυχής η συμπερίληψη. Όπως αναδείχθηκε και στην έρευνα των Razali, et al. (2013) που τονίζουν την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης πριν και κατά τη διάρκεια της ένταξης των παιδιών με ΔΑΦ στις τάξεις τους.

Ορισμένες αρνητικές δηλώσεις (δηλώσεις 8, 12, 14) φαίνεται ότι δίχασαν τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Σχετικά με την αντίληψη ότι «οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες και δε μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του γενικού σχολείου», το 47,3% απάντησα αρνητικά, ότι μπορούν να επωφεληθούν, το 29,1% θεωρεί ότι δε μπορούν να επωφεληθούν και το 23,6% κράτησε ουδέτερη στάση. Αυτό έρχεται σε αντίφαση με τις προηγούμενες δηλώσεις σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που είναι θετικοί απέναντι στην προσπάθεια συμπερίληψης αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο, στην πράξη αποδεικνύεται δύσκολο καθώς υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών με ΔΑΦ που όντως αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα προσαρμογής στην τάξη.

Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με το αντίστοιχο των Razali, et al. (2013) και την ύπαρξη αρνητικών και θετικών στάσεων εξίσου, καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δε μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν, αλλά και με τα αποτελέσματα της, αλλά και με της Λιακοπούλου (2020), η οποία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν θετικές στάσεις ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν σε μία επιτυχή συμπερίληψη όλων των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη γενική τάξη, διατηρώντας, όμως, μία επιφύλαξη για τους μαθητές με ΔΑΦ.

Η δήλωση ότι τα «σχολεία ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ είναι τα πιο κατάλληλα πλαίσια για αυτούς τους μαθητές», επίσης δίχασε τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Το 40,9% συμφώνησε, το 40% διαφώνησε και ουδέτερο έμεινε το 19,1%. Και σε αυτή τη δήλωση φαίνεται η θετική στάση της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ, αλλά παραμένει αυτή η αίσθηση ότι οι δυσκολίες των μαθητών δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν στο γενικό σχολείο και ίσως είναι καλύτερα να συμμετέχουν στις ειδικές δομές.

Η δήλωση ότι η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή δεν είναι απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς παρά μόνο για αυτούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία συγκεντρώνει μεγάλο βαθμό διαφωνίας με το 67,2% των συμμετεχόντων να είναι αντίθετοι. Όμως, σημαντικό είναι και το ποσοστό των συμμετεχόντων που συμφωνεί με αυτή τη δήλωση, το 26,4% και θεωρεί ότι η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής δεν είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Φαίνεται ότι αυτό το ποσοστό δε στηρίζει τη συμπερίληψη και επιθυμεί το διαχωρισμό των μαθητών με ΕΕΑ, άσχετα το βαθμό δυσκολίας που μπορεί να αντιμετωπίζει το κάθε παιδί.

Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με αντίστοιχο των Lee, et al (2015) που αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη των παιδιών με ορισμένες μορφές αναπηρίας, μεταξύ αυτών και η ΔΑΦ, λόγω των επιπλέον δυσκολιών που υπάρχουν.

Μία ακόμα αντίφαση φάνηκε στη δήλωση σχετικά με την ικανότητα ενός καλού εκπαιδευτικού γενικής αγωγής να ανταπεξέλθει σε θέματα ειδικής αγωγής. Το 45,5% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι ένας καλός εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να κάνει πολλά για να βοηθήσει έναν μαθητή με ΔΑΦ, ενώ το 46,4% κρατά μία ουδέτερη στάση και μόλις το 8,2% διαφωνεί με αυτή τη δήλωση. Το επίθετο «καλός» ίσως εμπεριέχει αρκετά προσόντα, αγάπη και ενδιαφέρον για μάθηση - εκπαίδευση και συγκεκριμένα εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής. Λογικά, οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι η εκπαίδευση – επιμόρφωση του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του να αντιμετωπίσει μαθητές με ΔΑΦ και δε χρειάζεται περαιτέρω βοήθεια από εξειδικευμένο προσωπικό.



Οι έλεγχοι συσχέτισης που διενεργήθηκαν μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν ή δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, ειδική εκπαίδευση στην υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ και αυτών που έχουν ή δεν έχουν συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με ΔΑΦ και στις στάσεις και αντιλήψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, δεν ανέδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είχαν εξίσου θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Αποτελέσματα που έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα αντίστοιχα των Chung, et al (2015), Alexandri, et al (2017), Lee, et al (2015) και Σκιπιτάρη (2016) που ανέδειξαν ότι η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, η γνώση και χρήση στρατηγικών για τη συμπερίληψη και η εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ, συντελεί στην ανάδειξη θετικότερης στάσης απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό.

### **5.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναζητούσε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Οχτώ δηλώσεις έπρεπε να αξιολογηθούν στην πενταβάθμια κλίμακα Likert, βαθμολογώντας από το 1-Καθόλου σημαντικός έως το 5-Πάρα πολύ σημαντικός. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (88,2%) ανέδειξε ως πιο σημαντικούς παράγοντες τη «βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό» και τη «στάση του προσωπικού του σχολείου». Οι παράγοντες αυτοί αναδείχθηκαν ως σημαντικοί και στις έρευνες των Nonis, et al. (2016), των Γρηγορόπουλο και Προβατά (2021), της Σκιπιτάρη (2016) και των Razali, et al (2013).

Οι επόμενοι παράγοντες για επιτυχημένη συμπερίληψη ήταν η «σοβαρότητα της αναπηρίας» (87%), η «χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης» (86,3%) και η «ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης» (85,5%). Παράγοντες που αναδεικνύουν επίσης και οι έρευνες των Γρηγορόπουλο και Προβατά (2021), Σκιπιτάρη (2016) και Razali, et al (2013).

Η «ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή» (51,9%) και η «προσωπικότητα του μαθητή» (52,8%) ήταν ακόμα δύο παράγοντες που συγκέντρωσαν παραπάνω από

τους μισούς συμμετέχοντες. Τέλος, ο παράγοντας της «φαρμακευτικής αγωγής και της φαρμακοθεραπείας» θεωρείται ο λιγότερο σημαντικό παράγοντας (39,1%).

Οι έλεγχοι συσχέτισης που διενεργήθηκαν έδειξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος στην ειδική αγωγή, στην ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση αποκλειστικά για την υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ, στην εμπειρία με μαθητές ΔΑΦ και στους παράγοντες συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής, ή πρόγραμμα επιμόρφωσης αποκλειστικά για ΔΑΦ ή έχουν εμπειρία τείνουν να θεωρούν αρκετά σημαντικούς τους παράγοντες επιτυχημένης συμπερίληψης. Σημαντικές διαφορές αναδείχθηκαν στους παράγοντες της βοήθειας από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό, της στάσης του προσωπικού του σχολείου, της ενθάρρυνσης για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης και της χρήσης προγραμμάτων ενίσχυσης. Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες φαίνεται ότι είναι πιο σημαντικοί για όσους έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα ή έχουν εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ.

## **6. Συμπεράσματα και προτάσεις**

### **6.1. Συμπεράσματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη και την των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Εξετάστηκαν οι γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διάγνωση, τη συμπτωματολογία και την αιτιολογία της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, αναζητήθηκαν οι στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη και ταξινομήθηκαν οι παράγοντες για την επιτυχημένη συμπερίληψη.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του νομού Αρκαδίας, με την πλειοψηφία να είναι γυναίκες, να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 30 έως 39 ετών, να υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί στη γενική προσχολική αγωγή και να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει έως πέντε έτη προϋπηρεσίας σε σχολεία, με εμπειρία σε τάξεις που συμμετέχουν μαθητές με ειδικές ανάγκες και με μαθητές με

ΔΑΦ. Τέλος, η πλειοψηφία είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα άνω των 400 ωρών σε θέματα ειδικής αγωγής, αλλά όχι κάποια συγκεκριμένη εξειδίκευση αποκλειστικά για την υποστήριξη μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του νομού Αρκαδίας, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμορφωτικά σχετικά με την ειδική αγωγή, ενδεχομένως επειδή είτε εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής, είτε ως επιθυμία αύξησης των προσόντων τους, είτε τέλος επειδή πρέπει να ανταπεξέλθουν σε ζητήματα ειδικής αγωγής στη γενική τάξη. Όμως, η επιμόρφωση αφορά την ειδική αγωγή γενικά και όχι αποκλειστικά τον αυτισμό, κάτι που θα έπρεπε να μας προβληματίσει, καθώς ο πληθυσμός των μαθητών με αυτισμό, τα τελευταία χρόνια αυξάνονται στα γενικά σχολεία και η συμπερίληψή τους ενισχύει τις δυνατότητές τους, θα έπρεπε να υπάρχει και εκπαίδευση ειδικά για αυτή την τόσο πολύπλοκη διαταραχή.

Οι γνώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ήταν αρκετά καλές, με την πλειοψηφία να απαντά σωστά στις ερωτήσεις που τέθηκαν και αφορούσαν την συμπτωματολογία, τη διάγνωση και την αιτιολογία της ΔΑΦ. Η πλειοψηφία, το 75% του δείγματος, απάντησε σωστά στις ερωτήσεις. Υπήρχαν ερωτήσεις που δυσκόλεψαν το σύνολο του δείγματος, όμως μπορούμε να πούμε ότι το δείγμα μας έχει επάρκεια γνώσεων και μπορεί να ανταπεξέλθει αρκετά καλά σε περιπτώσεις μαθητών με ΔΑΦ. Φαίνεται ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής, η θετική τους στάση απέναντι στη συμπερίληψη και η επιθυμία τους να βοηθήσουν τους μαθητές με ΔΑΦ, τους έχει κάνει ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένους και αναζητούν τρόπους να ανταπεξέλθουν και η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τις ΔΑΦ είναι ένας από τους τρόπους. Οι γνώσεις που αποκτούνται από ένα επιμορφωτικό σεμινάριο ΕΑ, ίσως είναι επαρκείς και σε θέματα ΔΑΦ και ίσως είναι ένας λόγος που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχο σεμινάριο μόνο για τις ΔΑΦ.

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, υπήρξαν αρκετά θετικές, με την πλειοψηφία να θεωρεί ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΕΠ-υ και ΔΑΦ, πρέπει να εντάσσονται στη γενική τάξη αλλά με αυτά να ασχολείται ειδικός παιδαγωγός με επιπλέον επιμόρφωση ή εμπειρία στην ειδική αγωγή. Η ένταξη αυτών των παιδιών στο γενικό σχολείο ενδυναμώνει τις ευκαιρίες μάθησης τους και ωφελεί

και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς αντιλαμβάνονται τις διαφορές και μαθαίνουν να τις σέβονται.

Θετική στάση κρατούν και για την εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, την οποία θεωρούν υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν είτε στη γενική είτε στην ειδική αγωγή και ισχυρίζονται ότι πρέπει να υπάρξει ξεχωριστή χρηματοδότηση για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ, προκειμένου να είναι επιτυχής.

Επίσης, αν και οι συμμετέχοντες διατηρούν μία θετική στάση προς τη συμπερίληψη, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν πρακτικές δυσκολίες και αποδεικνύεται δύσκολο να προσαρμοστεί και να συμπεριληφθεί επιτυχώς ο μαθητής με ΔΑΦ στην γενική τάξη και θεωρούν ότι τα σχολεία ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ είναι το πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Εδώ υπάρχει μία αντίφαση, σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Ενώ αρχικά η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική και θεωρούν ότι η συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΦ θα τον ωφελήσει, διατηρούν επιφυλάξεις ως προς τις δικές τους ικανότητες αλλά και τις πρακτικές δυσκολίες που προκύπτουν. Οι μαθητές με ΔΑΦ είναι δύσκολες περιπτώσεις, δεν είναι όλες το ίδιο και η καθεμία απαιτεί ειδική αντιμετώπιση. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του δείγματός μας, θεωρούν ότι ένας μαθητής πρέπει να εντάσσεται στο γενικό σχολείο, όμως παράλληλα, πρέπει να υπάρχουν πολλές προϋποθέσεις, όπως να έχουν παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση όλοι οι εκπαιδευτικοί, να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός που να ασχολείται αποκλειστικά και παράλληλα με τον μαθητή με ΔΑΦ, να υπάρχουν όλες οι απαραίτητες δομές ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες του μαθητή με ΔΑΦ. Εν συντομία, η θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ προϋποθέτει με την ύπαρξη συγκεκριμένων πόρων και δομών που διευκολύνουν το έργο τους.

Σημαντικοί παράγοντες συμπερίληψης αναδείχθηκαν η «βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό», η «στάση του προσωπικού του σχολείου», η «σοβαρότητα της αναπηρίας», η «χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης» και η «ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης». Διαφαίνεται ότι πολλά επηρεάζονται από παράγοντες που αφορούν κυρίως το προσωπικό του

σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τη θετική του στάση απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ, αλλά και την ενθάρρυνση όλων των παιδιών για αλληλεπίδραση. Εξίσου σημαντικός παράγοντας αναδείχθηκε και η ανάγκη ύπαρξης ειδικευμένου προσωπικού, που ενισχύει τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης και ασχολείται αποκλειστικά με τα παιδιά με ΕΕΑ. όπως, επίσης και η ύπαρξη κατάλληλων δομών και προγραμμάτων ενίσχυσης, παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική και τις υποδομές του σχολείου, το οποίο πρέπει να είναι ειδικά εξοπλισμένο ώστε να ανταπεξέλθει ομαλά στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ. Τέλος, ο παράγοντας της σοβαρότητας της αναπηρίας αφορά την κατάσταση του ίδιου του μαθητή, την ατομική του κατάσταση και σχετίζεται με την ανάγκη εξατομίκευσης και κατανόησης της κάθε περίπτωσης ώστε να υπάρξουν οι κατάλληλες αντιδράσεις ώστε ο μαθητής να συμπεριληφθεί. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν είναι έτοιμοι ή δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μία σοβαρή κατάσταση αναπηρίας, όταν έχουν να αντιμετωπίσουν και όλους τους άλλους μαθητές, οπότε, συνδυάζοντας και τους προηγούμενους παράγοντες, η ύπαρξη ειδικού παιδαγωγού και δομών ενίσχυσης θα συνεισφέρει κατά πολύ στη συμπερίληψη όλων των μαθητών.

Οι έλεγχοι συσχέτισης που διενεργήθηκαν εντόπισαν ορισμένες σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε όσους είχαν επιμόρφωση ειδικής αγωγής και εμπειρία με μαθητές ΔΑΦ και σε ορισμένους παράγοντες συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναγνωρίζουν ως πολύ σημαντικό, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση και δεν έχουν εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ, τη βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό. Αναγνωρίζουν ότι η ύπαρξη ειδικού παιδαγωγού στην τάξη, παρόλο που έχουν ορισμένες γνώσεις ΕΑ, ενισχύει το έργο τους και παράλληλα βοηθιούνται όλοι οι μαθητές, καθώς ο γενικός παιδαγωγός μοιράζει το χρόνο του εξίσου σε όλους και όχι μόνο στον μαθητή με ΔΑΦ.

Ορισμένοι ακόμα παράγοντες που αναγνωρίζουν ως πιο σημαντικοί είναι η στάση του προσωπικού του σχολείου, η οποία πρέπει να είναι θετική, η χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης και η ενθάρρυνση τόσο των παιδιών με ΔΑΦ, όσο και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης να αλληλεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν, να δημιουργήσουν σχέσεις. Αυτοί ήταν οι παράγοντες που θεωρήθηκαν ιδιαίτεροι σημαντικοί στη συμβολή της επιτυχημένης συμπερίληψης.

## **6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 110 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής του νομού Αρκαδίας. Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς όλης της επικράτειας προκειμένου να διαφανούν οι διαφορές στις γνώσεις, στις στάσεις και τις αντιλήψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ. Επίσης, θα μπορούσε να διεξαχθεί αντίστοιχη έρευνα έχοντας ως δείγμα εκπαιδευτικούς από σχολεία με μικρό μαθητικό πληθυσμό που ανήκουν σε δυσπρόσιτα μέρη και δεν είναι εύκολη η πρόσβαση σε ειδικές δομές, προκειμένου να διαφανούν εκτός από τις στάσεις και οι ανάγκες τους.

Σχετική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και σε γονείς μαθητών με ΔΑΦ και τυπικής ανάπτυξης και να διερευνηθούν οι στάσεις και αντιλήψεις τους σχετικά με την απόδοση των συμπεριληπτικών τάξεων, την αλληλεπίδραση των παιδιών και την εξέλιξή τους.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, θα προσφέρουν στη δημιουργία ολοκληρωμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης είτε από ιδιωτικούς είτε από δημόσιους φορείς, για να ενισχυθούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και ικανότητες των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Όπως, και για να ενισχυθούν τα τμήματα των Παιδαγωγικών τμημάτων των Πανεπιστημίων με μαθήματα θεωρητικά και πρακτικά που άπτονται της ειδικής αγωγής ώστε να εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στη διαχείριση παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σε μια επιτυχημένη συμπερίληψη.

## Βιβλιογραφία

- Alexandri, M., Papailiou, C. & Nikolaou, E., (2017). Teachers' Social Representations of Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Regular Class, *Open Journal for Educational Research*, 2017, 1(2), 45-56. Doi: 10.32591/coas.ojer.0102.01045a
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM)*. 5th ed. Washington, DC: n.ed.
- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (Dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32, 55–69. Doi:10.2307/27740357.
- AASEP, (2006). *Roles and Responsibilities of the Special Education Teacher*. Ανακτήθηκε 23/07/2022 από: [https://www.naset.org/fileadmin/user\\_upload/Pro\\_Development/Roles\\_Responsibilities\\_SPED\\_Teacher.pdf](https://www.naset.org/fileadmin/user_upload/Pro_Development/Roles_Responsibilities_SPED_Teacher.pdf)
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. Doi: <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Βάρβογλη, Λ. (2007). *Η διάγνωση του αυτισμού. Πρακτικός οδηγός*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Beadle-Brown, J., Roberts, R., Youell, D. (2011). Promoting social inclusion for children and adults on the autism spectrum—reflections on policy and practice. *Tizard Learning Disability Review*, 16(4), 45-52. Doi: 10.1108/13595471111172840
- Burns, K.A., Leblanc, L., Richardson, W. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 166-179. Doi: 10.177/0741932507334279
- Γρηγορόπουλος Η. Ν., & Προβατά Α. (2021). 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), 1–19. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.24657>

Carolan, P., & O’Leary, S. (2009). *Inclusive Schools: Developing a Practical Approach*. Cork: SESS.

Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R., Delambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), 1–12. Ανακτήθηκε 23/07/2022 από: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1386/608>

Creswell, J.W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην

Giannopoulou, I., Pasalari, E., Korkoliakou, P. & Douzenis, A., (2019). Raising Autism Awareness among Greek Teachers, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 70-81. Doi: 10.1080/1034912X.2018.1462474

D’Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 233–249. Doi: [10.2304/rcie.2009.4.3.233](https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.233)

Dimitrova-Radojichikj, D. B., Chichevska-Jovanova, N., & Rashikj-Canevska, O. (2016). Attitudes of the Macedonian preschool teachers toward students with disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(2), 184–198. Ανακτήθηκε 23/07/2022 από: <https://eric.ed.gov/?q=teachers%2cattitudes%2c+and+autism&id=EJ1122804>

Emam, M.M., Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422. Doi: 10.1080/08856250903223070

Engel, A. (2011). *Physical Activity Participation in Children with Autism Spectrum Disorders: An Exploratory Study*. Thesis. University of Toronto. Ανακτήθηκε 23/08/2022 από:



<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.3127&rep=rep1&type=pdf>

- Engstrand, R., & Roll-Pettersson, L. (2012). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170–179. Doi: [10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x)
- Exarchou E., Sarris D., Zaragas H., Zakopoulou V., & Giannouli V., (2020). Perceptions of general and special educators about inclusion to students with autism in schools of general education, *European Journal of Education Studies*, 7 (7), 53-67. Doi: [10.46827/ejes.v7i7.3151](https://doi.org/10.46827/ejes.v7i7.3151)
- Farell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. Doi: [10.1177/0143034304041500](https://doi.org/10.1177/0143034304041500)
- Fombonne, E. (2005). The changing epidemiology of autism. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 18(4), 281-294. Doi: [10.1111/j.1468-3148.2005.00266.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00266.x)
- Fonnesbeck, C., Krishnaswami, S., McPheeters, M., Sathe, N. A., Taylor, C., Vehom, A., Warren, Z. E. & Weitlauf, A. (2016). *Screening for Autism Spectrum Disorder in Young Children: A Systematic Evidence Review for the U.S. Preventive Services Task Force*. Rockville (MD): Agency for Healthcare Research and Quality. Ανακτήθηκε 23/08/2022 από: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26985520/>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τ. Α'. Αθήνα: Πεδίο.
- Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Angelia Chua, A. & Frederickson, N., (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127. Doi: [10.1080/02667360701320770](https://doi.org/10.1080/02667360701320770)
- Ghoneim, S.E.A.A, (2014). Requirements for Inclusion of Children with Disabilities in Public Education in Egypt, *Journal of Educational and Social Research*, 4(4), 192-199. Doi: [10.5901/jesr.2014.v4n4p192](https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n4p192)

- Goodman, G., Williams, C.M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching exceptional children*, 39(6), 53-61. Doi: [10.1177/004005990703900608](https://doi.org/10.1177/004005990703900608)
- Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2008). *Building Inclusive Schools: Tools and Strategies for Success*. California: Pearson.
- Harker, C. M. & Stone, W. L. (2014). *Comparison of the Diagnostic Criteria for Autism Spectrum Disorder Across DSM-5, DSM-IV-TR, and the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Definition of Autism*. Ανακτήθηκε 25/08/2022 από: [https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf\\_info\\_briefs/ASD\\_Comparison\\_information\\_brief.pdf](https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_info_briefs/ASD_Comparison_information_brief.pdf)
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25 (5), 762-784, Doi: 10.1177/0145445501255006
- Hernández-González, O., Spencer-Contreras, R., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Analysis of the Autism Spectrum Disorder (ASD) Knowledge of Cuban Teachers in Primary Schools and Preschools, *Education Science*, 12, 284. Doi: 10.3390/educsci12040284
- Irvine, A.N., Lynch, S.L. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8). Doi: 10.1080/13603110802475518
- Ιωαννίδη, Β., & Καλοκαιρινού – Αναγνωστοπούλου, Α. (2010). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Μια προσέγγιση για στελέχη εκπαίδευσης και επαγγελματίες υγείας*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κατσούγκρη Α., (2014). *Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με αυτισμό*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής, Αθήνα. Ανακτήθηκε 29/07/2022 από: [http://prosvasimo.iep.edu.gr/EDEAY/%CE%9F%CE%B4%CE%BC%CF%8C%20\\_FINAL.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/EDEAY/%CE%9F%CE%B4%CE%BC%CF%8C%20_FINAL.pdf)

- Klintwall, L., Gillberg, C., Bölte, S., & Fernell, E. (2012). The efficacy of intensive behavioral intervention for children with autism: A matter of allegiance? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 139–140. Doi: [10.1007/s10803-011-1223-z](https://doi.org/10.1007/s10803-011-1223-z)
- Λαζέ, Σ. (2019). *Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου*. Διπλωματική εργασία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 26/07/2022 από: <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/12271/1/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ-ΕΡΓΑΣΙΑ-Λάζε%20Στυλιανή.pdf>
- Lampi, K. M., Lehtonen, L., Tran, P. L., Suominen, A., Lehti, V., Banerjee, P. N., & Sourander, A. (2012). Risk of autism spectrum disorders in low birth weight and small for gestational age infants. *The Journal of Pediatrics*, 161(5), 830-836. Doi: [10.1016/j.jpeds.2012.04.058](https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.04.058)
- Lang R, Koegel L, Ashbaugh K, Regester A, Ence W, & Smith W. (2010). Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: a systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4): 565-576. Doi: [10.1016/j.rasd.2010.01.006](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.006)
- Lee, F.L.M., Yeung, A.S., Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter, *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2) 79–88, Doi: [10.1177/0271121414566014](https://doi.org/10.1177/0271121414566014)
- Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αττική και την Περιφέρεια σχετικά με τη συμπερίληψη και την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ*. Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 20/07/2022 από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2926203/theFile>
- Liu, Y., Li, J. Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X. & Hao, Y., (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China, *BMC Psychiatry* 16. Doi: [10.1186/s12888-016-0845-2](https://doi.org/10.1186/s12888-016-0845-2)

- Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία: θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 29/07/2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ανακτήθηκε 29/07/2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>
- Nonis, K., Chong, W.H., Moore, D.W., Tang, H.N., & Koh, P. (2016). Pre-school teacher's attitudes towards inclusion of children with developmental needs in Kindergartens in Singapore, *International Journal of Special Education*, 31(3). Ανακτήθηκε 23/08/2022 από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1120718>
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values and critique to practice, in Daniels, H. (ed.), *Special Education re-formed. Beyond the rhetoric?*, 5-30, London: Routledge Falmer Press.
- Νότας Σ., (2005). *Το φάσμα του αυτισμού. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*, Έλλα, Λάρισα. Ανακτήθηκε 29/07/2022 από: [http://www.autismthessaly.gr/wp-content/uploads/2017/03/to\\_fasma\\_diaxites-anaptixiakes.pdf](http://www.autismthessaly.gr/wp-content/uploads/2017/03/to_fasma_diaxites-anaptixiakes.pdf)
- Νότας Σ. & Νικολαΐδου Μ. (επιμ.), (2006). *Αυτισμός - Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση. Επιλογή παρουσιάσεων από τα πρακτικά διημερίδας*, Βήτα, Αθήνα. Ανακτήθηκε 29/07/2022 από: <https://autismhellas.gr/wp-content/uploads/2018/03/autism.pdf>
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development* 10 (3), 399-419. Doi: [10.1111/1467-9507.00172](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00172)
- Peck, J. (2012). *Parents' and practitioners' perceptions of supports, interventions, and the home visiting process used in early intervention*, Thesis, Iowa State University. Ανακτήθηκε 29/07/2022 από: <https://dr.lib.iastate.edu/entities/publication/cce965ea-6a7a-4533-932c-2ce1ab704b34>

- Petrovčič, A., Petrič, G., & Lozar Manfreda, K. (2016). The effect of email invitation elements on response rate in a web survey within an online community. *Computers in Human Behavior*, 56, 320–329. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.025>
- Razali, N.M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N.M. & Yasin, M.H., (2013). Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool, *Asian Social Science*, 9(12). Doi: 10.5539/ass.v9n12p261
- Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A., & Hume, K. (2012). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 10, 1–60. Doi:10.1002/14651858.CD009260
- Safran, J. S., & Safran, S. P. (2001). School-based consultation for Asperger syndrome. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 385-395. Doi: [10.1207/S1532768XJEPC1204\\_05](https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1204_05)
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning disabilities: A contemporary journal*, 13 (2), 237-254. Ανακτήθηκε 21/8/2022 από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085154>
- Segall, M. J. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: educator experience, knowledge, and attitudes*. Master thesis. Athens: Georgia University of Georgia. Ανακτήθηκε 24/08/2022 από: [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall\\_matthew\\_j\\_200805\\_ma.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf)
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140-149. Doi: [10.1177/10883576050200030201](https://doi.org/10.1177/10883576050200030201)
- Σκιπιτάρη, Β. (2016). *Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό: εμπειρία, γνώσεις, στάσεις και στρατηγικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική

εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 26/07/2022 από: <http://dspace.uowm.gr:8080/xmlui/handle/123456789/436>

Strock, M. (2007). *Autism spectrum disorders. Pervasive developmental disorders*. National institutes education research. Ανακτήθηκε 26/07/2022 από:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495219.pdf>

Συριοπούλου-Δελλή, Χ. Κ. (2016). *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με διαταραχή φάσματος αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Zigmond, N. (2003) Where should students with Disabilities |Receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of special education*, 37 (3). 193-199. Ανακτήθηκε 21/8/2022 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ785948.pdf>

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 21/8/2022 από: [http://sinche.uom.gr/sites/default/files/policy\\_guidelines\\_on\\_inclusion\\_eu.pdf](http://sinche.uom.gr/sites/default/files/policy_guidelines_on_inclusion_eu.pdf)

Van de Vijver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests. *European Psychologist*, 1(2), 89-99. Doi: 10.1027/1016-9040.1.2.89

Vogiatzi, XA., Charitaki, G. & Kourkoutas, E. (2021). Assessing Psychometric Properties of the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale in a Greek-Speaking Sample of In-service Teachers. *Tech Know Learn*. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09554-x>

Wellington, J. (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.

## Παράρτημα

**Ερωτηματολόγιο - Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ειδικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη και την εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).**

Αγαπητές/οί συνάδελφοι,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Κοινωνικές διακρίσεις, μετανάστευση και ιδιότητα του πολίτη», του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Το θέμα της είναι «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ειδικής εκπαίδευσης για την συμπερίληψη και την εκπαίδευση μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)».

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη και εμπιστευτική. Οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου δέκα λεπτά.

Παρακαλώ να μελετήσετε με προσοχή το ερωτηματολόγιο και να απαντήσετε με ειλικρίνεια στα ερωτήματα. Η συνεργασία σας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διεξαγωγή και την επιτυχία της έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τον χρόνο σας. Για οποιαδήποτε διευκρίνηση ή πληροφορία σχετικά με την έρευνα μπορείτε να επικοινωνήσετε ηλεκτρονικά στη διεύθυνση: [gioulikalantzi@gmail.com](mailto:gioulikalantzi@gmail.com)

Με εκτίμηση,

Καλαντζή Γεωργία

### **A. Δημογραφικά στοιχεία**

#### **1. Φύλο:**

Άνδρας       Γυναίκα

**2. Ηλικία:**

- 20-29       30- 39       40- 49       50-59       > 60

**3. Είστε εκπαιδευτικός (μία απάντηση):**

- Γενικής Προσχολικής Αγωγής (ΠΕ 60) σε γενική τάξη.
- Ειδικής Αγωγής και Προσχολικής Αγωγής (ΠΕ 61) σε Παράλληλη στήριξη
- Ειδικής Αγωγής και Προσχολικής Αγωγής (ΠΕ 61) σε Τμήμα Ένταξης
- Ειδικής Αγωγής και Προσχολικής Αγωγής (ΠΕ 60.50) σε Παράλληλη στήριξη
- Ειδικής Αγωγής και Προσχολικής Αγωγής (ΠΕ 60.50) σε Τμήμα Ένταξης

**4. Σημειώστε τους τίτλους σπουδών που κατέχετε (περισσότερες από μία απαντήσεις) :**

- Πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταδιδακτορικό Δίπλωμα

**5. Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση (μία απάντηση):**

- 0 – 5 έτη
- 6 – 10 έτη
- 11 – 15 έτη
- 16 και άνω

**6. Έτη υπηρεσίας σε τάξη που είχε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μία απάντηση):**



- 0 έτη
- 1 – 4 έτη
- 5 – 8 έτη
- 9 – 12 έτη
- 12 και άνω

**7. Έχετε κάποια εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή (μία απάντηση);**

Ναι  Όχι

**7.1. Αν «Ναι», εξηγήστε ποια: (Περισσότερες από μία απαντήσεις)**

- Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών
- Τίτλος διευτούς Μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή (Διδασκαλείο)
- Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
- Πτυχίο Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
- Διδακτορικό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
- Κάτι άλλο (Προσδιορίστε):.....

**8. Έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση αποκλειστικά για την υποστήριξη μαθητών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ);**

Ναι  Όχι

**9. Έχετε συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ);**

Ναι  Όχι

**B. Γνώσεις για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος**

Σύμφωνα με τις γνώσεις σας για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σημειώστε Σωστό ή Λάθος για τις παρακάτω προτάσεις. Αν δεν είστε σίγουρη/ος για κάποια απάντηση, σημειώστε Δε Γνωρίζω	Σωστό	Λάθος	Δε γνωρίζω
1. Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ο αυτισμός εκδηλώνεται συχνότερα στα κορίτσια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Τα ακριβή αίτια της διαταραχής έχουν πλέον αποσαφηνιστεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ο ρόλος του περιβάλλοντος, υπό την έννοια των εμπειριών και της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο, παραμένει καθοριστικός για τη σοβαρότητα με την οποία εκδηλώνεται η διαταραχή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Τα συμπτώματα της ΔΑΦ είναι κοινά σε όλα τα άτομα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ΔΑΦ δεν παραμένουν σταθερά με την πάροδο του χρόνου, αλλά εξελίσσονται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Από όλες τις μειονεξίες που σχετίζονται με τη διαταραχή του αυτισμού, πρωταρχικής σημασίας θεωρούνται οι ελλείψεις στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου δεν αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για τα άτομα με	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΔΑΦ.			
9. Η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να μετριάσει τα κύρια συμπτώματα των ΔΑΦ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Τα παιδιά με αυτισμό υστερούν σε πολλούς τομείς της γνωστικής ανάπτυξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Πολλοί μαθητές με ΔΑΦ εμφανίζουν ταλέντα ή ειδικές ικανότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Συχνά είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία εκδηλώνονται ως εκρήξεις θυμού, ανυπακοής, επιθετικότητας, αλλά ακόμα και με αυτοτραυματισμούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Η διάγνωσή της ΔΑΦ του γίνεται περισσότερο μέσω της παρατήρησης και της περιγραφής μορφών συμπεριφοράς του παιδιού, παρά με ιατρικές/ εργαστηριακές εξετάσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Η διάγνωση της ΔΑΦ μπορεί να γίνει με ασφάλεια στην ηλικία των 2-3 ετών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Γ. Απόψεις για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

<b>Παρακαλώ τσεκάρετε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πώς αισθάνεστε για τις παρακάτω δηλώσεις:</b>	Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Διαφωνώ
1. Τα παιδιά με ΔΑΦ θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή πρέπει να ασχολούνται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή πρέπει να ασχολούνται με μαθητές με ΔΑΦ σε ένα σχολικό περιβάλλον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή πρέπει να ασχολούνται με μαθητές με ΔΕΠ-Υ σε ένα σχολικό περιβάλλον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενδυναμώνει τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών με αναπηρία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες και δε μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του γενικού σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ένας καλός εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να κάνει πολλά για να βοηθήσει ένα μαθητή με ΔΑΦ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Πρέπει να διατίθεται ξεχωριστή χρηματοδότηση για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με μαθητές με ΔΑΦ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Τα σχολεία ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ είναι τα πιο κατάλληλα πλαίσια για αυτούς τους μαθητές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πρέπει να εκπαιδεύονται σε θέματα ειδικής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή δεν είναι απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς παρά μόνο σε αυτούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Δ. Παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη

<b>Παρακαλώ τσεκάρετε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη ατόμων με ΔΑΦ:</b>	<b>Καθόλου σημαντικός</b>	<b>Πολύ σημαντικός</b>	<b>Λίγο σημαντικός</b>	<b>Λίγο σημαντικός</b>	<b>Πολύ σημαντικός</b>	<b>Πάρα πολύ σημαντικός</b>
1. Βοήθεια από έναν επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Σοβαρότητα της αναπηρίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Προσωπικότητα του μαθητή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Στάση του προσωπικού του σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>