

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ & ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ**

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ**  
**ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΑΠΙΔΕΥΣΗ: ΓΟΝΙΚΗ**  
**ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.**

**Της Αργυρούλας Κ. Μπακοπούλου**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβλήθηκε στο Τμήμα Οργάνωσης**  
**και Διαχείρισης Αθλητισμού του Παν/μίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση**  
**«Οργάνωση – Διαχείριση του Αθλητισμού για άτομα με αναπηρίες» για την**  
**απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος**

**Σπάρτη**

**2023**

Εγκεκριμένο από την Εξεταστική Επιτροπή:

---

Επιβλέπων: Καθηγητής, Γεώργιος Κυπραίος, ΤΟΔΑ

---

2<sup>ο</sup> Μέλος: Επίκουρη Καθηγήτρια, Κρινάνθη Γδοντέλη, ΤΟΔΑ

---

3<sup>ο</sup> Μέλος: Μέλος Ε.Ε.Π. , Ανδρέας Παπαδόπουλος , ΤΟΔΑ

**University of Peloponnese**

**Views of parents of children with autism spectrum disorders on  
inclusive education: Parental involvement in school and  
communication**

**by**

**Argiroula Bakopoulou, M.Sc**

**Sparta**

**2023**

« Στο σύζυγο μου....Καθώς και στα παιδιά μου...  
για την αμέριστη συμπαράσταση τους  
σε όλη μου την προσπάθεια .....»

*Copyright © Μπακοπούλου Αργυρούλα, 2023*

*Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.*

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αργυρούλα Κ. Μπακοπούλου: Απόψεις γονέων παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος για την συμπεριληπτική εκπαίδευση: Γονική εμπλοκή στο σχολείο και επικοινωνία (Με την επίβλεψη του Κυπραίου Γεώργιου, Καθηγητής).

Τα τελευταία χρόνια η προσπάθεια συμπερίληψης των μαθητών με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας στην γενική εκπαίδευση, αποτελεί στόχο όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Βασικός παράγοντας στην επίτευξη του παραπάνω στόχου διαδραματίζει ο ρόλος των γονέων. Μέσα από την έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις γονέων παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, την συνεργασία και την επικοινωνία με το σχολείο καθώς και οφέλη τα οποία απορρέουν από την ένταξη των παιδιών στην γενική εκπαίδευση. Επίσης εξετάστηκε η πιθανή διαφοροποίηση των απόψεων των γονέων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την συμπερίληψη και την επικοινωνία με το σχολείο. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων με την μορφή Google Forms. Η καταγραφή των απόψεων των γονέων αναφορικά με την συμπερίληψη έγινε μέσω των ερωτηματολογίων των Leyser και Kirk (2004), «Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings», και για την επικοινωνία – συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών μέσω της κλίμακας συνεργασίας «Parent- Teacher Relationship Scale–PTRS» (Vickers & Minke, 1995). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 101 γονείς, κυρίως μητέρες, παιδιών με κάποια διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, ηλικίας 40-48 ετών, εγγεγραμμένοι στα μητρώα των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων των περιφερειακών ενοτήτων της Στερεάς Ελλάδας. Γονείς κυρίως αγοριών, ηλικίας 7-12 ετών και τα οποία φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη και την ένταξη των παιδιών τους στην γενική εκπαίδευση. Διατυπώνουν αμφιβολίες σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν τις γνώσεις και ικανότητες που απαιτούνται ώστε να εντάξουν ομαλά τα παιδιά τους στη σχολική τάξη και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των παιδιών και δείχνουν ενοχλημένοι από την στάση των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αναγνωρίζουν τα πολλαπλά οφέλη της συμπερίληψης και επιθυμούν συστηματική επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καθώς παρατηρούν βελτίωση στην συναισθηματική, συμπεριφορική και μαθησιακή κατάσταση των παιδιών τους. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση των στάσεων

σχετίζονται κυρίως με το φύλο του γονέα και την ηλικία του παιδιού, με τις μητέρες παιδιών μικρής ηλικίας να παρουσιάζουν θετικότερη στάση.

*Λέξεις κλειδιά:* Γονική Εμπλοκή, Αυτισμός, Ειδική Αγωγή, Συμπερίληψη, Επικοινωνία

## **ABSTRACT**

Argiroula Bakopoulou: Views of parents of children with autism spectrum disorders on inclusive education: Parental involvement in school and communication (With the supervision of Kypraios Georgios, Professor).

In recent years, the effort to include students with any form of disability in general education has been the goal of all the educational systems. A key factor in achieving the previous goal is the role of the parents. Through the research, the views of parents who have children with autism spectrum disorders were investigated concerning the inclusive education, cooperation and communication with the school, as well as the benefits deriving from the inclusion of children in general education. The data were collected through electronic questionnaires in the form of Google Forms. The recording of parents' view regarding inclusion was realized through the questionnaires of Leyser and Kirk (2004), "Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings", and concerning the communication - cooperation between parents and teachers, through the cooperation scale " Parent-Teacher Relationship Scale–PTRS" (Vickers & Minke, 1995). The research sample consisted of 101 parents, mainly mothers, with children who have been diagnosed with an autistic spectrum disorder, aged 40-48, included in the registers of the Associations of Parents of the regional units of Central Greece. Parents of boys, aged 7-12, who study in schools of general education with parallel support. The results of the research showed that parents have a positive attitude towards the inclusion of their children in general education. They express doubts about whether general education teachers have the knowledge and skills needed to integrate their children smoothly into the classroom and to adapt their teaching to the children's needs, and they seem disturbed by the attitude of parents of typically developing children. They recognize the multiple benefits of inclusion and they wish for systematic communication and collaboration with teachers as they observe an improvement in the emotional, behavioral and learning condition of their children. The factors that influence the formation of attitudes are mainly related to the gender of the

parent and the age of the child, with mothers of young children presenting a more positive attitude.

Keywords: Parental Involvement, Autism, Special Education, Inclusion, Communication



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	V
ABSTRACT .....	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	XI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	XI
ΚΕΦΑΛΑΙΟ I.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Προσδιορισμός και οριοθέτηση της έρευνας.....	1
1.2 Σκοπός-Στόχοι της έρευνας.....	2
1.3 Σημαντικότητα της έρευνας.....	2
1.4 Ερευνητικές υποθέσεις ή ερωτήματα .....	3
1.5 Προυποθέσεις & περιορισμοί.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II .....	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ.....	5
2.1 Άτομα με αναπηρία .....	5
2.2 Εννοιολογική προσέγγιση του αυτισμού .....	6
2.3 Διαγνωστικά κριτήρια Αυτισμού .....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III .....	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	11
3.1 Η ελληνική νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή .....	11
3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της συμπερίληψης.....	12
3.3 Συμπερίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	13
3.4 Συμπερίληψη και αυτισμός.....	14
3.5 Οφέλη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV .....	17
Η ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....	17
4.1 Εννοιολογικοί ορισμοί της γονικής εμπλοκής .....	17
4.2 Τύποι γονικής εμπλοκής .....	18
4.3 Γονική εμπλοκή και συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	20

4.4 Απόψεις γονέων για την συμπερίληψη παιδιών με ειδικές ανάγκες .....	21
4.5 Οφέλη από την συνεργασία σχολείου και οικογένειας .....	23
4.6 Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας .....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V .....	27
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	27
5.1 Ερευνητικό σχέδιο .....	27
5.2 Ερευνητική διαδικασία .....	28
5.3 Μέσο συλλογής δεδομένων .....	28
5.4 Δειγματοληψία –χαρακτηριστικά δείγματος.....	30
5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI .....	32
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	32
6.1 Στατιστική ανάλυση .....	32
6.2 Αποτελέσματα Έρευνας.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII.....	57
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	57
7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων .....	57
7.2 Συμπεράσματα Έρευνας .....	59
7.3 Χρησιμότητα της Έρευνας.....	60
7.4 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα .....	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	62
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I .....	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II .....	72

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος γονέων  
Πίνακας 2: Στοιχεία παιδιών με ΔΑΦ  
Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία παράγοντα διερεύνησης οφελών συμπερίληψης  
Πίνακας 4: Cronbach's Alpha οφελών συμπερίληψης  
Πίνακας 5: Περιγραφικά στοιχεία του παράγοντα ικανότητας και υποστήριξης εκπαιδευτικών  
Πίνακας 6: Cronbach's Alpha παράγοντα διερεύνησης ικανότητας και υποστήριξης  
Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία παράγοντα ικανοποίησης γονέων  
Πίνακας 8: Cronbach's Alpha παράγοντα διερεύνησης ικανοποίησης γονέων  
Πίνακας 9: Περιγραφικά στοιχεία παράγοντα δικαιωμάτων παιδιών με ΔΑΦ  
Πίνακας 10: Cronbach's Alpha παράγοντα διερεύνησης δικαιωμάτων παιδιών με ΔΑΦ  
Πίνακας 11: Ποσοστά τύπων συνεργασίας σχολείου – γονέων  
Πίνακας 12: Περιγραφικά στοιχεία του παράγοντα διερεύνησης συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών  
Πίνακας 13: Cronbach's Alpha παράγοντα συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων  
Πίνακας 14: Ποσοστά απόψεων γονέων για την συνεργασία  
Πίνακας 15: Ποσοστά χρόνου συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων.  
Πίνακας 16: Πίνακας αξιολόγησης συνεργασίας  
Πίνακας 17: Συσχέτιση στάσης γονέων απέναντι στην συμπερίληψη με την συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.  
Πίνακας 18: Συσχέτιση οφελών συμπερίληψης και δημογραφικών στοιχείων  
Πίνακας 19: Ικανότητα εκπαιδευτικών ανάλογα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων  
Πίνακας 20: Ικανοποίηση γονέων με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά  
Πίνακας 21: Περιγραφικά στοιχεία σχέσης δικαιώματα παιδιών και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων  
Πίνακας 22: Περιγραφικά στοιχεία σχέσης γονέων – εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

- Ραβδόγραμμα 1: Ποσοστά φοίτησης παιδιών με ΔΑΦ στην εκπαίδευση  
Ραβδόγραμμα 2: Ποσοστά παράγοντα διερεύνησης οφελών συμπερίληψης  
Ραβδόγραμμα 3: Ποσοστά παράγοντα ικανότητας και υποστήριξης εκπαιδευτικών  
Ραβδόγραμμα 4: Ποσοστά παράγοντα ικανοποίησης γονέων  
Ραβδόγραμμα 5: Ποσοστά τύπων συνεργασίας σχολείου – γονέων  
Ραβδόγραμμα 6: Ποσοστά συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων  
Ραβδόγραμμα 7: Ποσοστά χρόνου συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών.  
Γράφημα 8: Συσχέτιση κλίμακας συνεργασίας με κλίμακα σχετικά οφελών συμπερίληψης.  
Γράφημα 9: Μέση τιμή οφέλη συμπερίληψης και τρόπος φοίτησης παιδιού  
Γράφημα 10: Ικανοποίηση γονέων ανάλογα την ηλικία του παιδιού

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1 Προσδιορισμός και οριοθέτηση της έρευνας

Λόγω των γενικότερων μεταβολών που υφίστανται στην εκπαίδευση, η ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στην τυπική εκπαίδευση και η αλληλεπίδραση τους με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα αποτελεί άμεσο στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής των τελευταίων δεκαετιών. Η συμπερίληψη αυτών των παιδιών στα τυπικά σχολεία αποσκοπεί μέσα από την καλλιέργεια στο σεβασμό της διαφορετικότητας, να καταστήσει αυτά τα παιδιά ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναγνωρίζοντας τα δικαιώματά τους, καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους και εντάσσοντας τα στην σχολική πραγματικότητα ( Bryant, Smith & Bryant, 2008).

Οι απόψεις των γονέων κρίνονται βαρύνουσας σημασίας καθώς αποτελούν σημαντικό παράγοντα για να είναι η συμπερίληψη επιτυχής και παραγωγική (Erstein & Sanders, 2001). Οι ερευνητές διεθνώς τα τελευταία χρόνια στρέφουν την προσοχή τους στην επικοινωνία και την συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων καθώς διαφαίνεται ότι αποτελούν βασική παράμετρο για μια επιτυχή συμπερίληψη. Μεγάλος αριθμός κοινωνικών ερευνών επιδιώκει να μελετήσει και να ορίσει το περίγραμμα με το οποίο παρουσιάζεται αυτή η συνεργασία, (Σακελλαρίου, 2015), να προσδιορίσει την στάση που διαμορφώνουν γονείς και εκπαιδευτικοί απέναντι στην έννοια της συνεργασίας, τις μορφές με τα οποίες πραγματοποιείται καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή (Ματσαγγούρας, & Πούλου, 2009). Η ανάγκη αυτή για επικοινωνία και συνεργασία οικογένειας και σχολικής κοινότητας γίνεται ακόμη πιο σημαντική όταν σχετίζεται με οικογένειες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, έρευνες καταδεικνύουν ότι τόσο οι γονείς όσο και το σχολείο και η εκπαιδευτική κοινότητα σταδιακά εκδηλώνουν ενδιαφέρον για συνεργασία και ποιοτική επικοινωνία (Μπρούζος, 2009). Αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν ότι και οι δυο πλευρές έχουν αντιληφθεί τη σημασία της σχέσης σχολείου – οικογένειας καθώς και τη θετική μεταβολή που επιφέρει στην μαθησιακή πορεία και εξέλιξη των παιδιών (Phtiaka, 2001; Syriopoulou-Delli, & Polychronopoulou, 2019).

## 1.2 Σκοπός-Στόχοι της έρευνας

Μέσα από την έρευνα επιδιώχθηκε να μελετηθούν οι γνώμες σε ένα δείγμα γονέων παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ), και τα οποία φοιτούν σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης των περιφερειακών ενοτήτων της Στερεάς Ελλάδας, αναφορικά με την έννοια της συμπερίληψης των παιδιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα στόχοι της έρευνας είναι να μελετήσει τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την ικανότητα των εκπαιδευτικών να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της ένταξης των παιδιών στα δεδομένα του γενικού σχολείου καθώς και πόσο ικανοποιημένοι είναι οι γονείς των παιδιών αυτών από τις υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον διερευνήθηκε η σημασία της συνεργασίας - επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου στην παραπάνω διαδικασία καθώς και τα θετικά στοιχεία που αποκομίζουν μέσα από αυτή την συνεργασία όχι μόνο για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες αλλά και τις ίδιες τις οικογένειες τους. Επιπλέον διερευνήθηκαν αν και με ποιον τρόπο διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την συμπερίληψη και την συνεργασία με το σχολείο.

## 1.3 Σημαντικότητα της έρευνας

Η σημασία της αμφίπλευρης συνεργασίας σχολικής κοινότητας και γονέων παιδιών με διαφοροποιούμενες μαθησιακές ανάγκες παίρνει άλλες διαστάσεις και καθίσταται ακόμα πιο αναγκαία η διερεύνησή της. Επιπλέον το σύνολο των μαθητών που τα χαρακτηρίζει κάποια από τις διαταραχές που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού και τα οποία φοιτούν σε σχολεία γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης έχει αυξηθεί και κατά συνέπεια η συνεργασία σχολείου – οικογένειας να κρίνεται επιτακτική. Σύμφωνα με τον Georgiou, (1999) δεν υπάρχουν επαρκείς έρευνες που να διερευνούν την συνεργασία οικογενειών οι οποίες έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείου. Το ενδιαφέρον των μελετητών μέχρι τώρα στρέφεται έχει κατά κύριο λόγο στην εμπλοκή γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο σχολείο καθώς και στην μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Σύμφωνα με τους Azad, Marcus, Sheridan, and Mandell, (2018) περιορισμένες είναι και οι έρευνες για την επικοινωνία και την συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογενειών με παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος.

Ειδικότερα μεμονωμένες έρευνες μελετούν το είδος και το περιεχόμενο αυτής της επικοινωνίας, των αποτελεσμάτων αυτής της συνεργασίας ή τους τρόπους οι οποίοι προτείνονται αμφίπλευρα με στόχο την ενίσχυση και βελτίωση αυτής της επικοινωνίας.

### 1.4 Ερευνητικές υποθέσεις ή ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προκύπτουν σε συνάρτηση πάντα με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας :

1. Ποιά είναι η στάση γονέων παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος στην συμπερίληψη.
2. Ποιές είναι οι απόψεις των μελών της οικογένειας αναφορικά με την έννοια της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία
3. Ποιά οφέλη απορρέουν από την συνεργασία οικογένειας –σχολείου στα παιδιά με αυτισμό καθώς και στους γονείς τους.
4. Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την συμπερίληψη και την επικοινωνία με το σχολείο.

### 1.5 Προυποθέσεις & περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα επισημαίνονται και ορισμένοι περιορισμοί όπως: α) το δείγμα αποτελείται από γονείς οι οποίοι ήταν πρόθυμοι και ανταποκρίθηκαν άμεσα στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, πιθανόν γονείς οι οποίοι πιστεύουν στην έννοια της συμπερίληψης και της συνεργασίας με το σχολείο, β) επιπλέον το δείγμα αποτελείται από γονείς μόνο από την περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας.Θα ήταν χρήσιμο να υπάρξει σύγκριση και με γονείς οι οποίοι διαμένουν και σε άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα και πιθανών με διαφορετικά κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γ) το δείγμα απαρτίζεται από γονείς με παιδιά που έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή αυτισμού, χρήσιμο θα ήταν να υπάρξει συσχέτιση και με γονείς με παιδιά με άλλου είδους αναπηρίες αλλά και με γονεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης, δ) επιπλέον οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν εξολοκλήρου κλειστού τύπου, στερώντας την δυνατότητα για λεπτομερή και ελεύθερη διατύπωση των πεποιθήσεων των γονιών αναφορικά με την συμπερίληψη τέλος δ) η συλλογή των δεδομένων

πραγματοποιήθηκε μόνο με ένα ερευνητικό εργαλείο αυτό του ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης, για να θεωρηθεί πληρέστερη μια έρευνα θα έπρεπε να ακολουθηθεί μικτή έρευνα με την χρήση και άλλων ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων.

Με συνάρτηση με τα παραπάνω καθίσταται φανερό ότι δεν είναι εύκολη η γενίκευση των ερευνητικών αποτελέσματα σε όλο των πληθυσμό των γονέων, παρά μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα που απαρτίζεται από γονείς παιδιών με αυτισμό και οι οποίοι διαμένουν στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας. Κρίνεται σαφές ότι το δείγμα των συμμετεχόντων γονέων είναι σχετικά μικρό (101), συνεπώς τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν είναι εφικτό να γενικευτούν σε όλο των πληθυσμό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

#### 2.1 Άτομα με αναπηρία

Τα τελευταία χρόνια, η σημασία του όρου της αναπηρίας έχει απασχολήσει την ερευνητική και επιστημονική κοινότητα. Το πώς κάθε κοινωνία προσδιορίζει τον ορισμό της αναπηρίας σχετίζεται άμεσα με το πώς η κάθε κοινωνία μέσα στο χρόνο διαχειρίζεται ζητήματα που αφορούν την αναπηρία. Οι περισσότεροι ορισμοί είναι ιατρικά προσανατολισμένοι και παρουσιάζουν τα άτομα με αναπηρία ως αποκλίσεις από το "φυσιολογικό" χωρίς αναφορά στους κοινωνικούς παράγοντες που συνιστούν την αναπηρία- η νέα Διεθνής Ταξινόμηση της Αναπηρίας, μέσω του ΠΟΥ, προτείνει βελτιώσεις στον ορισμό που θεσπίστηκε το 1980. Αυτό είναι αποτέλεσμα της άποψης ότι "η ταξινόμηση της αναπηρίας είναι μια κατηγοριοποίηση της μειονεκτικής θέσης ενός ατόμου σε σύγκριση με το περιβάλλον του, όταν κρίνεται σε σχέση με τους κανόνες που διέπουν την κοινωνία".

Κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η αναπηρία αποτελεί αποτέλεσμα, το οποίο προέρχεται από ένα σύνολο από οργανικά ή περιβαλλοντικά αίτια, τα οποία επιφέρουν εμπόδια σε σημαντικά ζητήματα τη ζωής, που αφορούν για παράδειγμα την εκπαιδευτική διεργασία, την εργασία, την αναψυχή, την ικανότητα του ατόμου να εξυπηρετείτε από μόνο του, την συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα. Στον ελλαδικό χώρο, τα τελευταία έτη και έπειτα από την πραγματοποίηση συζητήσεων και προβληματισμών, σχετικά με τον επικρατήσαντα ορισμό, κυριάρχησε το «άτομα με αναπηρία» ή αλλιώς ΑμεΑ. Στην Ελλάδα, στα πλαίσια των ισχυόντων νόμων, ΑμεΑ θεωρούνται εκείνα τα άτομα, που παρουσιάζουν μορφές καθυστερήσεων, αναπηριών ή διαταραχών, εξαιτίας οργανικών, ψυχικών ή κοινωνικών αιτιών, είτε σε σωματικό είτε σε ψυχικό επίπεδο, σε τέτοιο βαθμό που παρουσιάζεται δυσκολία ή παρεμποδίζεται σημαντικά η διαδικασία παρακολούθησης της γενικότερης εκπαίδευσης, ή η διαδικασία ένταξης αυτών στην παραγωγή, καθώς και να δυσκολεύονται να γίνουν αποδεκτά από το σύνολο της κοινωνίας (Ε.Σ.Α.μεΑ. n.d.).



## 2.2 Εννοιολογική προσέγγιση του αυτισμού

Η ορολογία "αυτισμός" την χρησιμοποίησε αρχικά ο ψυχίατρος Eugen Bleuler το 1911 για να περιγράψει τις δυσκολίες που έχουν αυτά τα άτομα στην επικοινωνία με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Αργότερα το 1944, ο Αυστριακός παιδίατρος Asperger, περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά παιδιών με παρόμοια διαταραχή την ονόμασε "αυτιστική παιδική ψύχωση". Αρχικά τα τρία (3) διαγνωστικά στοιχεία του φάσματος του αυτισμού περιγράφηκαν από την Wing στην Αγγλία το 1979. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με την αμοιβαία επίδραση περιβάλλοντος και κοινωνίας, την επικοινωνία και την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Έκτοτε, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις στους τομείς της αναπτυξιακής παιδιατρικής και της παιδοψυχιατρικής όσον αφορά τις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, τις επιδημιολογικές μελέτες τους, τα διαγνωστικά κριτήρια, την κλινική τους εικόνα και τα συμπτώματά τους, τις παθολογίες που συχνά συνδέονται με αυτές, καθώς και τις αποτελεσματικές μεθόδους θεραπείας. Πλέον οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού θεωρούνται μία από τις κύριες αιτίες αναπηρίας με κοινωνικές, συναισθηματικές και σωματικές συνέπειες, ιδίως για τις οικογένειες των ασθενών (Σερετόπουλος, Λάμνισος, & Γιαννακού, 2020).

Ο "αυτισμός" ως έννοια ορίζεται ως "μια αναπτυξιακή διαταραχή που διαγιγνώσκεται από τις πρώιμες κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες και τα άκαμπτα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων". Η ηλικία, οι ιδιαιτερότητες αλλά οι δυνατότητες του κάθε ανθρώπου επηρεάζουν την μορφή καθώς και την βαρύτητα με την οποία εμφανίζονται αυτά τα χαρακτηριστικά. Η διαφοροποίηση αυτή αποδίδεται με την έννοια του "φάσματος του αυτισμού". Το επικαλούμενο αυτιστικό φάσμα περικλείει την μορφή του αυτισμού, τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη με άλλον τρόπο (ΔΕΠ-ΥΑ), το σύνδρομο Kanner το οποίο χαρακτηρίζεται από άτομα χαμηλής λειτουργικότητας, και το σύνδρομο Asperger με άτομα υψηλής λειτουργικότητας (Frith, & Happé, 2005; Mutabbakani & Callinan, 2020).

Με βάση την ιατρική θεώρηση, οι διαταραχές που εμπίπτουν στο αυτιστικό φάσμα αποτελούν νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές οι οποίες προκαλούνται από βιολογικούς παράγοντες. Αυτές οι εγκεφαλικές βλάβες επηρεάζουν το άτομο στην κοινωνική του αλληλεπίδραση, στον συναισθηματικό του κόσμο, τη λεκτική αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και τον τρόπο σκέψης και προσήλωσης του (Γέννα

& Μακρυγιάννη, 2017). Επιπλέον, μπορεί να εμφανίζουν μονότονες συμπεριφορές και οι οποίες επαναλαμβάνονται, ρουτίνες, εμμονή σε ενέργειες, άτομα και πράγματα και δυσκολία σε δραστηριότητες που διαταράσσουν τη ρουτίνα και τις συνήθειες του. Επιπλέον, πολλά παιδιά με ΔΦΑ εμφανίζουν και άλλα σύνδρομα, όπως διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας, νοητική υστέρηση (Baio, et al, 2018), επιληψία, συγγενείς λοιμώξεις και ασθένειες που σχετίζονται με βλάβες του κεντρικού νευρικού συστήματος (Διαμαντόπουλος & Ζάχου, 2016).

Ο αυτισμός είναι μια αναπηρία που εμφανίζεται από τη στιγμή που θα γεννηθεί το άτομο, διαγιγνώσκεται στην πρώιμη παιδική ηλικία στην ηλικία των 2-3 ετών και επιμένει δια βίου χωρίς θεραπεία (Sussman et al., 2015). Η καταλληλότερη παρέμβαση είναι αυτή της ειδικής αγωγής, σε συνδυασμό με την έγκαιρη αξιολόγηση και αντιμετώπιση, κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Η ένταξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται ευκολότερη μέσω της έγκαιρης και αποτελεσματικής διάγνωσης και αξιολόγησης ατόμων με ΔΑΦ καθώς αποτελεί ένα επωφελή μέσο για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και τους ειδικούς οι οποίοι δουλεύουν με άτομα με αυτισμό. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται η ευκαιρία να μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν εξατομικευμένα προγράμματα με βάση την μοναδικότητα αλλά και τις ανάγκες του κάθε παιδιού (Συριοπούλου & Κάσιμος, 2013), αποκομίζοντας πολλαπλά οφέλη οι μαθητές με ΔΑΦ, οι οικογένειες αυτών, οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι υπόλοιποι μαθητές ( Γκονέλα, 2006 ).

Την τελευταία δεκαετία αναθεωρήθηκε από το «Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών» (DSM-5) η κατηγοριοποίηση της διαταραχής του αυτισμού ώστε με αυτό τον τρόπο τα διάφορα είδη του αυτισμού να συνενώνονται σε μια κοινή διάγνωση την λεγόμενη «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ASD)». Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι σταμάτησε να χρησιμοποιείται η προγενέστερη ορολογία. Στον πιο απλό τύπο της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού εντάσσεται το σύνδρομο Asperger η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διαβάθμισης 1 . Όσοι ανήκουν στο τύπο αυτό του αυτιστικού φάσματος κατηγοριοποιούνται ως άτομα με υψηλό βαθμό λειτουργικότητας και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα με την ομιλία. Κατά την παιδική ηλικία διαφοροποιούνται ελάχιστα από τα υπόλοιπα παιδιά ίδιας ηλικίας και συνήθως παρουσιάζουν γλωσσικές ικανότητες σε ικανοποιητικό βαθμό.

Ένας άλλος τύπος του αυτιστικού φάσματος είναι και το σύνδρομο Kanner. Την δεκαετία του 40 ο ψυχίατρος Kanner αναγνώρισε για πρώτη φορά το παραπάνω σύνδρομο και αρχικά μην γνωρίζοντας περισσότερα στοιχεία το ονόμασε ως “αυτισμό

της νεογνικής ηλικίας”. Στην εποχή μας οι επιστήμονες το αναγνωρίζουν ως το σύνδρομο Karren ως μια τυπική διαταραχή του φάσματος του αυτισμού. Όσοι διαγιγνώσκονται με σύνδρομο Kanner πιθανόν να παρουσιάσουν πιο μέτριας διαταραχής στοιχεία σε σχέση με το Asperger. Μια άλλη νευροαναπτυξιακή διαταραχή είναι και το σύνδρομο Rett. Το σύνδρομο Rett διαγιγνώσκεται από το 3 έως το 5 έτος της ηλικίας του ατόμου. Το μεγαλύτερο ποσοστό που πάσχει από αυτή την διαταραχή είναι κορίτσια, με ένα μικρό ποσοστό να έχει παρατηρηθεί και σε αγόρια. Το σύνδρομο Rett μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην καθημερινές λειτουργίες του ατόμου. Εντούτοις με την ενδεδειγμένη φροντίδα το παιδί μπορεί να εναρμοστεί πλήρως με το οικογενειακό περιβάλλον και να λειτουργεί αρμονικά στην καθημερινότητα της οικογένειας, να συμμετέχει στις διάφορες εκδηλώσεις και με τη κατάλληλη βοήθεια και καθοδήγηση να μπορεί να πραγματοποιήσει τις δραστηριότητες που το ευχαριστούν.

Ένα ακόμη σύνδρομο του αυτιστικού φάσματος είναι και το σύνδρομο Heller ή ψυχωτική διαταραχή ή επίσημα Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή (CDD). Οι λόγοι εμφάνισης του συνδρόμου CDD παραμένουν άγνωστοι, με την επιστημονική κοινότητα να το συσχετίζει με διαταραχές των νευροδιαβιβαστών του εγκεφάλου. Το σύνδρομο Heller αφορά κυρίως παιδιά που ενώ αναπτύσσονται με φυσιολογικούς ρυθμούς, εμφάνισαν ξαφνικά και χωρίς αιτία κάποια διαταραχή κατά την παιδική ηλικία (3-10 ετών). Οι διαταραχές αυτές σχετίζονται με συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος αλλά δεν οφείλονται σε νευροεκφυλιστική νόσο ή σχιζοφρένεια. Πρόκειται κατά συνέπεια για μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που την χαρακτηρίζει η καθυστερημένη εκδήλωση γλωσσικών αναπτυξιακών διαταραχών, κινητικής αδεξιότητας ή διαταραχές στην κοινωνική συμπεριφορά καθώς και απώλεια επίκτητων γνωστικών ικανοτήτων. Συχνό είναι επίσης το φαινόμενο παιδιά με σύνδρομο CDD να εμφανίζουν επιληπτικά επεισόδια. Η παιδική εκφυλιστική διαταραχή είναι 90% πιο συχνή στα αγόρια.

Τέλος υφίσταται και μια άτυπη μορφή αυτισμού ή αλλιώς Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (PDD-NOS). Η διάγνωση του PDD-NOS δόθηκε όταν οι επιστήμονες στην προσπάθειά τους να κατατάξουν μια αναπτυξιακή διαταραχή στα σύνδρομα που προαναφέρθηκαν, αλλά αυτή δεν πληρούσε πλήρως τα κριτήρια αυτά, δεν μπορούσαν να την προσδιορίσουν με άλλο τρόπο παρά μόνο να την κατατάξουν σε ένα νέο σύνδρομο. Τα πιο κοινά συμπτώματα είναι διαταραχές που εμφανίζονται στην κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη. Υφίσταται και μια άλλη άτυπη κατηγοριοποίηση

του αυτισμού, με βάση το επίπεδο λειτουργικότητας, και η οποία περιλαμβάνει τρία θεωρητικά στάδια. Στο αρχικό «επίπεδο 1» ανήκουν τα άτομα με ήπια έως μέτρια λειτουργικότητα ή ήπιος αυτισμός στο καταλήγοντας «επίπεδο 3» στο φάσμα ως το λιγότερο λειτουργικό ή σοβαρός αυτισμός. Όσα άτομα ανήκουν στο «επίπεδο 3» στο φάσμα δεν μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα στην καθημερινή του ζωή και να αυτοεξυπηρετηθούν. Χρειάζονται για όλη την διάρκεια της ζωής τους ιδιαίτερη φροντίδα, βοήθεια και υποστήριξη για τις βασικές λειτουργίες της καθημερινότητας Έτσι ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας περιγράφει τον «ήπιο» αυτισμό ή το «επίπεδο 1» στο φάσμα (Williams, 2011).

### 2.3 Διαγνωστικά κριτήρια Αυτισμού

Οι εξελίξεις στον τομέα της ψυχικής υγείας είναι ραγδαίες και συνεχόμενες. Νέα στοιχεία και χαρακτηριστικά έρχονται να διαμορφώσουν τα διάφορα σύνδρομα του φάσματος του αυτισμού. Μέσα στα νέα αυτά δεδομένα, αλλά και το συνεχώς αυξανόμενο αριθμό παιδιών που διαγιγνώσκονται με κάποια μορφή αυτισμού η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία (APS) το 2013 εκδόθηκε το τελευταίο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-V). Σε σχέση με το προηγούμενο εγχειρίδιο (DSM-IV), το DSM-V αντικαθιστά τον όρο «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (“Pervasive Developmental Disorders”), με τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (“Autistic Spectrum Disorder”). Το γεγονός αυτό για τους ειδικούς και τους επιστήμονες αποτελεί αλλαγή στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις διαταραχές του αυτισμού.

Στο νέο διαγνωστικό εγχειρίδιο διαμορφώνονται 2 κατηγορίες συμπτωμάτων:

1. Διαταραχή η οποία παρουσιάζεται στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν τα άτομα με ΔΑΦ με το κοινωνικό σύνολο: στη συναισθηματική καθώς και την κοινωνική αμοιβαιότητα, τη μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά στις προσπάθειες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την αδυναμία δημιουργίας σχέσεων με άτομα της αντίστοιχης ηλικίας.
2. Επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ή ενέργειες όπως: κινήσεις οι οποίες επαναλαμβάνονται ή είναι στερεότυπες, δυσκολία σκέψης, ελλιπή

ενδιαφέροντα, εμμονή στην τήρηση των ρουτινών του, προσήλωση σε αντικείμενα ή πρόσωπα, δυσφορία σε οτιδήποτε ασυνήθιστο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

#### 3.1 Η ελληνική νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή

Με βάση τον νόμο Ν.2446/1998 γίνεται στο ελληνικό χώρο μια αρχική αναφορά στα άτομα με αναπηρία, στο πλαίσιο όμως της παροχής κοινωνικής φροντίδας με απώτερο σκοπό να δίνεται η ευκαιρία σε αυτά τα άτομα να αυτοεξυπηρετούνται και να ανταπεξέρχονται κοινωνικά και οικονομικά (Καλεράντε, & Τσάνταλη, 2020). Τα παιδιά με ΔΑΦ για πολλές δεκαετίες ήταν απορριπτέα και στιγματισμένα από την κοινωνία και τις περισσότερες φορές οδηγούνταν στον εγκλεισμό και την ιδρυματοποίηση (Πούλπουγλου, 2019). Στο πλαίσιο των νομοθετικών αλλαγών που επήλθαν στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική τις τελευταίες δεκαετίες, εντάσσεται και η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των ατόμων που χρήζουν ειδική εκπαιδευτική διαχείριση ανάμεσα στα οποία εντάσσονται άτομα τα οποία βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Με βάση τον Νόμο 3699/2008, άρθρο 1 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη». Στην παραπάνω νομοθεσία περιλαμβάνονται και τα άτομα με διαταραχές που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα και τα οποία εντάσσονται στην αντίστοιχη δομή εκπαίδευσης με βάση το βαθμό λειτουργικότητάς τους. Η Ειδική Αγωγή εφαρμόστηκε ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, περνώντας από διάφορα στάδια και μορφές. Στα σχολεία

ειδικής αγωγής που λειτουργούσαν μέχρι τότε άρχισαν βαθμιαία να ιδρύονται τα τμήματα ένταξης στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής αναγνωρίζεται η σημασία και η αναγκαιότητα στο να συμμετέχουν οι γονείς ενεργά στις διαδικασίες του σχολείου. Ο ρόλος των γονέων είναι πολλαπλός καθώς συμμετέχουν στην αξιολόγηση των παιδιών τους, έτσι ώστε μέσα από τις πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα ιεραρχηθούν οι διδακτικοί στόχοι και θα συνδεθεί η εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται στο σχολικό χώρο με το σπίτι. Επιπλέον το σχολείο ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και να αποδέχονται την υποστήριξη που δίνεται από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η συνεργασία και η καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς παρέχει την δυνατότητα στους γονείς να εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στο σπίτι (ΥΠ.ΕΠ.Θ-Π.Ι 2004).

### 3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της συμπερίληψης

Την εκπαιδευτική διαδικασία επηρέασαν οι ραγδαίες εξελίξεις οι οποίες συντελούνται στην εποχή που διανύουμε και οι οποίες επιφέρουν μεταβολές σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης ζωής. Οι μεταβολές που επήλθαν καθιστούν αναγκαία την συμπερίληψη όλων των μαθητών στην εκπαίδευση πέρα από τις ιδιαιτερότητες που πιθανών να τα χαρακτηρίζουν (Σακκούλα & Κουρέα, 2020). Στην Διεθνή Σύνοδο της Unesco το 1990, στην Ταϋλάνδη, παρουσιάστηκε για πρώτη φορά η ορολογία «inclusion», προσδίδοντας την έννοια της ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά (Σπυρόπουλος, 2014). Παγκόσμιο ορόσημο όμως για την συμπερίληψη στην εκπαίδευση όλων παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτέλεσε η δήλωση της Σαλαμάνκας, στην Ισπανία το 1994. Με την παραπάνω δήλωση όλα τα παιδιά που έχουν κάποια αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να ενταχθούν και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς διακρίσεις (Unesco, 1994). Τονίζει την ανάγκη για ισότιμη συμμετοχή τα παιδιά με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση, όπως ακριβώς αντιμετωπίζονται και τα παιδιά μιας τυπικής τάξης. Δεν πρόκειται για μια ακόμη τυπική μεταρρύθμιση στην ειδική αγωγή αλλά για αλλαγή ουσιαστική στην φιλοσοφία της ιδέας ενός σχολείου για όλους (Francisco et al., 2020). Σε συνάρτηση με την διακήρυξη της Σαλαμάνκας, έρχονται να προστεθούν οι διακηρύξεις

του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των παιδιών για μάθηση καθώς και η έκθεση Warnock η οποία έχει ως σκοπό να εξαλειφθούν οι ετερογένειες που υφίστανται στην εκπαίδευση. Βασική αρχή του σχολείου θα πρέπει να είναι ότι οι ανάγκες για μάθηση είναι ίδιες για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που τα χαρακτηρίζουν. Με βάση την παραπάνω θεώρηση οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζουν τις διαδικασίες της μάθησης με βάση την μοναδικότητα του κάθε παιδιού (Χαρούπιας, 2003).

### 3.3 Συμπερίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια έννοια η οποία εξελίσσεται διαρκώς καθώς και μια διαδικασία που την χαρακτηρίζει η πολυπλοκότητα και η δυναμικότητα. Μια έννοια που δεν υφίσταται απλά και δεν είναι μόνο σε επίπεδο σχεδιασμού, αλλά την πραγματοποιούμε μέσα από τις ενέργειες και τις αποφάσεις μας (Unesco, 2008). Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) αποδίδεται με διάφορους όρους όπως «ένταξη», «συνεκπαίδευση», «συμμετοχική εκπαίδευση», «ενσωμάτωση». Η συμπερίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζεται από την ενεργητική συμμετοχή τους στις μαθησιακές διαδικασίες καθώς και στις εκδηλώσεις που διοργανώνονται από το σχολείο (Μιχαηλίδης, 2019). Η φοίτηση θα πρέπει να είναι υποχρεωτική και ποιοτική για όλους τους μαθητές με στόχο την δημιουργία ενός ισότιμου σχολείου, το οποίο δεν διαχωρίζει, σέβεται τις ιδιαιτερότητες, ανάγκες καθώς και τα δικαιώματα όλων των παιδιών. Για να οδηγηθούμε σε επιτυχής πρακτικές συμπερίληψης και επομένως σε ένα ισότιμο σχολείο πρέπει να αλληλεπιδράσουν και να συμπράξουν όλοι οι εμπλεκόμενοι, γονείς-εκπαιδευτικοί – μαθητές – ειδικό βοηθητικό προσωπικό (Σπυροπούλος, 2014). Η ένταξη στην γενική εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες αποσκοπεί στην κοινωνικοποίηση και την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας αυτών των παιδιών (Vlachou, 2004).

Η Ελληνική νομοθεσία με τον νόμο 3699/2008, άρθρο 7, καθορίζει την διαδικασία φοίτησης των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση μέσα από τους θεσμούς του τμήματος ένταξης και του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης:

- Οι μαθητές με υψηλό βαθμό λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger), δίνετε να φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευση και ανάλογα με το ιατρικό πόρισμα του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, να υποβοηθούνται είτε από τον



εκπαιδευτικό γενικής αγωγής που είναι υπεύθυνος του τμήματος ή από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής με την μορφή της παράλληλης στήριξης δημόσιας ή ιδιωτικής.

- Οι μαθητές μεσαίας ή χαμηλής λειτουργικότητας έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν στο τμήμα ένταξης του γενικού σχολείου με πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή.
- Τα παιδιά με σοβαρό αυτισμό «επιπέδου 3» στην περίπτωση που δεν μπορούν να φοιτήσουν σε γενικά σχολεία τότε υποχρεωτικά εγγράφονται στο ειδικό σχολείο.

### 3.4 Συμπερίληψη και αυτισμός

Η συμπερίληψη μαθητών με οποιοδήποτε σύνδρομο που εντάσσεται στο αυτιστικό φάσμα σηματοδοτεί την ισότιμη φοίτηση τους στην γενική εκπαίδευση και όχι μόνο σε ειδικά σχολεία. Λόγω όμως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των παιδιών απαιτούνται αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έτσι ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας και να επιλυθούν τα οποιαδήποτε προβλήματα προκύπτουν (Mathur & Koradia, 2008). Μέσω της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν ισότιμα στην σχολική ζωή. Επιδίωξη είναι ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και η καλλιέργεια των δυνατοτήτων και ικανοτήτων αυτών των παιδιών από την συνεχή επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (McGregor & Campbell, 2001). Η συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κρίνεται αναγκαία εξαιτίας του αυξανόμενου αριθμού των παιδιών με ΔΑΦ αλλά και του ενδιαφέροντος που αναπτύσσεται μέσω του κινήματος της συμπερίληψης.

Η πολυπλοκότητα της νευροαναπτυξιακής διαταραχής του αυτισμού με τις μειονεξίες, τις ιδιαιτερότητες και τους κοινωνικούς περιορισμούς που την χαρακτηρίζουν, απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Simpson, De Boer & Myles (2003), το «Μοντέλο Συνεργασίας» κρίνεται ως το πιο ενδεδειγμένο καθώς αποβλέπει στην αμοιβαία συνεργασία σχολείου, οικογένειας, ειδικών γονέων και παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Για να είναι πραγματοποιήσιμο το παραπάνω μοντέλο πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις στο γενικότερο μαθησιακό περιβάλλον, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, προσαρμογές του

μαθήματος της διδασκαλίας και των διδακτικών μεθόδων. Μια άλλη βασική παράμετρος του μοντέλου είναι η κοινωνική υποστήριξη μέσω των αντιλήψεων των πεποιθήσεων, καθώς και των στάσεων που τηρούνται από τα άτομα που εμπλέκονται στην παραπάνω διεργασία.

### 3.5 Οφέλη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Η επιτυχής συμπερίληψη επιφέρει πολύπλευρα θετικά αποτελέσματα ενισχύοντας τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες τόσο των παιδιών με ΔΑΦ όσο και των τυπικών παιδιών. Επιπρόσθετα ενισχύεται το αίσθημα της ομαδικότητας, της ενσυναίσθησης, της αλληλεπίδρασης με την κοινότητα και της ηθικής ικανοποίησης τους. Επιπλέον παρατηρείτε βελτίωση και των γλωσσικών ικανοτήτων και του δείκτη νοημοσύνης (Mutabbakani & Callinan, 2020; Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018). Μέσα από την συμπεριληπτική εκπαίδευση καλλιεργείτε η ενσυναίσθηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας, δίνοντας στα παιδιά με ΔΑΦ την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα (Sawchuk, 2019). Βασική προϋπόθεση είναι η ουσιαστική και ποιοτική κοινωνική αλληλεπίδραση ώστε να αποφευχθεί ο αποκλεισμός και η απομόνωση του παιδιού από το κοινωνικό σύνολο (Kubaski et al., 2014). Στην παραπάνω θεώρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης συγκλίνει και η έρευνα των Elkins, Krayenoord, & Jobling, (2003) προσθέτοντας στα οφέλη της συμπερίληψης την ανάπτυξη της φιλίας, της ανεξαρτησίας, της κατανόησης καθώς και της μίμησης θετικών συμπεριφορών. Μειώνονται οι προκαταλήψεις καθώς και οι διάφορες εκδηλώσεις ρατσισμού και εκφοβισμού, ενισχύοντας τον σεβασμό και την αποδοχή στην διαφορετικότητα. Ουσιαστικά αναφερόμαστε σε κοινωνικά πλεονεκτήματα και τα οποία προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ΔΑΦ και τα οποία ενδεχομένως να προετοιμάσουν ευκολότερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να προσαρμοστούν στον πραγματικότητα (Kasari, Rotheram-Fuller, Locke, & Gulsrud, 2012; Kokaridas, 2008).

Όπως προαναφέρθηκε η αλληλεπίδραση, η συνεργασία και η ομαδικότητα που αναπτύσσεται μέσω της συμπερίληψης συμβάλει στην δημιουργία θετικού κλίματος στην σχολική κοινότητα, ενισχύοντας την ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην σχολική πραγματικότητα. Οι γονείς μέσα από αυτές τις διαδικασίες θα μπορέσουν να αντιληφθούν τα πολλαπλά της συμπερίληψης για τα παιδιά τους σε κοινωνικό και σε συναισθηματικό

επίπεδο (Leyser, & Kirk, 2004). Ταυτόχρονα οι γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης διαμορφώνουν την διαφορετικότητα μέσα σε ένα θετικό πλαίσιο εντάσσοντας έτσι τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην σχολική πραγματικότητα (Κασίδης, 2016).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

### Η ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

#### ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

#### 4.1 Εννοιολογικοί ορισμοί της γονικής εμπλοκής

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν βαρύνουσας σημασίας την συνεργασία με τους γονείς καθώς είναι το μοναδικό μέσο για να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές τους. Να ενημερωθούν για τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες τους και τις επιθυμίες τους (Μανωλίτσης, 2004). Ως «συνεργασία» θα μπορούσε να οριστεί οι αμφίπλευρη προσπάθεια σχολικής κοινότητας και οικογένειας για την εκπαίδευση των παιδιών. Επικοινωνία νοείται η διαδικασία μέσω της οποίας γίνεται ανταλλαγή σκέψεων, γνώσεων και συναισθημάτων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Ο τρόπος με τον οποίο αποδίδουν οι διάφοροι ερευνητές στο πέρασμα του χρόνου την σημασία της γονικής εμπλοκής είναι διαφορετικός και πολύπλευρος. Η μορφή με την οποία εμπλέκονται οι γονείς σε διαδικασίες του σχολείου, σχετίζεται με τον τρόπο και την ποιότητα με την οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται γονείς και εκπαιδευτικοί, με τον τρόπο που συμμετέχουν οι γονείς σε ενέργειες ή εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον όπως για παράδειγμα αν συμμετέχουν στις ενημερώσεις από τους εκπαιδευτικούς, αν είναι ενεργοί στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, αν βοηθούν σε κατασκευές στο σχολείο καθώς και σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σπίτι όπως το διάβασμα των παιδιών, η βοήθεια στην επίλυση των εργασιών, αλλά και οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν η οικογένεια για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους (Erstein, 1995; Fan & Chen, 2001). Επιπλέον μέσα από την συνεργασία τους με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί αντλούν πληροφορίες για τα παιδιά που θα τους βοηθήσουν στην διαχείριση τους (Μανωλίτσης, 2004) μπορούν να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο και επιδρά στην μαθησιακή πορεία των παιδιών (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009).

Ωστόσο η συχνότητα και αποτελεσματικότητα της συνεργασίας επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Έρευνες καταδεικνύουν ότι το φύλο καθώς και το κοινωνικό status και πολλές φορές και η οικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζουν την συνεργασία τους με το σχολείο. Οι μητέρες παρουσιάζεται να συμμετέχουν περισσότερο σε σχολικές δραστηριότητες να επικοινωνούν πιο τακτικά και να συνεργάζονται

αποτελεσματικά έναντι των πατεράδων. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε έλλειψη χρόνου ή επαγγελματικών υποχρεώσεων των πατεράδων. Οι γονείς από κατώτερα κοινωνικά στρώματα ή μονογονεϊκές οικογένειες φαίνεται να μην εμπλέκονται ενεργά σε ενέργειες που σχετίζονται με το σχολείο καθώς μπορεί καθημερινά να εργάζονται για πολλές ώρες και να απουσιάζουν από το σπίτι (Durisic & Bunijevac, 2017), ή λόγω έλλειψης χρημάτων ή κοινωνικής υποστήριξης (Μπόνια και συν., 2008). Επιπρόσθετα η ηλικία του παιδιού επηρεάζει το κατά πόσο οι γονείς εμπλέκονται στις διαδικασίες του σχολείου. Οι γονείς παιδιών μικρής ηλικίας και τα οποία φοιτούν στο νηπιαγωγείο ή στις αρχικές τάξεις του δημοτικού σχολείου φαίνεται να είναι πιο ενεργοί και πρόθυμοι να συνεργαστούν με το σχολείο. Επιπλέον το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιδρά στο βαθμό εμπλοκής τους καθώς φαίνεται ότι γονείς με ανώτατο μορφωτικό επίπεδο δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον συνεργασίας με το σχολείο (Hornby & Lafaele, 2011). Πιθανόν αυτό να προκύπτει από το ότι οι γονείς που δεν έχουν επαρκή ακαδημαϊκή μόρφωση δείχνουν δυσκολία να ανταποκριθούν στη μελέτη και τις σχολικές εργασίες των παιδιών τους στο σπίτι και δεν αντιλαμβάνονται τους κώδικες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς (Durisic & Bunijevac, 2017). Επιπλέον το φύλλο του παιδιού και οι επιδόσεις του στο σχολείο επιδρούν στο πόσο συχνά επικοινωνούν με το σχολείο.

Έρευνες παρουσιάζουν ότι οι γονείς αγοριών εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συνεργασία με το σχολείο σε σχέση με τους γονείς κοριτσιών, καθώς τα αγόρια αντιμετωπίζουν πιο πολλές δυσκολίες στο σχολείο. Οι καλύτερες σχολικές επιδόσεις επίσης ενθαρρύνουν τους γονείς να επικοινωνούν τακτικότερα με το σχολείο και να έχουν αποτελεσματικότερη συνεργασία (Πνευματικός, Παπακανάκης, & Γάκη, 2008; Μπρούζος, 2009; Μανωλίτσης 2004). Αναφορικά με γονείς παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, αρκετές έρευνες συγκλίνουν στο γεγονός ότι κυρίως οι μητέρες παιδιών στο φάσμα επικοινωνούν και συνεργάζονται με την εκπαιδευτική κοινότητα ενώ οι πατεράδες απέχουν (Azad, Marcus, Sheridan, & Mandell, 2018; Syriopoulou-Delli, Cassimos, & Polychronopoulou, 2016).

## 4.2 Τύποι γονικής εμπλοκής

Η πιο ολοκληρωμένη και ευρέως διαδεδομένη θεωρείται η τυπολογία της Epstein (1995), σύμφωνα με την οποία διαμορφώνονται έξι τύποι γονικής εμπλοκής (Epstein & Sanders, 2001; Fan & Chen, 2001; Μανωλίτσης, 2004; Συμεού, 2008;

Erstein & Salinas, 2004; Erstein, & Jansorn, 2004): α) η υποστήριξη στη μάθηση των παιδιών (Parenting): Βοήθεια ως προς τους γονείς να αναπτύξουν κατάλληλες μεθόδους ώστε να διαμορφώσουν στο σπίτι τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης (τρόποι οργάνωσης και καθοδήγησης ως προς την σχολική μελέτη, τρόποι συνεργασίας και πειθαρχίας, γονικής προσέγγισης των παιδιών) και τα οποία θα υποστηρίξουν και θα ενισχύσουν αποτελεσματικά την μάθηση, την ανάπτυξη και τις υποχρεώσεις των παιδιών προς το σχολείο. Η βοήθεια αυτή παρέχεται μέσω από προγράμματα κατάρτισης και εκπαίδευσης των γονέων από ειδικούς επιστήμονες. β) η ποιοτική επικοινωνία σχολικής κοινότητας και οικογένειας (communicating): Ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ώστε να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν κατάλληλους τρόπους που θα οδηγήσουν σε αποτελεσματική μάθηση και φοίτηση των παιδιών. Η επικοινωνία πρέπει να είναι τακτική και ουσιαστική είτε μέσω συναντήσεων στο σχολείο, συνεδρίες, ενημερωτικά δελτία, τηλεφωνική επικοινωνία, mail. Μέσω της επικοινωνίας ενημερώνονται οι γονείς για τις εργασίες και δραστηριότητες στο σχολείο, την πρόοδο και τις ανάγκες των παιδιών τους αλλά και για την συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά όπως και για τις συναναστροφές τους. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις συνθήκες μάθησης στο σπίτι, τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τους προβληματισμούς των μαθητών τους, γ) η εθελοντική συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα (volunteering): Εθελοντική προσφορά στις δράσεις που διοργανώνει το σχολείο αλλά και στις εργασίες που εκτελούνται εντός του σχολικού χώρου, δ) η κατ' οίκον μάθηση με την καθοδήγηση του σχολείου (Learning at home): Η επίβλεψη και υποστήριξη των γονέων στην οργάνωση της μελέτης των παιδιών έτσι ώστε να εκτελούν αποτελεσματικά τις σχολικές εργασίες και δραστηριότητες, ε) Εμπλοκή στον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις (Decision making): Ενεργή συμμετοχή της οικογένειας στην λήψη αποφάσεων σχετικά την λειτουργία της σχολικής μονάδας, μέσω της ενεργής συμμετοχής τους στα συμβούλια και στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων που πραγματοποιούνται στο σχολείο καθώς και στ) η συνεργασία με την τοπική κοινωνία και φορείς (Collaborating with community): Διάθεση πόρων των δήμων και των κρατικών φορέων για τις ανάγκες του σχολείου και των οικογενειών των μαθητών.

Η συνεργασία που προτείνεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να είναι μέσω τακτικών και εκτάκτων συναντήσεων, προγραμματισμένης ή μη τηλεφωνικής ή γραπτής επικοινωνίας. Επιπλέον μέσω του «τετραδίου επικοινωνίας» και της καταγραφής και της αμφίδρομης μεταφοράς καθημερινών πληροφοριών για το παιδί. Επιπρόσθετα με την αποστολή εργασιών του μαθητή στο σπίτι καθώς και την αποστολή

φωτογραφιών ή διάφορου οπτικοακουστικού υλικού από τις εργασίες που εκτελεί το παιδί στην τάξη έτσι ώστε να μπορέσουν οι γονείς να τα εφαρμόσουν στο σπίτι (ΥΠ.ΕΠ.Θ-Π.Ι 2004).

### 4.3 Γονική εμπλοκή και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που συντελούν στην επίτευξη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, ανάμεσα στους οποίους εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές καθώς και οι οικογένειες παιδιών χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, το σχολικό περιβάλλον αλλά και η ίδια η οικογένεια των παιδιών. Η εμπλοκή των γονέων σε διαδικασίες του σχολείου οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση, απόδοση, ενίσχυση της ικανοποίησης και προσαρμοστικότητας των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, της επικοινωνίας και συνεργασίας και εν τέλει στην επιτυχή συμπερίληψη των παιδιών στο σχολείο (Korosidou, Griva, & Pavlenko, 2021). Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στην συμπερίληψη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα, καθώς οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης μπορούν να ασκήσουν επίδραση στα παιδιά τους, στα παιδιά και τους γονείς παιδιών με αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία (Gallagher et al., 2000). Οι προσδοκίες, τα πιστεύω και η γενικότερη θεώρηση των γονέων επηρεάζουν την μελλοντική στάση που θα έχουν τα παιδιά τους σε θέματα που σχετίζονται με την συμπερίληψη. Ιδιαίτερα όταν οι ιδέες που ενστερνίζονται οι γονείς για την συμπερίληψη είναι αρνητικές θα έχουν αρνητικό αντίκτυπο και στα παιδιά τους (De Boer et al., 2010). Αν και τυπικά η συμπερίληψη άρχισε να υφίσταται λόγω των προσπαθειών που κατέβαλαν οι γονείς με παιδιά με κάποια μορφή αναπηρίας, η συμμετοχή γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης συντέλεσε καθοριστικά στην επιτυχή και αποτελεσματική συμπερίληψη. Αυτό επήλθε μέσα από την ορθή κοινωνικοποίηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης αλλά και την διεκδίκηση όλων των γονέων για αλλαγές στην υλικοτεχνική υποδομή, στα διδακτικά μέσα, στις εκπαιδευτικές τεχνικές καθώς και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Vlachou et al., 2016).

Έρευνες δείχνουν ότι η έννοια της συμπερίληψης κρίνεται θετική από το μεγαλύτερο μέρος των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης, χωρίς βέβαια να υπάρχουν γονείς με ουδέτερη ή ακόμη και αρνητική στάση. Η πλειονότητα των γονέων αναγνωρίζει το δικαίωμα για ισότιμη και χωρίς διαχωρισμούς εκπαίδευση όλων των παιδιών (Bhargava, & Narumanchi, 2011; Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007). Οι γονείς μαθητών γενικής εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι μέσω της συμπερίληψης τα παιδιά τους

μαθαίνουν για την διαφορετικότητα και την ατομικότητα (Vlachou et al., 2016; Leyser, & Kirk, 2004) και εξαλείφονται σε μεγάλο βαθμό οι προκαταλήψεις για την αναπηρία (Tafa, & Manolitsis, 2003) αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση και η ανθρώπινη φύση και τέλος ενισχύεται η αυτοπεποίθηση τους (Bhargava, & Narumanchi, 2011). Επιπλέον ενισχύεται η κατανόηση, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοβοήθεια (Tryfon, 2021).

Από την άλλη πλευρά ορισμένοι γονείς ανησυχούν για την συμπερίληψη και τις πιθανόν αρνητικές συμπεριφορές που μπορεί να εκδηλώσουν τα παιδιά τους (De Boer et al., 2010) αλλά αρνητική επίπτωση στην σχολική επίδοση τους (Bhargava, & Narumanchi, 2011). Επιπλέον ορισμένοι γονείς πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω ελλειπών κατάρτισης δεν μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας με αποτέλεσμα και εξαιτίας αυτής της αδυναμίας η διδασκαλία και η προσοχή τους να επικεντρώνεται στα παιδιά κάποια μορφή αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας (Mavropalias, Alevriadou, & Rachanioti, 2021; Tafa, & Manolitsis, 2003).

#### **4.4 Απόψεις γονέων για την συμπερίληψη παιδιών με ειδικές ανάγκες**

Στο πεδίο της ειδικής αγωγής η γονική εμπλοκή αρχικά δεν είχε καμία υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί είχαν τον απόλυτο έλεγχο. Στη σημερινή εποχή έχουμε περάσει στη φάση της συνεχούς και ποιοτικής επικοινωνίας και συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών (Τσιμπιδάκη, 2013). Η εκπαίδευση για να θεωρηθεί ποιοτική και αποτελεσματική προϋποθέτει την ύπαρξη συνεργασίας και γενικότερα καλών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Συμεού, 2008). Αυτή η σχέση ιδιαίτερα για παιδιά με σωματική ή νοητική αναπηρία κρίνεται αναγκαία και επιφέρει πολλαπλά οφέλη (Spann, Kohler and Soenkse, 2003). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας στηρίζεται κυρίως στην αμοιβαία αναγνώριση των δυνατοτήτων και των αναγκών των δυο πλευρών. Ειδικά για τις οικογένειες παιδιών με αναπηρίες επισημαίνεται η αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας και ισότιμης επικοινωνίας (Τσιμπιδάκη, 2013). Η εμπλοκή γονέων παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος κρίνεται απαραίτητη ώστε να οδηγηθούμε σε επιτυχή συμπερίληψη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, (Vlachou, Karadimou, & Koutsogeorgou, 2016).

Οι γονείς αποτελούν βασικό παράγοντα για μια επιτυχή και ποιοτική ένταξη των παιδιών στην εκπαίδευση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή



στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών, σεβόμενοι πάντα τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και οι οποίες συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη και βελτίωση των παιδιών ( Balli, 2016). Ταυτόχρονα η νομοθεσία αναγνωρίζει τον ισχυρό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς παιδιών σε αυτή την διαδικασία και θεσπίζονται νόμοι που θεμελιώνουν την συνεργατική μορφή που πρέπει να υφίσταται μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Στον ελληνικό χώρο η επικοινωνία και η συνεργασία βρίσκεται σε αρχικό στάδιο το οποίο σαφώς εξελίσσεται αλλά απαιτείτε χρόνος μέχρι να φτάσει σε στάδιο ισότιμης συμμετοχής (Τσιμπιδάκη, 2013).

Οι γονείς παιδιών με οποιαδήποτε μορφή σωματικής ή νοητικής αναπηρίας, θεωρούν ότι είναι δικαίωμα των παιδιών τους για συνεκπαίδευση και συμπερίληψη στο γενικό σχολείο. Η συμπερίληψη δεν επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης (Al Neyadi, 2015). Γονείς οι οποίοι έχουν παιδιά με κάποια μορφή αυτισμού είναι υπέρμαχοι της συμπερίληψης των παιδιών στη γενική εκπαίδευση. Πιστεύουν ότι θα βοηθήσει τα παιδιά τους στην μελλοντική τους πορεία, θα ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία τους, θα βελτιωθεί η συμπεριφορά τους και θα γίνουν κοινωνικά αποδεκτά ( Su, Guo, & Wang, 2020; Hilbert, 2014). Υπάρχει όμως και μια μερίδα γονέων οι οποίοι θεωρούν ότι πιθανό να μην γίνουν τα παιδιά τους αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, πιθανόν να νοιώσουν απορριπτέα, να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, οδηγώντας τα σε απομόνωση επηρεάζοντας αρνητικά τον συναισθηματικό τους κόσμο (Hilbert, 2014; De Boer et al., 2010). Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να έχουν τακτική επικοινωνία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, μια με δυο φορές το μήνα και με ιδανικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας τις συναντήσεις (Sygiouroulou, Polychronopoulos, 2019). Επιπλέον σύμφωνα με τους De Boer και Munde (2015), γονείς μικρότερης ηλικίας (23-35 χρόνων) φαίνεται να εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την συνεκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης οι Leyser και Kirk (2004) μέσα από την έρευνα τους διαπίστωσαν ότι γονείς με παιδιά μικρής ηλικίας και χαμηλού βαθμού αναπηρία και τα οποία συμμετείχαν το πολύ ως και δυο χρόνια σε ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης παρουσίασαν θετικότερη στάση απέναντι στην έννοια της συμπερίληψης των παιδιών τους στην γενική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Τσιμπιδάκη (2022), τα αποτελέσματα της έρευνας της σχετικά με την συνεργατική σχέση μεταξύ οικογένειας και ειδικών, αποδεικνύει ότι οι γονείς προσδιορίζουν την επικοινωνία ως μια συνεχή και τακτική ανταλλαγή πληροφοριών, μέσω διαπροσωπικών σχέσεων με την μορφή επιστολών, επισκέψεων στο σχολείο και ενεργή συμμετοχή στις σχολικές

διαδικασίες. Ως το βασικό άτομο που συμμετέχει ενεργά, επικοινωνεί και συνεργάζεται με το σχολείο και θεωρεί σημαντική την συμπερίληψη αναγνωρίζεται η μητέρα.

#### 4.5 Οφέλη από την συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Η επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου οδηγεί σε μια αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης καθώς αφενός συλλέγονται οι απαραίτητες πληροφορίες από τα στελέχη της εκπαίδευσης ώστε να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις, αφετέρου μειώνονται οι συγκρούσεις μεταξύ τους και λειτουργούν μέσα σε ένα αρμονικό και δημιουργικό περιβάλλον (Σαΐτης, 2007). Η αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές (Berger, 2004). Η ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας σε διαδικασίες του σχολείου, ανεξάρτητα από την ηλικία των γονέων, τη γνωστική τους κατάσταση, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο έχει μόνο πλεονεκτήματα στην μαθησιακή πορεία των παιδιών. Επιπλέον παρέχει στα παιδιά τους μέσω της συνεργασίας με όσους είναι σημαντικοί για αυτά, συναισθηματική ασφάλεια και αυξάνει την επίπεδο προσαρμογής του παιδιού με ταυτόχρονη μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, (2004) η συνεργασία οικογένειας με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς συμβάλλει στην αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων, στην εξεύρεση κονδυλίων, στη θέσπιση νόμων οι οποίοι στοχεύουν να βελτιώσουν το βιοτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο αυτών των παιδιών. Έχει παρατηρηθεί ότι η συμμετοχή της οικογένειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε διαδικασίες του σχολείου, βοηθά τα παιδιά να βελτιώσουν τις συνολικές τους επιδόσεις στο σχολείο, να έχουν καλύτερη βαθμολογία, να φοιτούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και να μην το εγκαταλείπουν πρόωρα (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Μέσα από την τακτική επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς οι γονείς αντλούν χρήσιμες πληροφορίες για την μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, συνειδητοποιώντας την βοήθεια την οποία προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά τους σε μαθησιακό και ψυχολογικό επίπεδο, αναπτύσσεται σταδιακά σε ένα καλύτερο επίπεδο επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Επίσης ενισχύεται η κοινωνικότητα των παιδιών, συμμετέχουν σε ομάδες, αλληλεπιδρούν και αναπτύσσονται πιο εύκολα και γρήγορα οι γλωσσικές τους ικανότητες (Hill & Craft, 2003). Επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει στη σχολική τους προσαρμοστικότητα καθώς οι μαθητές βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους

και αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού ή μεταξύ συμμαθητών και αναπτύσσεται η ατομική ικανοποίηση μέσω των εσωτερικών κινήτρων και αμοιβών (Palenchar, Vondra & Wilson, 2001).

Αναφορικά με τους γονείς η εμπλοκή τους με το σχολείο τους κάνει να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί και χρήσιμοι, ενισχύοντας την σχέση και την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσουν τόσο με τα παιδιά τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς (Τσιμπιδάκη, 2007). Με την παραπάνω άποψη συμφωνεί και η έρευνα των Ozonoff and Cathcart, (1998) καθώς οι γονείς θεωρούν ότι μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στη σχολική πραγματικότητα, την επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους γονείς, αισθάνονται πιο ικανοί και αποτελεσματικοί στον τρόπο που φροντίζουν και διαχειρίζονται τα παιδιά τους. Αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους καθώς αισθάνονται αποδεκτοί, μειώνοντας ταυτόχρονα την εμφάνιση καταθλιπτικών και στρεσογόνων καταστάσεων. Σύμφωνα με τους Garbacz και McIntyre (2016), τόσο οι συμπεριφοριστικές και κοινωνικές όσο και οι προσαρμοστικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ, παρουσιάζουν βελτίωση μέσω των συνεργατικών σχέσεων σχολείου και οικογένειας. Επιπλέον παρατηρείτε μια πιο ποιοτική συνεργασία γονέα και σχολικής κοινότητας. Η επικοινωνία για να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι ποιοτική, τακτική και να πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους (προσωπικές συναντήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία, συλλόγους, γραπτά μηνύματα κ.λ.π), (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). Για μια επιτυχημένη επικοινωνία και αποτελεσματική συνεργασία γονέων και σχολείου θα πρέπει να υπάρξει συλλογική προσπάθεια για την επίλυση οποιοδήποτε δυσκολιών και προβλημάτων αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολικό ή οικογενειακό περιβάλλον (Mautone, Marcelle, Tresco, & Power, 2015). Για παιδιά με ΔΑΦ είναι εξίσου σημαντική αυτή η άμεση επικοινωνία και η δυαδική συνεργασία για την αντιμετώπιση και επίλυση των δυσκολιών των παιδιών (McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves, Schreiner, 2008). Οι Azad, Marcus, Sheridan, & Mandell, (2016), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μόνο μέσα από μια συνεργατική προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων, μια ποιοτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μπορεί η σχέση σχολείου και οικογένειας να είναι αποτελεσματική, οδηγώντας στην προσαρμοστικότητα και αποτελεσματικότητα των παιδιών με ΔΑΦ. Μέσα από την καινοτόμα έρευνα των Azad, Marcus, Sheridan, & Mandell, (2018), με την εφαρμογή ενός συμβουλευτικού και συνεργατικού μοντέλου επικοινωνίας γονέων – εκπαιδευτικών ‘Partners in School’ παρατηρήθηκε ότι ενισχύεται η αυτό-αποτελεσματικότητα και ενδυναμώνεται η ανατροφή και η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική.

## 4.6 Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Πληθώρα ερευνών μελετά κυρίως την συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς καθώς και τα πιθανά εμπόδια που προκύπτουν από αυτή και τα οποία δυσχεραίνουν όχι μόνο την σχέση γονέων και εκπαιδευτικών αλλά και την ίδια την λειτουργία του σχολείου ( Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009; Bryan, Burstein, & Bryan, 2001). Σύμφωνα με την έρευνα των Tucker και Schwartz (2013) γονείς με παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος δήλωσαν ως την κυριότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια τους να συνεργαστούν με το σχολείο, την ελλιπή και μη ποιοτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Σύμφωνα με την Τσιμπιδάκη (2007) οι αρνητικές προσδοκίες – πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τους γονείς και το αντίστροφο αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας στην ειδική αγωγή. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρούν τους γονείς αδιάφορους, ενοχλητικούς, ευάλωτους καθώς και υπευθύνους για το οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Οι γονείς από την πλευρά τους πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν και δεν κατανοούν την δυσμενή ψυχολογική κατάσταση την οποία βιώνουν και ούτε διαισθάνονται τις περίπλοκες ανάγκες που διαμορφώνονται από τις ιδιαίτερες συνθήκες της καθημερινότητας. Η σχέση τους οδηγείτε εκ των πραγμάτων σε αδιέξοδο εξαιτίας της ενοχής που εκλαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς. Με τις παραπάνω απόψεις συγκλίνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Πολυχρονοπούλου (2004) η οποία μελέτησε τα εμπόδια τα οποία δυσχεραίνουν την συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με προβλήματα όρασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα σημαντικότερα εμπόδια αφορούσαν τους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας, την αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας, την έλλειψη καθοδήγησης των γονέων αναφορικά με τις δραστηριότητες – εργασίες οι οποίες να γίνουν από τα παιδιά στο σπίτι με την βοήθεια των γονέων, την αποξένωση και απομάκρυνση των γονέων από το σχολείο καθώς αισθάνονται ότι δεν αποτελούν μέρος αυτού. Ειδικότερα οι αραιές και μη προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων και οποίες αφορούν κατά κύριο λόγο την πρόοδο του παιδιού, η δυσνόητη γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά την διάρκεια των συναντήσεων από τους εκπαιδευτικούς καθώς και η μη προσεκτική ακρόαση των γονέων, αγνοώντας τις πραγματικές ανάγκες τους, αλλά και η αποθαρρυντική στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι απόμακροι και ενοχοποιούν τους γονείς για την αναπηρία των παιδιών,

χαρακτηρίζονται τα σημαντικότερα από τα αναφερόμενα εμπόδια στη σχέση σχολείου και οικογένειας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 5.1 Ερευνητικό σχέδιο

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και διεξήχθη μέσω του πρότυπου της «έρευνα επισκόπησης» ή «συγχρονικό σχέδιο έρευνας». Ακολουθήθηκε η συγκεκριμένη μορφή έρευνας διότι ανήκει στην κατηγορία των ποσοτικών ερευνών, ανταποκρίνεται στους σκοπούς και στόχους της έρευνας και απαντά με σαφήνεια στα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης διευκολύνει τη συλλογή δεδομένων, δεν επιφέρει κόστος και δεν απαιτεί πολύ χρόνο. Ειδικότερα το «συγχρονικό σχέδιο έρευνας» μελετά κοινωνικά φαινόμενα, στα πλαίσια των οποίων ανήκουν και οι έννοιες οι οποίες παρουσιάστηκαν μέσα από την θεωρητική ανασκόπηση της έρευνας, όπως αυτής της συμπερίληψης, της συνεργασίας και επικοινωνίας γονέων και σχολείου. Επιπλέον και οι ερευνητικές υποθέσεις σχετίζονται με κοινωνικές αντιλήψεις και συμπεριφορές ατόμων χωρίς να μετρούν αιτιώδεις σχέσεις ή αποτελέσματα στατιστική μορφής (Bryman, 2017; Diener, 1978). Τα δεδομένα τα οποία συλλέχτηκαν αφορούν ένα μικρό δείγμα του ευρύτερου πληθυσμού των γονέων παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος και το οποίο επικεντρώνεται στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας την περίοδο Νοέμβριο έως Φεβρουάριο 2022-23. Τα αποτελέσματα της έρευνας δίνονται σε πίνακες και ραβδογράμματα μέσω στατιστικής ανάλυσης.

Η παρούσα έρευνα καθώς εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας κοινωνικής επισκόπησης η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή και την απόδοση των αντιλήψεων των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, είναι με την μορφή ανώνυμου ερωτηματολογίου, καθώς κρίνεται το καταλληλότερο εργαλείο για την συλλογή δεδομένων. Το βασικότερο πλεονέκτημα ενός ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης είναι ότι οι απαντήσεις του ερευνητικού πληθυσμού δεν μπορούν να επηρεαστούν, καθώς δεν είναι παρών την στιγμή που συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο. Επιπρόσθετα είναι οικονομικότερα, είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος (Islami, Topuzovska, Latkovikj & Borota, 2020), η αποστολή του είναι μαζική, εύκολο και εύχρηστο στον τρόπο χρήσης του καθώς και τα μπορεί να αναλυθεί και αποκωδικοποιηθεί με συγκεκριμένο τύπο (Bryman, 2017; Diener, 1978).

## 5.2 Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά δημιουργήθηκε μια συνοδευτική επιστολή, η οποία απευθυνόταν προς τους γονείς που πιθανόν θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα, μέσω της οποίας ζητούνταν η συγκατάθεση τους δίνοντας ταυτόχρονα και τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να πάρουν μια τεκμηριωμένη απόφαση για το αν τελικά θα λάβουν μέρος στην έρευνα. Μέσω αυτής της επιστολής επιχειρήθηκε να διασφαλιστούν οι αρχές «περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων» και η «επίγνωση συγκατάθεσης». Επίσης, η επιστολή τους έδινε πληροφορίες σχετικά τον σκοπό της έρευνας σε μια προσπάθεια αποφυγής του ενδεχομένου να παραπλανηθούν οι συμμετέχοντες. Επιπλέον τους ενημέρωνε ότι η συλλογή των στοιχείων θα είναι ανώνυμη, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα είναι εύκολη και ασφαλής και τους πληροφορούσε για το χρονικό περιθώριο που δίνεται για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακόμη, τους πληροφορούσε ότι η συμμετοχή θα είναι ηθελημένη και ότι έχουν την δυνατότητα να αποχωρήσουν οποια στιγμή το θελήσουν έτσι ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο της πιθανής «πρόκλησης βλάβης». Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο στάλθηκε είτε ηλεκτρονικά στα e-mail των γονέων είτε σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης σε ομάδες γονέων και κηδεμόνων παιδιών με αναπηρία αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις και σε έντυπη μορφή καθώς κάποιοι γονείς δεν είχαν την δυνατότητα ηλεκτρονικής πρόσβασης. Το χρονικό διάστημα το οποίο δόθηκε για την συμπλήρωση του ήταν αυτό των δυο εβδομάδων.

## 5.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας αποτέλεσε το «ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης», είτε με την μορφή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου “Google Forms” είτε με την μορφή χειρόγραφου ερωτηματολογίου. Όλες ερωτήσεις (συνολικά 34 ερωτήσεις) σχεδιάστηκαν προσεκτικά και με επιμέλεια ώστε να σαφείς, περιεκτικές, με μικρό μήκος, σε απλή και κατανοητή γλώσσα. Να μην είναι γενικές και με αφηρημένες έννοιες και να δίνουν στον ερωτώμενο την ελευθερία των απαντήσεων του χωρίς να τον κατευθύνουν. Να μην είναι διττές, με διφορούμενες και περίπλοκες λέξεις και τεχνικούς όρους, ώστε να μπορούν να απαντηθούν με ευκολία και χωρίς αμφιβολία και αβεβαιότητα. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με την μορφή του «κλειστού τύπου» και για την

διερεύνηση των κλειστών απαντήσεων που δόθηκαν χρησιμοποιήθηκε η 5/θμη κλίμακα Likert. Ο δείκτης alpha του Cronbach's χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει την αξιοπιστία των κλιμάκων του ερωτηματολογίου.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει επτά προσωπικές ερωτήσεις που δίνουν πληροφορίες σχετικά με το φύλο και την ηλικία τόσο των γονέων όσο και των παιδιών τους, το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, τον τόπο κατοικίας τους και τον τρόπο φοίτησης των παιδιών τους. Οι ερωτήσεις του κυρίου μέρους έχουν σχέση με στάσεις και πεποιθήσεις. Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δυο άξονες. Στον 1<sup>ο</sup> άξονα καταγράφονται οι απόψεις των γονέων παιδιών με ΔΑΦ αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με την έννοια της συμπερίληψης των παιδιών τους στην γενική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα εξετάζει τις απόψεις των γονέων σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, τις ικανότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες στο πλαίσιο της τάξης καθώς και τα δικαιώματα των παιδιών τους

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει 12 κλειστές ερωτήσεις (ερωτήσεις 8-19) η διερεύνηση των οποίων έγινε με την μορφή του τύπου της κλίμακας Likert. Για την συλλογή των απόψεων των γονέων παιδιών με ΔΑΦ χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Attitude Toward Inclusion/Mainstreaming Scale» των Leyser και Kirk (2004), προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα από τον Kokaridas Dimitrios, περιλαμβάνοντας τους παράγοντες προς διερεύνηση για την ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης, την ικανότητα και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τα δικαιώματα των παιδιών καθώς και τον παράγοντα συνεργασίας σχολείου – γονέων. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε με την ελληνική εκδοχή «Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings», σε προγενέστερες έρευνες των Kokaridas, Vlachaki, Zournatzi, Patsiouras, 2008; Αγοραστού, 2015; Γάλλιου, & Επισκόπου, 2021.

Στον 2<sup>ο</sup> άξονα καταγράφονται οι απόψεις γονέων σχετικά με την συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών μέσω της κλίμακας συνεργασίας «Parent-Teacher Relationship Scale-PTRS» των Vickers & Minke, 1995. Η παραπάνω κλίμακα συνεργασίας χρησιμοποιήθηκε από μια σειρά ερευνών τόσο στο εξωτερικό όσο και στον ελληνικό χώρο (Kim, Minke, Sheridan, Koziol, Ryoo, & Rispoli, 2012; Andoni, Hamsho, Blacher, & Eisenhower, 2022; Γάλλιου, & Επισκόπου, 2021; Μαυρίκου, 2022). Ο δεύτερος άξονας αποτελείται από δεκαπέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερωτήσεις 20-34), εκ των οποίων οι (ερωτήσεις 20-30) απαντώνται μέσω της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου



Likert (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ), ενώ υπάρχουν και 4 ερωτήσεις (ερωτήσεις 31-34) σχετικά με το είδος, το χρόνο και τον τύπο της συνεργασίας.

#### 5.4 Δειγματοληψία –χαρακτηριστικά δείγματος

Η διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα για την επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων είναι με την μέθοδο της «μη πιθανοτικής δειγματοληψίας και συγκεκριμένα με την «δειγματοληψία ευκολίας». Σύμφωνα με το Bryman, (2017) «δείγμα ευκολίας είναι το δείγμα που προσφέρεται εύκολα και μόνο επειδή ο ερευνητής έχει άμεση πρόσβαση σε αυτό» (σ.219). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 103 γονείς παιδιών με ΔΑΦ εγγεγραμμένοι στα μητρώα των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας. Ειδικότερα διανεμηθήκαν ερωτηματολόγια στους παρακάτω συλλόγους:1. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ειδικών σχολείων και τάξεων με ειδικές ανάγκες του νομού Φθιώτιδος 2.Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ατόμων με αναπηρία Ν. Φθιώτιδας 2. Πανευβοικός σύλλογος γονέων, κηδεμόνων και φίλων ατόμων με αναπηρία 3.Ο σύλλογος γονέων και φίλων ατόμων και παιδιών με ειδικές ανάγκες «Άγιοι Ανάργυροι» και 4. Ο σύλλογος γονέων, κηδεμόνων και φίλων παιδιών με ειδικές ανάγκες επαρχίας Λεβαδιάς νομού Βοιωτίας. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν κατά το χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος – Νοέμβριος 2022. Στο πρώτο στάδιο υπήρξε επικοινωνία δια τηλεφώνου με τους συλλόγους που προαναφέρθηκαν ώστε να ενημερωθούν για τους σκοπούς της έρευνας και τον τρόπο που θα διεξαχθεί αυτή. Έπειτα ζητήθηκε η έγκριση από τα συμβούλια των συλλογών για την διανομή των ερωτηματολογίων στα μέλη τους.

#### 5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Για να είναι έγκυρη μια επιστημονική έρευνα, κρίνεται σκόπιμο η διεξαγωγή των αποτελεσμάτων να γίνεται με την χρήση ερευνητικών εργαλείων, στην προκειμένη περίπτωση του ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης, τα οποία προηγουμένως έχουν ελεγχθεί για το αν θεωρούνται έγκυρα και αξιόπιστα. Τα βασικότερα κριτήρια κάθε έγκυρης ερευνητικής μελέτης είναι αυτά της εγκυρότητας και της αξιοπιστία. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να παρθεί κάθε αναγκαία ενέργεια ώστε τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τους σκοπούς της μελέτης να είναι σταθμισμένα και να

διασφαλίζουν τόσο την αξιοπιστία όσο και την εγκυρότητα. Η αξιοπιστία ενός ερευνητικού εργαλείου σχετίζεται με την συνοχή και την σταθερότητα των μετρήσεων που πραγματοποιούνται σε διαδοχικά χρονικά διαστήματα, στο ίδιο δείγμα και σε παρόμοιες συνθήκες. Επιπλέον την χαρακτηρίζει και η «εσωτερική αξιοπιστία» και η οποία δείχνει την ομοιογένεια και συμφωνία της κλίμακας μετρήσεων των μεταβλητών. Η εσωτερική αξιοπιστία εκτιμάται με βάση τον συντελεστή alpha του Cronbach's, (Litwin, 1995; Bryman, 2017). Όσο πιο μεγάλη είναι η τιμή του δείκτη Cronbach's  $\alpha$  τόσο πιο μεγάλη θα είναι και η εσωτερική αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου (Bryman, 2017; Bonett, & Wright, 2014).

Την εγκυρότητα μπορούμε να την διαχωρίσουμε σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στον τρόπο ή την μέθοδο που χρησιμοποιείται για την δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου. Η εξωτερική εγκυρότητα αφορά την δυνατότητα γενίκευσης της έρευνας από δείγμα στον πληθυσμό (Bryman, 2017; Almén et al., 2018). Για να εξασφαλιστεί η «ονομαστική εγκυρότητα» συλλέχτηκαν και αξιοποιήθηκαν πληροφορίες μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών έτσι ώστε καθοριστούν με σαφήνεια οι όροι της συμπερίληψης, της γονικής εμπλοκής καθώς και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον οι κλειστές τύπου ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο καθώς και η διαβαθμισμένη κλίμακα Likert, ενίσχυσαν την εγκυρότητα και περιόρισαν την ασάφεια των ερωτήσεων. Τέλος για την ενίσχυση της «εσωτερικής εγκυρότητας» χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο εύκολο στην χρήση του με σαφή και απλές ερωτήσεις, το οποίο χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία σε αντίστοιχους πληθυσμούς προηγούμενων ερευνών καθώς και ένα συνοδευτικό έγγραφο με τις απαραίτητες οδηγίες για τους συμμετέχοντες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 6.1 Στατιστική ανάλυση

Με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov ελέγχθηκαν οι κατανομές των μεταβλητών ως προς την κανονικότητα. Για τις ποσοτικές μεταβλητές που η κατανομή τους φαίνεται να είναι κανονική έγινε χρήση των μέσων τιμών (mean) και των τυπικών αποκλίσεων (Standard Deviation = SD) στην περιγραφική στατιστική. Αντίθετα για εκείνες που δεν κατανέμονταν κανονικά έγινε χρήση των διάμεσων (median) και των ενδοτεταρτημοριακών ευρών (interquartilerange). Για να συγκριθούν οι ποσοτικές μεταβλητές της μελέτης ανάμεσα σε δυο μόνο ομάδες χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney test. Για να συγκριθούν οι ποσοτικές μεταβλητές της μελέτης ανάμεσα σε δυο ή παραπάνω ομάδες χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal- Wallis. Για να ελεγχθεί η συσχέτιση των δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Spearman. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα για όλους τους ελέγχους και το επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε στο 0,05. Για την στατιστική ανάλυση έγινε χρήση του στατιστικού πρόγραμμα SPSS version 26.0.

#### 6.2 Αποτελέσματα Έρευνας

Το δείγμα των γονέων αποτελείται από 101 άτομα που σε ποσοστό 42,0% ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 40-48 ετών. Ακολουθεί ο πίνακας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος γονέων

		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Φύλο γονέα</b>	Ανδρας	21	21,2
	Γυναίκα	78	78,8
<b>Ηλικία γονέα</b>	22-30 ετών	11	11,0
	31-39 ετών	34	34,0
	40-48 ετών	42	42,0
	49-57 ετών	12	12,0
	άνω των 58 ετών	1	1,0
<b>Μορφωτικό Επίπεδο</b>	Απόφοιτος Δημοτικού	1	1,0

	Απόφοιτος Λυκείου	9	9,0
	Απόφοιτος ΤΕΙ/ΑΕΙ	51	51,0
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	39	39,0
<b>Τόπος διαμονής</b>	Νομός Βοιωτίας	23	24,2
	Νομός Εύβοιας	11	11,6
	Νομός Ευρυτανίας	6	6,3
	Νομός Φθιώτιδας	55	57,9

Το 78,8% των γονέων ήταν γυναίκες. Το 51,0% ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και κατά πλειοψηφία ήταν κάτοικοι του νομού Φθιώτιδας σε ποσοστό 57,9%.

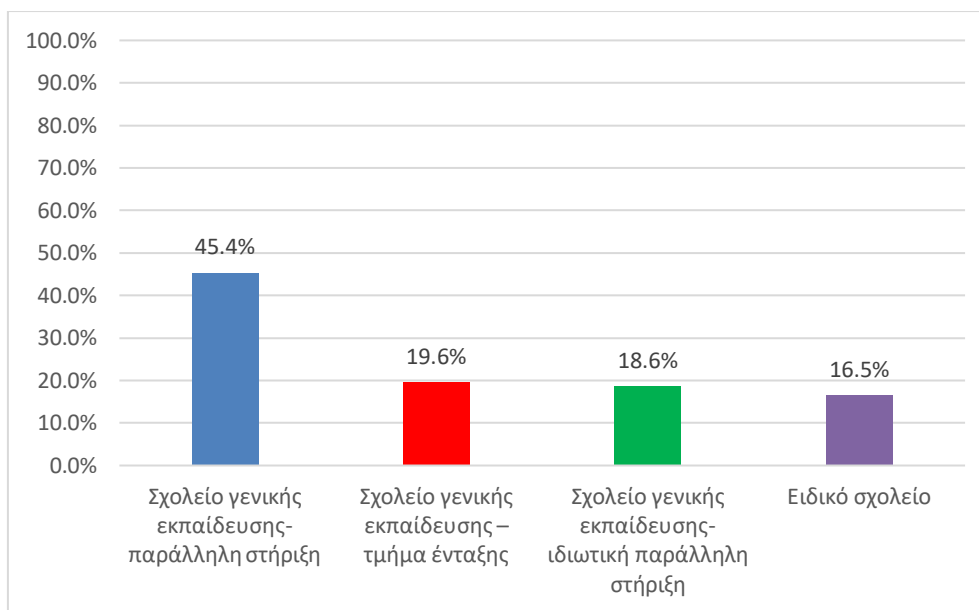
Στη συνέχεια δίνεται ο πίνακας με τα στοιχεία των παιδιών.

Πίνακας 2: Στοιχεία παιδιών με ΔΑΦ

		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Φύλο παιδιού</b>	Αγόρι	69	70,4
	Κορίτσι	29	29,6
<b>Ηλικία παιδιού</b>	3-6 ετών	20	20,2
	7-12 ετών	57	57,6
	12-18 ετών	22	22,2
<b>Φοίτηση Παιδιού</b>	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης – τμήμα ένταξης	19	19,6
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- παράλληλη στήριξη	44	45,4
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- ιδιωτική παράλληλη στήριξη	18	18,6
	Ειδικό σχολείο	16	16,5

Τα παιδιά ήταν αγόρια σε ποσοστό 70,4% και το 57,6% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 7-12 ετών. Το 45,4% φοιτούσε σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης έχοντας παράλληλη στήριξη.

Δίνεται το διάγραμμα των ποσοστών σχετικά με την φοίτηση των παιδιών, σε φθίνουσα σειρά.



Διάγραμμα 1: Ποσοστά φοίτησης παιδιών με ΔΑΦ στην εκπαίδευση

### Στάση γονέων απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Οι απόψεις των γονέων καταγράφηκαν σε τέσσερις κλίμακες. Η πρώτη κλίμακα αφορά τα οφέλη της συμπερίληψης. Στην δεύτερη κλίμακα καταγράφεται το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα και τις γνώσεις να διαχειριστούν παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και να υποστηρίξουν τα συγκεκριμένα παιδιά σε δραστηριότητες της τάξης. Η τρίτη κλίμακα καταγράφει το αν και κατά πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ από την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους αλλά και από τις ενέργειες που γίνονται από το σχολείο στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Η τελευταία κλίμακα καταγράφει τα δικαιώματα που έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ στην σχολική πραγματικότητα. Και οι πέντε κλίμακες βαθμολογούνται από το 1 μέχρι και το 5. Το 1 αντιστοιχεί στο «καθόλου» και το 5 στο «πάρα πολύ». Όσο μεγαλύτερο το σύνολο της βαθμολογίας, τόσο πιο θετική είναι η άποψη/στάση των γονέων σε κάθε κλίμακα.

### **✚ Παράγοντας διερεύνησης οφέλη συμπερίληψης**

Ακολουθεί ο πίνακας με τα περιγραφικά στοιχεία για τις ερωτήσεις του παράγοντα διερεύνησης των οφελών συμπερίληψης. Η κλίμακα των απαντήσεων κυμαίνεται από 1 μέχρι και το 5, με το 1 να αντιπροσωπεύει το «καθόλου» και το 5 το «πάρα πολύ».

Άρα, όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των απαντήσεων 4 και 5 (πολύ-πάρα πολύ), τόσο πιο θετική είναι η στάση των γονέων.

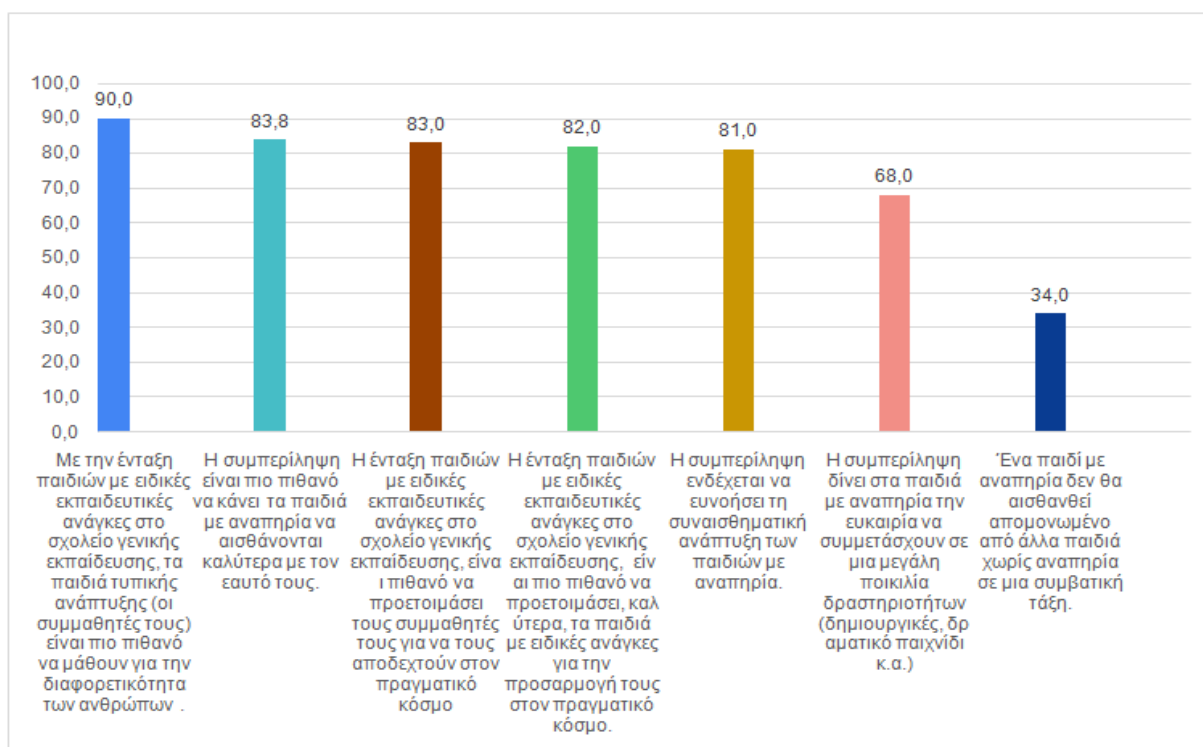
Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία παράγοντα διερεύνησης οφελών συμπερίληψης

		N	%	% «Πολύ-Πάρα πολύ»
Ευκολότερη ένταξη των παιδιών χωρίς αναπηρία στην πραγματικότητα λόγω της ένταξης των παιδιών με ΔΑΦ σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.	Καθόλου	3	3,0	82,0
	Λίγο	2	2,0	
	Αρκετά	13	13,0	
	Πολύ	59	59,0	
	Πάρα πολύ	23	23,0	
Η συμπερίληψη πιθανότατα θα κάνει τα παιδιά με ΔΑΦ να αποκτήσουν καλύτερη αυτοεικόνα.	Καθόλου	0	0,0	83,8
	Λίγο	2	2,0	
	Αρκετά	14	14,1	
	Πολύ	56	56,6	
	Πάρα πολύ	27	27,3	
Ενεργητική συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ σε ποικίλο αριθμό σχολικών δραστηριοτήτων μέσω της συμπερίληψης.	Καθόλου	0	0,0	68,0
	Λίγο	6	6,0	
	Αρκετά	26	26,0	
	Πολύ	48	48,0	
	Πάρα πολύ	20	20,0	
Πιθανόν η συμπερίληψη να <b>ευνοήσει</b> τα παιδιά με αυτισμό να αναπτυχθούν συναισθηματικά.	Καθόλου	0	0,0	81,0
	Λίγο	5	5,0	
	Αρκετά	14	14,0	
	Πολύ	41	41,0	
	Πάρα πολύ	40	40,0	
Οι μαθητές χωρίς αναπηρία πιθανότατα μέσα από την ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση να αποδεχθούν την πραγματικότητα.	Καθόλου	0	0,0	83,0
	Λίγο	3	3,0	
	Αρκετά	14	14,0	
	Πολύ	51	51,0	
	Πάρα πολύ	32	32,0	
Οι μαθητές χωρίς αναπηρία πιθανότατα θα μάθουν για την διαφορετικότητα των ατόμων μέσα από την ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση.	Καθόλου	0	0,0	90,0
	Λίγο	0	0,0	
	Αρκετά	10	10,0	
	Πολύ	51	51,0	
	Πάρα πολύ	39	39,0	
Τα παιδιά με ΔΑΦ <b>δεν</b> θα νιώσουν απομόνωση από τους συμμαθητές τους σε μια τάξη γενικού σχολείου.	Καθόλου	2	2,0	34,0
	Λίγο	15	15,0	
	Αρκετά	49	49,0	
	Πολύ	27	27,0	
	Πάρα πολύ	7	7,0	

Πιο ευνοϊκή φάνηκε να είναι η άποψη ότι οι μαθητές που δεν χαρακτηρίζονται από κάποια μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία, πιθανότατα θα μάθουν για την διαφορετικότητα των ατόμων, μέσα από την ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση. Άποψη με την οποία συμφώνησε πολύ έως πάρα πολύ το 90,0% των γονέων. Επίσης, το 83,8% πιστεύει ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα μέσω της

συμπερίληψης τα παιδιά με ΔΑΦ να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αποκτήσουν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους.

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών στις απαντήσεις πολύ- πάρα πολύ σε κάθε ερώτηση. Η σειρά είναι φθίνουσα, άρα στην ερώτηση με το μεγαλύτερο ποσοστό συμφώνησαν περισσότερο.



Γράφημα 2 : Ποσοστά παράγοντα διερεύνησης οφελών συμπερίληψης

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το σκορ για την κλίμακα των οφελών συμπερίληψης και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Η μεγαλύτερη τιμή της κλίμακας(5) αντιστοιχεί σε πιο ευνοϊκή άποψη για τα οφέλη της συμπερίληψης.

Πίνακας 4: Cronbach's Alpha οφελών συμπερίληψης

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	Cronbach's a
Παράγοντας διερεύνησης οφέλη συμπερίληψης	1,9	5,0	4,0 (0,5)	3,9 (3,7-4,3)	0,78

Σε αυτό το δείγμα η μέση τιμή του σκορ ήταν 4,0 μονάδες (SD= 0,5μονάδες), αρκετά υψηλή, υποδηλώνοντας μεγάλη συμφωνία των γονέων με τα οφέλη της συμπερίληψης.

Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0,78, μεγαλύτερος του 0,7, υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία.

**✚ Ικανότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ατόμων με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη και υποστήριξη των παιδιών αυτών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.**

Ακολουθεί ο πίνακας με τα περιγραφικά στοιχεία για τις ερωτήσεις του παράγοντα ικανότητας και υποστήριξης. Η κλίμακα των απαντήσεων κυμαίνεται από 1 έως 5, με το 1 να αντιπροσωπεύει το «καθόλου» και το 5 το «πάρα πολύ». Άρα, όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των απαντήσεων 4 και 5 (πολύ-πάρα πολύ), τόσο πιο θετική στάση εκδηλώνουν οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ στην ικανότητα και τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να διαχειριστούν τα παιδιά με ΔΑΦ και να τα υποστηρίζουν σε δραστηριότητες της τάξης.

Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία του παράγοντα ικανότητας και υποστήριξης εκπαιδευτικών

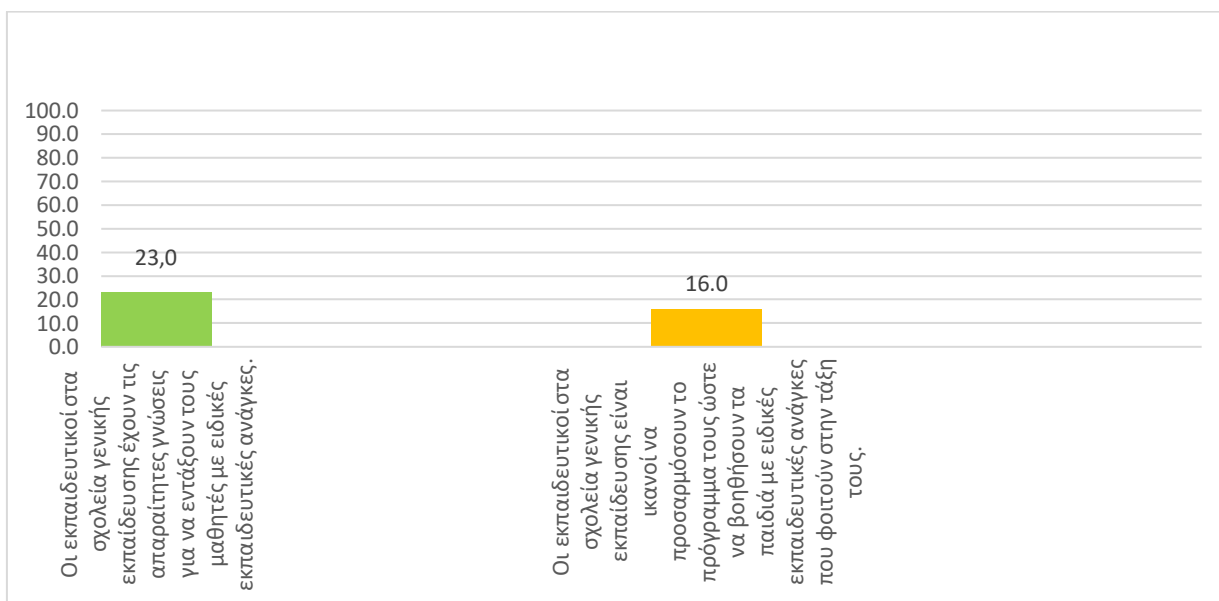
		N	%	% «Πολύ-Πάρα πολύ»
<b>Ικανότητα εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για προσαρμογή της διδασκαλίας τους με στόχο την βοήθεια των παιδιών με ΔΑΦ.</b>	Καθόλου	8	8,0	16,0
	Λίγο	27	27,0	
	Αρκετά	49	49,0	
	Πολύ	15	15,0	
	Πάρα πολύ	1	1,0	
<b>Γνώσεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με στόχο την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.</b>	Καθόλου	4	4,0	23,0
	Λίγο	17	17,0	
	Αρκετά	56	56,0	
	Πολύ	20	20,0	
	Πάρα πολύ	3	3,0	

Οι γονείς σε ποσοστό 21,0% πιστεύουν πολύ έως πάρα πολύ ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν τις γνώσεις που απαιτούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία. Το αντίστοιχο ποσοστό σχετικά με το πόσο ικανοί είναι οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις



ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ και τα οποία είναι μαθητές φοιτούν της τάξη τους ήταν 16,0%.

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών στις απαντήσεις πολύ- πάρα πολύ σε κάθε ερώτηση. Η σειρά είναι φθίνουσα, άρα στην ερώτηση με το μεγαλύτερο ποσοστό συμφώνησαν περισσότερο.



Ραβδόγραμμα 3: Ποσοστά παράγοντα ικανότητας και υποστήριξης εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το σκορ για την κλίμακα ικανότητας και υποστήριξης εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή της κλίμακας τόσο πιο ευνοϊκή είναι η άποψη για την ικανότητα και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 6: Cronbach's Alpha παράγοντα διερεύνησης ικανότητας και υποστήριξης

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	Cronbach's a
Παράγοντας διερεύνησης ικανότητας και υποστήριξης	1,0	4,5	2,9 (0,7)	3,0 (2,75-3,0)	0,72

Σε αυτό το δείγμα η μέση τιμή του σκορ ήταν 2,9 μονάδες (SD= 0,5μονάδες), υποδηλώνοντας αρκετή συμφωνία των γονέων στην ικανότητα και τις γνώσεις που

έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να διαχειριστούν τα παιδιά με ΔΑΦ και να τα υποστηρίξουν σε δραστηριότητες της τάξης. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  ήταν αποδεκτός και άνω του 0,7.

**✚ Ικανοποίηση των γονέων παιδιών με ΔΑΦ από την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους αλλά και από τις ενέργειες που γίνονται από το σχολείο στο πλαίσιο της συμπερίληψης.**

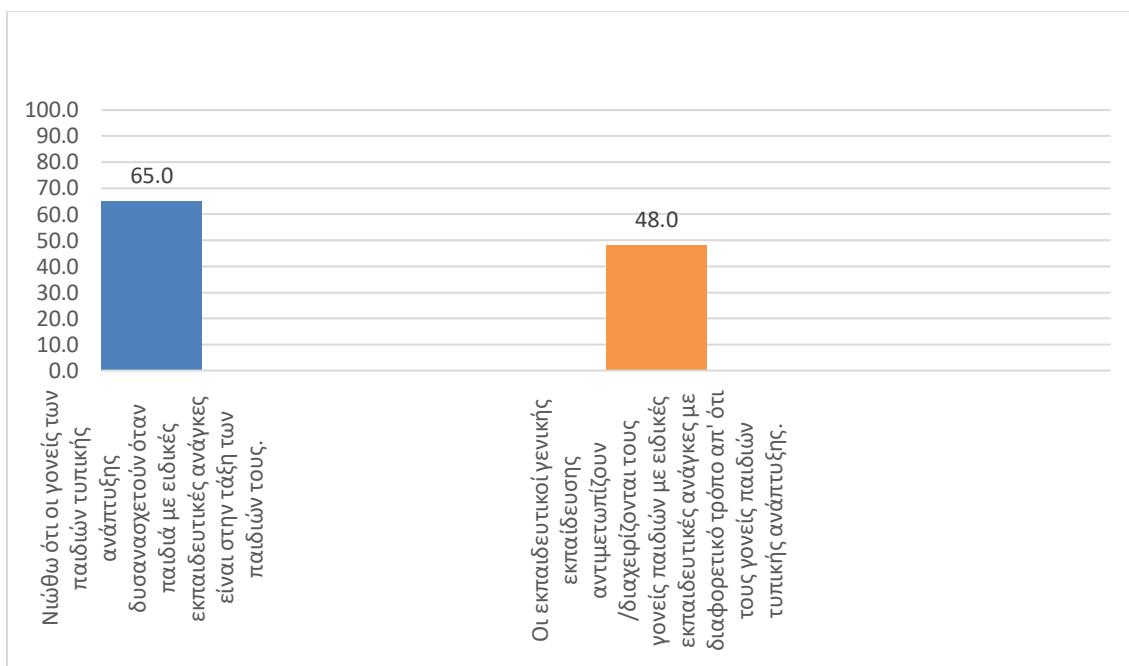
Ακολουθεί ο πίνακας με τα περιγραφικά στοιχεία για τις ερωτήσεις του παράγοντα ικανοποίησης. Η κλίμακα των απαντήσεων κυμαίνεται από 1 έως 5, με το 1 να αντιπροσωπεύει το «καθόλου» και το 5 το «πάρα πολύ». Όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των απαντήσεων 4 και 5 (πολύ-πάρα πολύ), τόσο πιο μικρή είναι η ικανοποίηση.

Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία παράγοντα ικανοποίησης γονέων

		N	%	% «Πολύ-Πάρα πολύ»
<b>Η αντιμετώπιση των γονέων παιδιών με ΔΑΦ από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι πολύ διαφορετική από αυτή των γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία.</b>	Καθόλου	5	5,0	48,0
	Λίγο	9	9,0	
	Αρκετά	38	38,0	
	Πολύ	38	38,0	
	Πάρα πολύ	10	10,0	
<b>Ύπαρξη δυσανασχέτησης από γονείς παιδιών δεν αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αναπηρίας, από την παρουσία παιδιών με ΔΑΦ στην τυπική τάξη.</b>	Καθόλου	4	4,0	65,0
	Λίγο	5	5,0	
	Αρκετά	26	26,0	
	Πολύ	46	46,0	
	Πάρα πολύ	19	19,0	

Οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ σε ποσοστό 65,0% νιώθουν ότι υπάρχει δυσανασχέτηση από τους γονείς που τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αναπηρίας, από την παρουσία παιδιών με ΔΑΦ στην τυπική τάξη. Το αντίστοιχο ποσοστό σχετικά με την άποψη ότι η αντιμετώπιση των γονέων παιδιών με ΔΑΦ από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι πολύ διαφορετική από αυτή των γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία ήταν 48,0%.

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών στις απαντήσεις πολύ- πάρα πολύ σε κάθε ερώτηση. Η σειρά είναι φθίνουσα, άρα στην ερώτηση με το μεγαλύτερο ποσοστό συμφώνησαν περισσότερο.



Ραβδόγραμμα 4: Ποσοστά παράγοντα ικανοποίησης γονέων

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το σκορ για την κλίμακα ικανοποίησης και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 8. Όσο μικρότερη είναι η τιμή της κλίμακας τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ από την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους αλλά και από τις ενέργειες που γίνονται από το σχολείο στο πλαίσιο της συμπερίληψης.

Πίνακας 8: Cronbach's Alpha παράγοντα διερεύνησης ικανοποίησης γονέων

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	Cronbach's a
Παράγοντας διερεύνησης ικανοποίησης	1,0	5,0	2,5 (0,8)	2,5 (2,0-3,0)	0,71

Σε αυτό το δείγμα η μέση τιμή του σκορ ήταν 2,5 μονάδες (SD= 0,8μονάδες), υποδηλώνοντας οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ αισθάνονται ικανοποιημένοι από την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους αλλά και από τις ενέργειες που γίνονται από το

σχολείο στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  ήταν αποδεκτός και άνω του 0,7.

### Δικαιώματα των παιδιών με ΔΑΦ στην τυπική τάξη

Στην συνέχεια παρατίθεται ο πίνακας με τα περιγραφικά στοιχεία για την ερώτηση του παράγοντα δικαιωμάτων. Η κλίμακα των απαντήσεων κυμαίνεται από 1 έως 5, με το 1 να αντιπροσωπεύει το «καθόλου» και το 5 το «πάρα πολύ». Όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των απαντήσεων 4 και 5 (πολύ-πάρα πολύ), τόσο πιο σημαντικό θεωρείται το δικαίωμα.

Πίνακας 9: Περιγραφικά στοιχεία παράγοντα δικαιωμάτων παιδιών με ΔΑΦ

		N	%	% «Πολύ-Πάρα πολύ»
<b>Οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και προνόμια με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.</b>	Καθόλου	0	0,0%	98,0
	Λίγο	0	0,0%	
	Αρκετά	2	2,0%	
	Πολύ	22	22,0%	
	Πάρα πολύ	76	76,0%	

Οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ σε ποσοστό 98,0% νιώθουν ότι τα παιδιά τους θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και προνόμια με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στο σχολείο.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το σκορ για την κλίμακα δικαιωμάτων και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ, τόσο πιο σημαντικό θεωρείται το δικαίωμα.

Πίνακας 10: Cronbach's Alpha παράγοντα διερεύνησης δικαιωμάτων

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)
<b>Παράγοντας διερεύνησης δικαιωμάτων</b>	3,0	5,0	4,7 (0,8)	5,0 (5,0-5,0)

Σε αυτό το δείγμα η μέση τιμή του σκορ ήταν 4,7 μονάδες (SD= 0,8μονάδες), δείχνοντας ότι οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντικό τα παιδιά τους θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και προνόμια με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

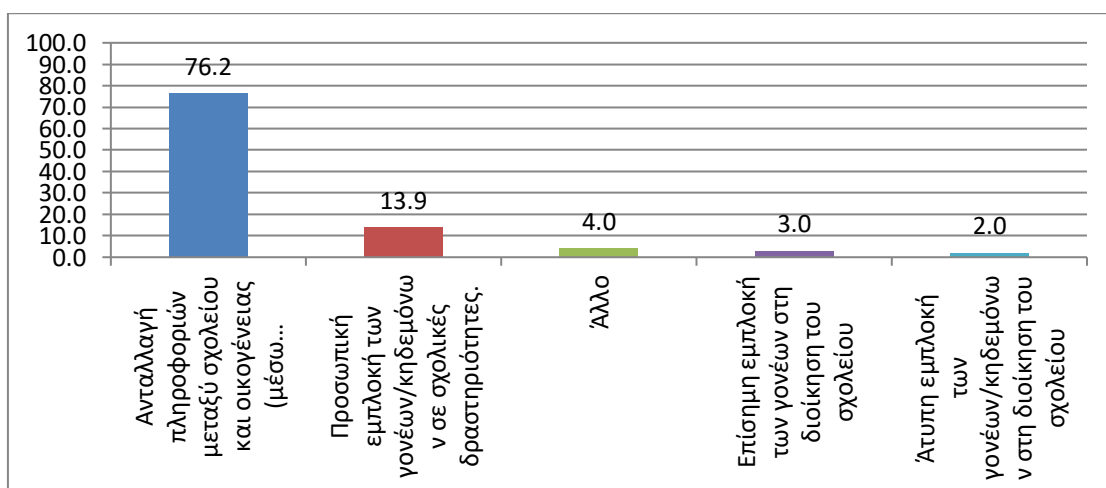
## Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών

Ακολουθεί ο πίνακας των ποσοστών για τους τύπους συνεργασίας σχολείου και γονέων που προτάθηκαν.

Πίνακας 11: Ποσοστά τύπων συνεργασίας σχολείου - γονέων

	N	%
Γονείς και σχολείο ανταλλάσσουν μεταξύ τους πληροφορίες με την μορφή επιστολών, επισκέψεων).	77	76,2
Οι γονείς εμπλέκονται προσωπικά σε δραστηριότητες που αφορούν το σχολείο.	14	13,9
Άλλο	4	4,0
Οι γονείς εμπλέκονται επίσημα στην λειτουργία του σχολείου.	3	3,0
Οι γονείς εμπλέκονται άτυπα στην λειτουργία του σχολείου.	2	2,0

Δίνεται και το γράφημα των ποσοστών για τους τύπους συνεργασίας σχολείου και γονέων που προτάθηκαν, σε φθίνουσα σειρά.



Ραβδόγραμμα 5: Ποσοστά τύπων συνεργασίας σχολείου - γονέων

Ακολουθεί ο πίνακας με τα περιγραφικά στοιχεία για τις ερωτήσεις του παράγοντα διερεύνησης συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών. Η κλίμακα των απαντήσεων κυμαίνεται από 1 έως 5, με το 1 να αντιπροσωπεύει το «καθόλου» και το 5 το «πάρα πολύ». Όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των απαντήσεων 4 και 5 (πολύ-πάρα πολύ), τόσο πιο σημαντική θεωρείται η καλή συνεργασία.

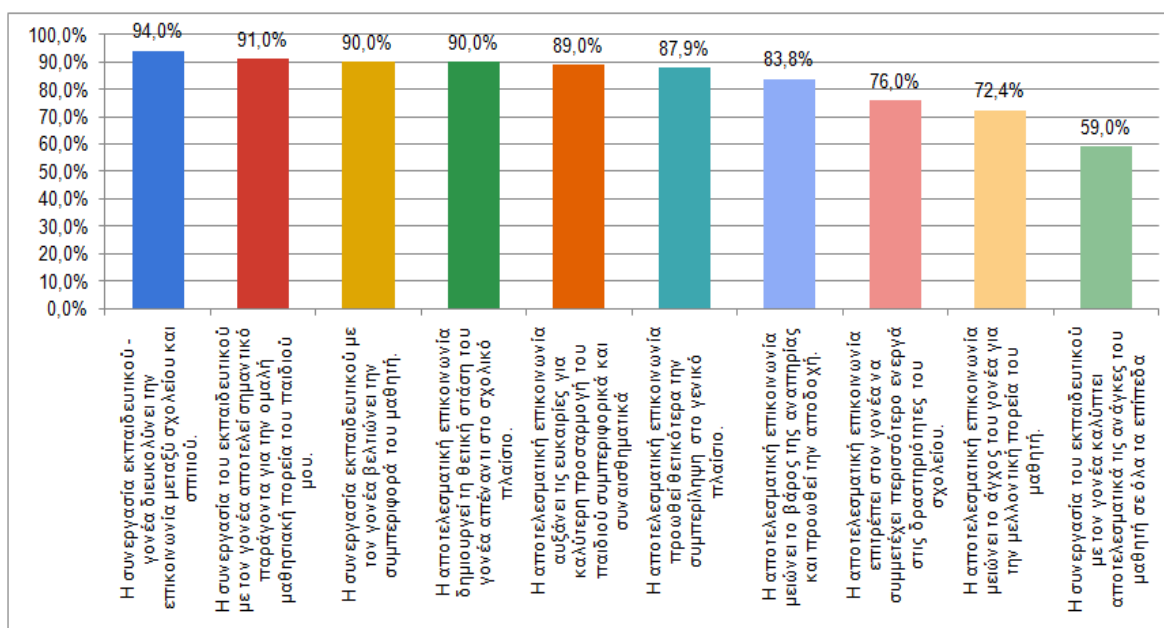
Πίνακας 12: Περιγραφικά στοιχεία του παράγοντα διερεύνησης συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών

		N	%	% «Πολύ-Πάρα πολύ»
<b>Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει θετικό αντίκτυπο στην μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού.</b>	Καθόλου	0	0,0	91,0
	Λίγο	2	2,0	
	Αρκετά	7	7,0	
	Πολύ	48	48,0	
	Πάρα πολύ	43	43,0	
<b>Βελτίωση συμπεριφοράς παιδιού λόγω συνεργασίας σχολείου – οικογένειας .</b>	Καθόλου	1	1,0	90,0
	Λίγο	0	0,0	
	Αρκετά	9	9,0	
	Πολύ	58	58,0	
	Πάρα πολύ	32	32,0	
<b>Αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών του παιδιού σε όλους τους τομείς λόγω συνεργασίας σχολείου – οικογένεια .</b>	Καθόλου	2	2,0	59,0
	Λίγο	0	0,0	
	Αρκετά	39	39,0	
	Πολύ	42	42,0	
	Πάρα πολύ	17	17,0	
<b>Αποτελεσματική και πολύπλευρη κάλυψη των αναγκών των παιδιών λόγω συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.</b>	Καθόλου	0	0,0	89,0
	Λίγο	0	0,0	
	Αρκετά	8	8,2	
	Πολύ	51	52,6	
	Πάρα πολύ	38	39,2	
<b>Ενίσχυση της επικοινωνίας λόγω συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.</b>	Καθόλου	0	0,0	94,0
	Λίγο	1	1,0	
	Αρκετά	5	5,0	
	Πολύ	59	59,0	
	Πάρα πολύ	35	35,0	
<b>Οι γονείς διαμορφώνουν θετική αντιμετώπιση για το σχολείο δια μέσου της αποτελεσματικής επικοινωνίας.</b>	Καθόλου	0	0,0	90,0
	Λίγο	1	1,0	
	Αρκετά	9	9,0	
	Πολύ	59	59,0	
	Πάρα πολύ	31	31,0	
<b>Ενεργητική συμμετοχή των γονέων σε ενέργειες του σχολείου λόγω της αποτελεσματικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας.</b>	Καθόλου	0	0,0	76,0
	Λίγο	2	2,0	
	Αρκετά	21	21,2	
	Πολύ	54	54,5	
	Πάρα πολύ	22	22,2	
<b>Ενίσχυση της έννοιας της συμπερίληψης λόγω της</b>	Καθόλου	0	0,0	87,9

<b>αποτελεσματικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας.</b>	Λίγο	0	0,0	
	Αρκετά	12	12,1	
	Πολύ	45	45,5	
	Πάρα πολύ	42	42,4	
<b>Μείωση των στρεσογόνων καταστάσεων των γονέων για την εξέλιξη των παιδιών τους λόγω της αποτελεσματικής επικοινωνίας.</b>	Καθόλου	0	0,0	72,4
	Λίγο	2	2,0	
	Αρκετά	25	25,5	
	Πολύ	49	50,0	
<b>Ενίσχυση της γενικότερης αποδοχής και μείωση της έννοιας της αναπηρίας λόγω της αποτελεσματικής επικοινωνίας.</b>	Καθόλου	1	1,0	83,8
	Λίγο	2	2,0	
	Αρκετά	13	13,1	
	Πολύ	53	53,5	
	Πάρα πολύ	30	30,3	

Οι γονείς σε ποσοστό 94,0% πιστεύουν ότι παρατηρείται ενίσχυση της επικοινωνίας λόγω συνεργασίας εκπαιδευτικών και οικογένειας. Επιπλέον, το 91,0% πιστεύει ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει θετικό αντίκτυπο στην μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού και το 90% θεωρεί ότι παρατηρείτε βελτίωση της συμπεριφοράς παιδιού λόγω συνεργασίας σχολείου – οικογένειας καθώς και ότι οι γονείς διαμορφώνουν θετική αντιμετώπιση για το σχολείο δια μέσου της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών στις απαντήσεις πολύ- πάρα πολύ σε κάθε ερώτηση. Η σειρά είναι φθίνουσα, άρα στην ερώτηση με το μεγαλύτερο ποσοστό συμφώνησαν περισσότεροι.



Ραβδόγραμμα 6: Ποσοστά συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το σκορ για την κλίμακα συνεργασίας και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ, τόσο πιο σημαντική θεωρείται η καλή συνεργασία.

Πίνακας 13: Cronbach's Alpha παράγοντα συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	Cronbach's a
Παράγοντας διερεύνησης συνεργασίας	1,9	5,0	4,1 (0,5)	4,0 (3,8-4,5)	0,93

Σε αυτό το δείγμα η μέση τιμή του σκορ ήταν 4,1 μονάδες (SD= 0,5 μονάδες), αναδεικνύοντας πολύ σημαντική τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach ήταν 0,93, μεγαλύτερος του 0,7, υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία.

Ακολουθεί ο πίνακας των ποσοστών σχετικά με την άποψη των γονέων για το πώς πρέπει να είναι η συνεργασία.

Πίνακας 14: Ποσοστά απόψεων γονέων για την συνεργασία

	N	%
Η συνεργασία δεν είναι απαραίτητη	1	1,0
Να υλοποιείται περιστασιακά όταν προκύπτει ανάγκη	4	4,0
Να υλοποιείται συστηματικά συστηματική επικοινωνία	95	94,1

Το 95,0% των γονέων θεωρεί απαραίτητη την συστηματική επικοινωνία. Μόνο το 4,0% θεωρεί ότι πρέπει να υλοποιείται όταν υπάρχει ανάγκη και το 1,0% ότι δεν είναι απαραίτητη.

Ακολουθεί ο πίνακας των ποσοστών σχετικά με τον χρόνο συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων.

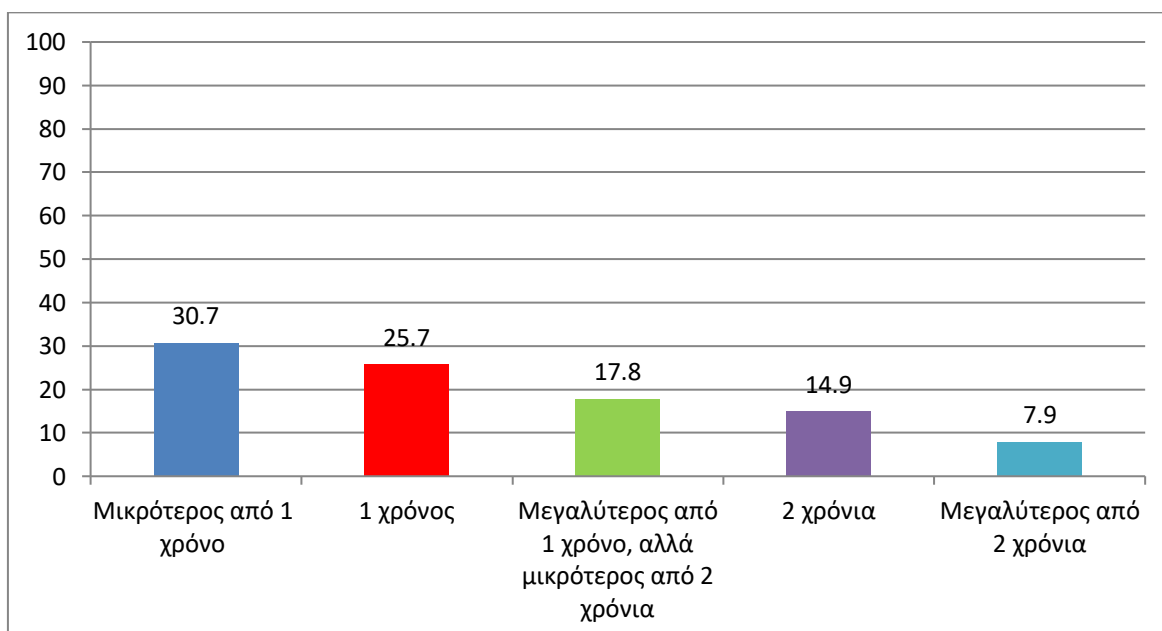


Πίνακας 15: Ποσοστά χρόνου συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων.

	N	%
Μικρότερος από 1 χρόνο	31	30,7
1 χρόνος	26	25,7
Μεγαλύτερος από 1 χρόνο, αλλά μικρότερος από 2 χρόνια	18	17,8
2 χρόνια	15	14,9
Μεγαλύτερος από 2 χρόνια	8	7,9

Το 30,7% των γονέων συνεργάζεται με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό λιγότερο από ένα χρόνο και το 25,7% ένα χρόνο.

Δίνεται το γράφημα των ποσοστών για τα χρονικά διαστήματα συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών.



Ραβδόγραμμα 7: Ποσοστά χρόνου συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών.

Ακολουθεί ο πίνακας αξιολόγησης της συνεργασίας. Η κλίμακα αξιολόγησης ήταν από το 1 έως το 5, με το 1 να υποδηλώνει καθόλου αποτελεσματική/ ικανοποιητική και το 5 πολύ αποτελεσματική/ ικανοποιητική. Άρα, υψηλότερο σκορ συνεπάγεται πιο ικανοποιητική και αποτελεσματική συνεργασία.

Πίνακας 16: Πίνακας αξιολόγησης συνεργασίας

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)
Τι είδους συνεργασία έχετε αναπτύξει μέχρι σήμερα;	2,0	5,0	3,9 (0,6)	4,0 (4,0 – 4,0)
Με βάση την εμπειρία που έχετε, πώς θα αξιολογούσατε τη συνεργασία σας;	2,0	5,0	3,9 (0,7)	4,0 (3,0 – 4,0)

Σχετικά με το είδος της συνεργασίας, η μέση τιμή του σκορ ήταν 3,9 μονάδες (SD=0,6 μονάδες), υποδηλώνοντας ικανοποιητική συνεργασία. Αντίστοιχα, η βαθμολογία για τη συνεργασία με βάση την εμπειρία που είχαν είχε μέση τιμή 3,9 μονάδες (SD=0,7 μονάδες), υποδηλώνοντας αποτελεσματική συνεργασία.

### Συσχέτιση στάσης γονέων απέναντι στην συμπερίληψη με την συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.

Ακολουθεί ο πίνακας συσχετίσεων του Spearman για τους παράγοντες που αφορούν στα οφέλη συμπερίληψης, το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα και τις γνώσεις να διαχειριστούν παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και να υποστηρίξουν τα συγκεκριμένα παιδιά σε δραστηριότητες της τάξης, το αν και κατά πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ από την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους αλλά και από τις ενέργειες που γίνονται από το σχολείο στο πλαίσιο της συμπερίληψης, καθώς και τα δικαιώματα που έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ στην σχολική πραγματικότητα με την κλίμακα συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών.

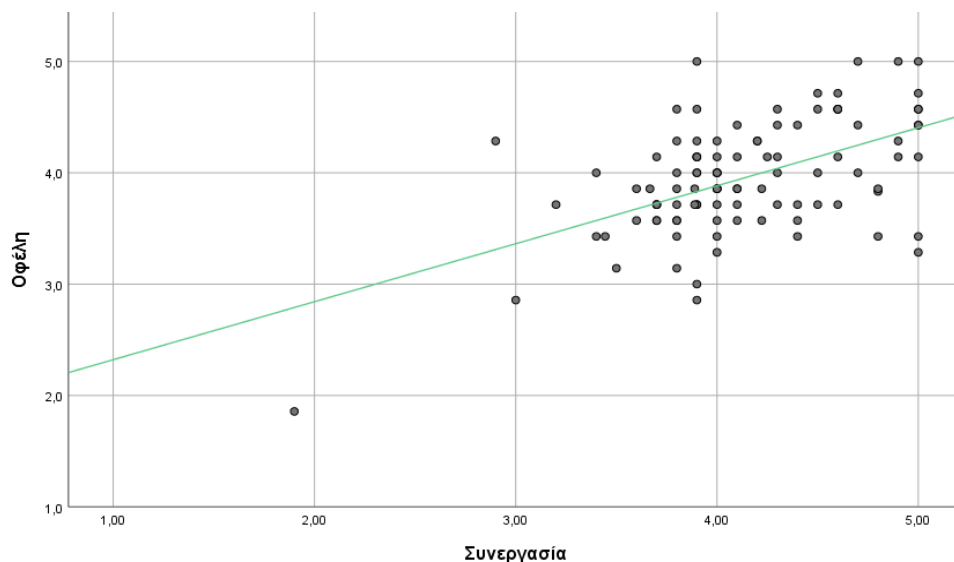
Πίνακας 17: Συσχέτιση στάσης γονέων απέναντι στην συμπερίληψη με την συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.

	Συνεργασία	
Οφέλη	rho	0,44
	P	<0,001
Ικανοποίηση	rho	0,08

	P	0,08
<b>Δικαιώματα</b>	rho	0,14
	P	0,165
<b>Ικανότητα-Υποστήριξη</b>	rho	-0,096
	P	0,344

Η κλίμακα συνεργασίας σχετίζεται σημαντικά με την κλίμακα σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, όσο καλύτερη είναι η συνεργασία τόσο εκπαιδευτικών και γονέων, τόσο περισσότερα είναι και τα οφέλη της συμπερίληψης.

Δίνεται το γράφημα συσχέτισης της κλίμακας συνεργασίας με την κλίμακα σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης.



Γράφημα 8: Συσχέτιση κλίμακας συνεργασίας με κλίμακα σχετικά οφελών συμπερίληψης.

**Συσχέτιση των κλιμάκων που αφορούν τις απόψεις των γονέων σχετικά με την συμπερίληψη με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.**

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διαφορά στη βαθμολογία της κλίμακας σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Πίνακας 18: Συσχέτιση οφελών συμπερίληψης και δημογραφικών στοιχείων

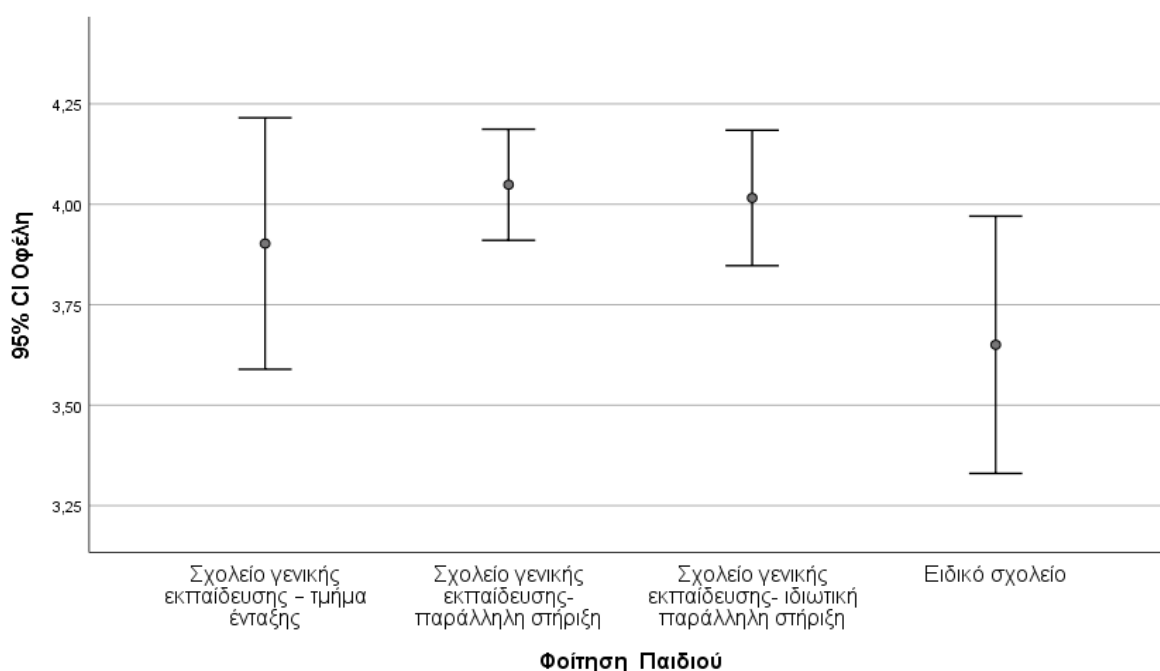
Οφέλη συμπερίληψης				
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	P
<b>Φύλο γονέα</b>	Άνδρας	3,9 (0,4)	3,9 (3,6 – 4,1)	0,478+
	Γυναίκα	4 (0,5)	4 (3,7 – 4,3)	
<b>Ηλικία γονέα</b>	≤39 ετών	3,9 (0,6)	4 (3,6 – 4,3)	0,914+
	>39 ετών	4 (0,5)	3,9 (3,7 – 4,4)	
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο</b>	Λύκειο/Μεταλυκειακές σπουδές	3,9 (0,6)	3,7 (3,4 – 4,1)	0,384++
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,9 (0,6)	3,9 (3,6 – 4,3)	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	4 (0,4)	4 (3,7 – 4,3)	
<b>Φύλο παιδιού</b>	Αγόρι	4 (0,5)	4 (3,7 – 4,3)	0,196+
	Κορίτσι	3,9 (0,5)	3,7 (3,6 – 4,3)	
<b>Ηλικία παιδιού</b>	3-6 ετών	4,1 (0,7)	4,1 (3,8 – 4,4)	<b>0,035++</b>
	7-12 ετών	4 (0,4)	3,9 (3,7 – 4,3)	
	12-18 ετών	3,7 (0,5)	3,6 (3,3 – 4,1)	
<b>Φοίτηση Παιδιού</b>	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης – τμήμα ένταξης	3,9 (0,6)	4 (3,6 – 4,4)	<b>0,038++</b>
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- παράλληλη στήριξη	4 (0,5)	4 (3,7 – 4,4)	
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- ιδιωτική παράλληλη στήριξη	4 (0,3)	4 (3,7 – 4,3)	
	Ειδικό σχολείο	3,7 (0,6)	3,6 (3,3 – 3,8)	

+Mann-Whitney ++Kruskal-Wallis

Τα οφέλη της συμπερίληψης βρέθηκε ότι σχετίζονται με τον τρόπο φοίτησής του παιδιού στο σχολείο. Συγκεκριμένα, σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ανάμεσα σε όσα φοιτούσαν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη και σε αυτά που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο ( $p=0,005$ ). Το σκορ ήταν υψηλότερο για τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη, άρα θεωρήθηκε ότι ήταν περισσότερα τα οφέλη σε σχέση με το ειδικό σχολείο. Ομοίως, σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ανάμεσα σε όσα φοιτούσαν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με ιδιωτική παράλληλη στήριξη και σε αυτά που φοιτούσαν σε ειδικό

σχολείο ( $p=0,014$ ). Το σκορ ήταν υψηλότερο για τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με ιδιωτική παράλληλη στήριξη, άρα θεωρήθηκε ότι ήταν περισσότερα τα οφέλη σε σχέση με το ειδικό σχολείο. Η διόρθωση που επήλθε διαμέσου Bonferroni, δείχνει δεν υπήρχε στατιστικά ουσιαστική διαφορά στην κλίμακα για τα οφέλη ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.

Δίνεται το γράφημα των μέσων τιμών της κλίμακας για τα οφέλη συμπερίληψης ανάλογα με τον τρόπο φοίτησης του παιδιού.



Γράφημα 9: Μέση τιμή οφέλη συμπερίληψης και τρόπος φοίτησης παιδιού

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διαφορά στη βαθμολογία της κλίμακας ικανότητας και υποστήριξης με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων παιδιών με ΔΑΦ που συμμετέχουν στην έρευνα.

Πίνακας 19: Ικανότητα εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων παιδιών με ΔΑΦ

Ικανότητα και υποστήριξη				
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	P
Φύλο γονέα	Άνδρας	3 (0,4)	3 (3 – 3)	0,412+
	Γυναίκα	2,8 (0,7)	3 (2,5 – 3)	
Ηλικία γονέα	≤39 ετών	2,8 (0,7)	3 (2,5 – 3)	0,535+

	>39 ετών	2,9 (0,7)	3 (3 – 3)	
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο</b>	Λύκειο/Μεταλυκειακές σπουδές	2,9 (0,9)	3 (2 – 3)	0,812++
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	2,9 (0,6)	3 (3 – 3)	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	2,8 (0,6)	3 (3 – 3)	
<b>Φύλο παιδιού</b>	Αγόρι	2,9 (0,7)	3 (3 – 3)	0,367+
	Κορίτσι	2,8 (0,7)	3 (2,5 – 3)	
<b>Ηλικία παιδιού</b>	3-6 ετών	2,7 (0,7)	3 (2,3 – 3)	0,359++
	7-12 ετών	2,9 (0,6)	3 (3 – 3)	
	12-18 ετών	2,8 (0,7)	3 (2,5 – 3)	
<b>Φοίτηση Παιδιού</b>	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης – τμήμα ένταξης	2,8 (0,8)	3 (2,5 – 3)	0,100++
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- παράλληλη στήριξη	3 (0,6)	3 (3 – 3,5)	
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- ιδιωτική παράλληλη στήριξη	2,9 (0,4)	3 (3 – 3)	
	Ειδικό σχολείο	2,6 (0,8)	3 (2 – 3)	

+Mann-Whitney ++Kruskal-Wallis

Η κλίμακα η οποία καταγράφει το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα και τις γνώσεις να διαχειριστούν τα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και να τα υποστηρίξουν σε δραστηριότητες της τάξης δεν παρουσιάζει διαφορές σχετιζόμενη με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων γονέων.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διαφορά στη βαθμολογία της κλίμακας ικανοποίησης με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων παιδιών με ΔΑΦ που συμμετέχουν στην έρευνα.

Πίνακας 20: Ικανοποίηση γονέων ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

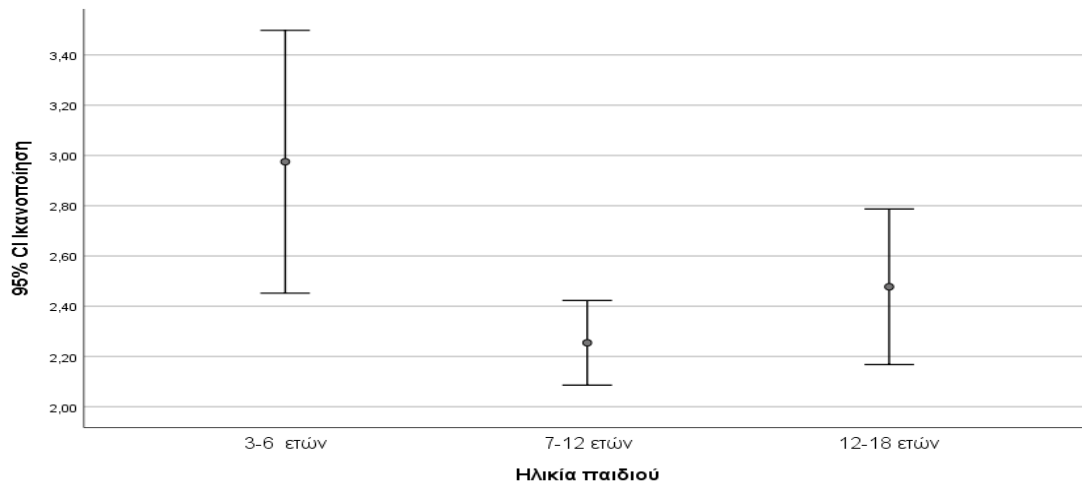
<b>Ικανοποίηση</b>				
		<b>Μέση τιμή (SD)</b>	<b>Διάμεσος (ενδ. εύρος)</b>	<b>P</b>
<b>Φύλο γονέα</b>	Άνδρας	2,5 (0,9)	2,5 (2 – 3)	0,661+

	Γυναίκα	2,4 (0,8)	2,5 (2 – 3)	
<b>Ηλικία γονέα</b>	≤39 ετών	2,5 (0,9)	2,5 (2 – 3)	0,793+
	>39 ετών	2,4 (0,8)	2,5 (2 – 3)	
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο</b>	Λύκειο/Μεταλυκειακές σπουδές	2,5 (0,4)	2,5 (2 – 3)	0,688++
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	2,5 (0,8)	2,5 (2 – 3)	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	2,4 (0,9)	2 (2 – 3)	
<b>Φύλο παιδιού</b>	Αγόρι	2,5 (0,9)	2,5 (2 – 3)	0,780+
	Κορίτσι	2,4 (0,7)	2,5 (2 – 3)	
<b>Ηλικία παιδιού</b>	3-6 ετών	3 (1,1)	2,8 (2,3 – 4)	0,016++
	7-12 ετών	2,3 (0,6)	2 (2 – 2,5)	
	12-18 ετών	2,5 (0,7)	2,5 (2 – 3)	
<b>Φοίτηση Παιδιού</b>	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης – τμήμα ένταξης	2,4 (0,8)	2,5 (2 – 3)	0,117++
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- παράλληλη στήριξη	2,7 (0,9)	2,5 (2 – 3)	
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- ιδιωτική παράλληλη στήριξη	2,3 (0,5)	2,5 (2 – 2,5)	
	Ειδικό σχολείο	2,1 (0,9)	2 (1,5 – 2,8)	

+Mann-Whitney ++Kruskal-Wallis

Η κλίμακα η οποία καταγράφει το αν και κατά πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ από την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους αλλά και από τις ενέργειες που γίνονται από το σχολείο στο πλαίσιο της συμπερίληψης βρέθηκε ότι σχετίζεται με την ηλικία του παιδιού. Συγκεκριμένα, σημαντική διαφορά υπήρχε ανάμεσα στα παιδιά 3-6 και 7-12 ετών. Για εκείνα των 3-6 ετών το σκορ σε αυτή την κλίμακα ήταν αυξημένο, άρα η ικανοποίηση των γονέων ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με αυτή των γονέων με παιδιά ηλικίας 7-12.

Δίνεται το γράφημα των μέσων τιμών της κλίμακας ικανοποίησης ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.



Γράφημα 10: Ικανοποίηση γονέων ανάλογα την ηλικία του παιδιού

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διαφορά στη βαθμολογία της κλίμακας των δικαιωμάτων ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Πίνακας 21: Περιγραφικά στοιχεία δικαιώματα παιδιών και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων

Δικαιώματα				
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	P
Φύλο γονέα	Άνδρας	4,7 (0,5)	5 (4 – 5)	0,314+
	Γυναίκα	4,8 (0,5)	5 (5 – 5)	
Ηλικία γονέα	≤39 ετών	4,8 (0,4)	5 (5 – 5)	0,084+
	>39 ετών	4,7 (0,5)	5 (4 – 5)	
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Λύκειο/Μεταλυκειακές σπουδές	4,5 (0,7)	5 (4 – 5)	0,331++
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	4,8 (0,5)	5 (5 – 5)	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	4,7 (0,4)	5 (4 – 5)	
Φύλο παιδιού	Αγόρι	4,7 (0,5)	5 (4 – 5)	0,261+
	Κορίτσι	4,8 (0,4)	5 (5 – 5)	
Ηλικία παιδιού	3-6 ετών	4,8 (0,4)	5 (4,5 – 5)	0,276++
	7-12 ετών	4,8 (0,5)	5 (5 – 5)	



	12-18 ετών	4,6 (0,6)	5 (4 – 5)	
<b>Φοίτηση Παιδιού</b>	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης – τμήμα ένταξης	4,8 (0,4)	5 (5 – 5)	0,657++
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- παράλληλη στήριξη	4,7 (0,5)	5 (4 – 5)	
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- ιδιωτική παράλληλη στήριξη	4,8 (0,4)	5 (5 – 5)	
	Ειδικό σχολείο	4,6 (0,7)	5 (4 – 5)	

+Mann-Whitney ++Kruskal-Wallis

Η κλίμακα δικαιωμάτων δεν παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με τα παραπάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά.

### **Συσχέτιση της κλίμακας συνεργασίας γονέων- εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.**

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διαφορά στη βαθμολογία της κλίμακας συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων παιδιών με ΔΑΦ που συμμετέχουν στην έρευνα.

Πίνακας 22: Συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων

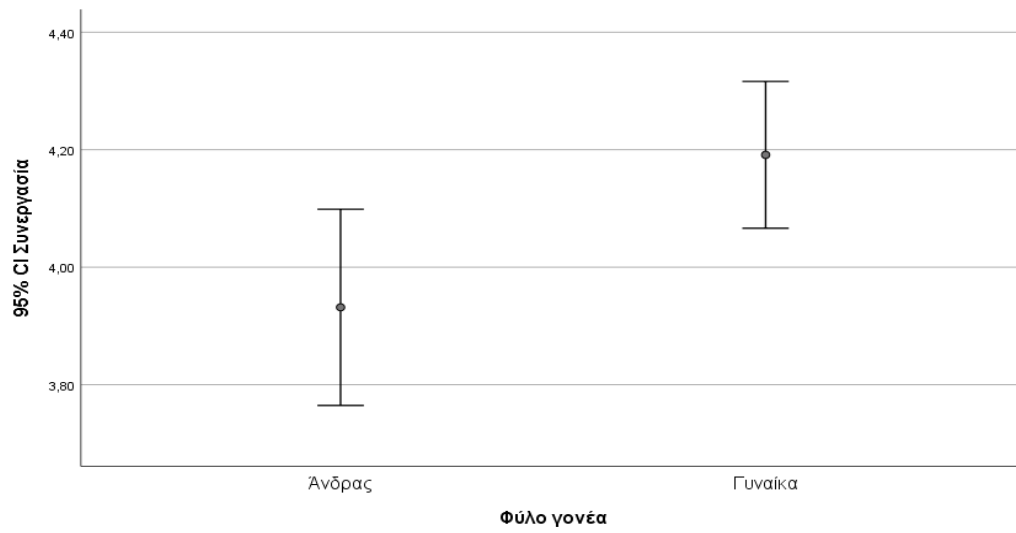
<b>Δικαιώματα</b>				
		<b>Μέση τιμή (SD)</b>	<b>Διάμεσος (ενδ. εύρος)</b>	<b>P</b>
<b>Φύλο γονέα</b>	Άνδρας	3,9 (0,4)	3,9 (3,8 – 4,1)	<b>0,023+</b>
	Γυναίκα	4,2 (0,6)	4,1 (3,9 – 4,6)	
<b>Ηλικία γονέα</b>	≤39 ετών	4,1 (0,6)	4 (3,9 – 4,6)	0,707+
	>39 ετών	4,2 (0,5)	4,1 (3,8 – 4,5)	
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο</b>	Λύκειο/Μεταλυκειακές σπουδές	4,3 (0,6)	4,4 (3,8 – 4,9)	0,146++

	ΑΕΙ/ΤΕΙ	4 (0,5)	3,9 (3,8 – 4,3)	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	4,2 (0,5)	4,1 (3,9 – 4,6)	
<b>Φύλο παιδιού</b>	Αγόρι	4,1 (0,6)	4 (3,8 – 4,5)	0,292+
	Κορίτσι	4,2 (0,5)	4,2 (3,9 – 4,6)	
<b>Ηλικία παιδιού</b>	3-6 ετών	4 (0,7)	3,9 (3,8 – 4,6)	0,547++
	7-12 ετών	4,2 (0,5)	4,1 (3,9 – 4,5)	
	12-18 ετών	4,1 (0,5)	4 (3,8 – 4,4)	
<b>Φοίτηση Παιδιού</b>	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης – τμήμα ένταξης	4,2 (0,7)	4,2 (4 – 4,7)	0,294++
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- παράλληλη στήριξη	4,1 (0,5)	4,1 (3,8 – 4,5)	
	Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- ιδιωτική παράλληλη στήριξη	4 (0,4)	4 (3,7 – 4,3)	
	Ειδικό σχολείο	4,2 (0,5)	4,1 (3,9 – 4,8)	

+Mann-Whitney ++Kruskal-Wallis

Η κλίμακα συνεργασίας παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με το φύλο των γονέων. Ειδικότερα, οι μητέρες είχαν μεγαλύτερο σκορ, άρα καλύτερη συνεργασία από τους πατεράδες.

Δίνεται το γράφημα των μέσων τιμών του σκορ της κλίμακας συνεργασίας ανά φύλο γονέα.



Γράφημα 11: Συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών με βάση το φύλο του γονέα

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα γενικότερα ερευνητικά αποτελέσματα συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι απόψεις των γονέων παιδιών με ΔΑΦ είναι θετικές απέναντι στην γενικότερη συμπερίληψη και την ένταξη των παιδιών τους σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Φαίνεται να υπάρχει συμφωνία των αποτελεσμάτων της παραπάνω έρευνας με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών όπως για παράδειγμα των Su, Guo, & Wang, (2020), Hilbert, (2014), Μπρούζος, (2009).

Στον πρώτο άξονα καταγράφονται οι απόψεις γονέων παιδιών με ΔΑΦ για την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι απόψεις των γονέων καταγράφηκαν σε 5/θμεις κλίμακες Likert όπου η αρίθμηση ξεκινά από το ένα (1) και το οποίο αντιστοιχεί στο «καθόλου» και το πέντε (5) στο «πάρα πολύ». Η θετικότερη άποψη των γονέων παιδιών με ΔΑΦ συγκλίνει με την πιο μεγάλη βαθμολογία. Η πρώτη κλίμακα του παραπάνω άξονα καταγράφει τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΔΑΦ σχετικά με τα πιθανά οφέλη της συμπερίληψης και ένταξης των παιδιών τους στην γενική εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο μέρος των γονέων παιδιών με ΔΑΦ δηλώνει συμφωνία στο γεγονός ότι η ένταξη των παιδιών τους στη γενική εκπαίδευση θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές που δεν χαρακτηρίζονται από κάποια μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία, πιθανότατα θα μάθουν για την διαφορετικότητα των ατόμων. Απόψεις με τις οποίες συμφωνούν και τα ευρήματα των ερευνών των Vlachou, Karadimou, & Koutsogeorgou, (2016), Leyser, & Kirk, (2004), Tafa & Manolitsis (2003). Επιπλέον ένα μεγάλο ποσοστό γονέων πιστεύει ότι η συμπερίληψη θα κάνει τα παιδιά με ΔΑΦ να διαμορφώσουν καλύτερη αυτοεικόνα και να προσαρμόζονται πιο εύκολα στον πραγματικό τρόπο ζωής και την καθημερινότητα. Επιπλέον οι γονείς πιστεύουν ότι πιθανόν η συμπερίληψη να ευνοήσει τα παιδιά με αυτισμό να αναπτυχθούν συναισθηματικά. Ίδια άποψη διατυπώθηκε και στις έρευνες των Kasari, Rotheram-Fuller, Locke, & Gulsrud, (2012), Sawchuk, (2019). Γενικότερα παρατηρείτε υψηλή συμφωνία των απόψεων των γονέων παιδιών με ΔΑΦ για τα πολλαπλά και πολύπλευρα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά τους μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στη δεύτερη κλίμακα σχετικά με τις απόψεις των γονέων απέναντι στο αν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα και τις γνώσεις να διαχειριστούν τα παιδιά τους και να τα υποστηρίξουν σε δραστηριότητες της τάξης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ένα μικρό ποσοστό γονέων (21%) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν τις γνώσεις και ικανότητες που απαιτούνται ώστε να εντάξουν ομαλά τα παιδιά τους στη σχολική τάξη. Άποψη με την οποία συμφωνούν και οι έρευνες των Tryfon, (2019), Tafa, & Manolitsis, (2003). Στην τρίτη κλίμακα παρουσιάζεται ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ είναι ικανοποιημένοι από την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους αλλά και από τις ενέργειες που γίνονται από το σχολείο στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Η πλειονότητα των γονέων παιδιών με ΔΑΦ νιώθει ότι υπάρχει δυσαρέστηση από τους γονείς που τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αναπηρίας, από την παρουσία παιδιών με ΔΑΦ στην τυπική τάξη. Συμφωνούν επίσης ότι η αντιμετώπιση των γονέων παιδιών με ΔΑΦ από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι πολύ διαφορετική από αυτή των γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία. Τέλος όλοι οι γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά τους έχουν ίδια δικαιώματα και οφέλη με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στο σχολείο. Στην παραπάνω άποψη συγκλίνουν και τα αποτελέσματα των ερευνών των Bhargava, & Narumanchi, (2011), Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, (2007). Τα αποτελέσματα της κλίμακας η οποία καταγράφει την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών αλλά και από τις ενέργειες που γίνονται από το σχολείο στο πλαίσιο της συμπερίληψης βρέθηκε ότι σχετίζεται με την ηλικία του παιδιού. Συγκεκριμένα, σημαντική διαφορά υπήρχε ανάμεσα στα παιδιά 3-6 και 7-12 ετών. Για εκείνα των 3-6 ετών το σκορ σε αυτή την κλίμακα ήταν αυξημένο, άρα η ικανοποίηση των γονέων ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με αυτή των γονέων με παιδιά ηλικίας 7-12. Με τα παραπάνω συμφωνούν και οι έρευνες των Hornby & Lafaele, (2011), De Boer και Munde, (2015).

Στον δεύτερο άξονα καταγράφονται οι απόψεις γονέων σχετικά με την μορφή και τον χρόνο συνεργασία τους με το σχολείο και η οποία κρίνεται πολύ σημαντική για την συμπεριληπτική εκπαίδευση από την πλειοψηφία των γονέων. Πιστεύουν ότι η συνεργασία που αναπτύσσεται με τους εκπαιδευτικούς ενισχύει την γενικότερη επικοινωνία οικογένειας και σχολείου. Η ποιοτική και τακτική επικοινωνία συμβάλει θετικά στην μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους, βελτιώνει την συμπεριφορά του μαθητή και ενισχύει με θετικό τρόπο την στάση που έχουν προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι η επικοινωνία να είναι συστηματική. Ο τύπος συνεργασίας που βρίσκεται στην πρώτη θέση των προτιμήσεων

είναι της ανταλλαγής πληροφοριών γονέων και εκπαιδευτικών με την μορφή γραπτής ή τηλεφωνικής επικοινωνίας, επισκέψεων και συναντήσεων. Στα παραπάνω αποτελέσματα συγκλίνουν και οι έρευνες των Spann, Kohler, & Soenksen, (2003) και Sygioroulou, Cassimos, (2019). Σχετικά με το είδος της συνεργασίας, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ικανοποιητική συνεργασία. Αντίστοιχα, η βαθμολογία για τη συνεργασία με βάση την εμπειρία που είχαν είχε μέση τιμή 3,9 μονάδες, υποδηλώνοντας αποτελεσματική συνεργασία. Το φύλο των γονέων φαίνεται να σχετίζεται με το είδος, την συχνότητα καθώς και την ποιότητα της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οι μητέρες είχαν μεγαλύτερο σκορ, άρα καλύτερη συνεργασία από τους πατεράδες. Στα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν και οι έρευνες των Azad, Marcus, Sheridan, & Mandell, (2016), Sygioroulou-Delli, Cassimos, D. & Polychronopoulou, (2019), Durisic & Bunijevac, (2017).

Επιπλέον τα οφέλη της συμπερίληψης βρέθηκε ότι σχετίζονται με τον τρόπο φοίτησής του παιδιού στο σχολείο. Τα οφέλη ήταν περισσότερα για τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη και κυρίως με ιδιωτική παράλληλη σε σχέση με αυτά που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο.

## 7.2 Συμπεράσματα Έρευνας

Οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν θετικές απόψεις σχετικά με την συμπερίληψη των παιδιών τους στις τάξεις των γενικών σχολείων και αναγνωρίζουν τα πολλαπλά οφέλη της. Ανάμεσα στα κυριότερα οφέλη της συμπερίληψης είναι ότι τα παιδιά με ΔΑΦ με θα αισθάνονται καλύτερα με την εικόνα του εαυτού τους, η συναναστροφή και αλληλεπίδραση τους με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης διαφαίνεται να τα βοηθάει να προσαρμοστούν καλύτερα και ευκολότερα στον πραγματικό κόσμο, ευνοώντας ταυτόχρονα και την συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οφέλη όμως θα υπάρξουν και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης καθώς θα μάθουν για την διαφορετικότητα και θα αποδεχθούν την πραγματική κοινωνία χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις. Από την άλλη πλευρά ένα μεγάλο ποσοστό γονέων θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και ικανότητες για να διαχειριστούν και να εντάξουν τα παιδιά με ΔΑΦ στη τυπική σχολική τάξη και φαίνεται να προτιμούν την ιδιωτική παράλληλη στήριξη στα γενικά σχολεία.

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη να δημιουργηθεί ένα σχολείο το οποίο θα αγκαλιάζει όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις, προκαταλήψεις και θα σέβεται το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι. Καθοριστικό παράγοντα στην επιτυχή συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στην γενική εκπαίδευση ασκούν οι γονείς. Η σχολική κοινότητα οφείλει να αφουγκραστεί τις απόψεις, προτάσεις καθώς και τους προβληματισμούς των γονέων αναφορικά με την συμπερίληψη και να τους συμπεριλάβουν στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα συμπερίληψης, να ενημερωθούν και να αποκτήσουν γνώσεις για τρόπο να τον οποίο θα διαχειριστούν παιδιά με σωματικές ή νοητικές αναπηρίες, θα να εντάξουν ομαλά στην μαθησιακή διαδικασία. Να συνεργαστούν αποτελεσματικά και αρμονικά με όλους τους γονείς, απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις.

### 7.3 Χρησιμότητα της Έρευνας

Μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται οι απόψεις γονέων παιδιών με ΔΑΦ αναφορικά με την συμπερίληψη. Σε θεωρητικό επίπεδο τις απόψεις αυτές θα πρέπει να τις ενστερνιστεί όλη η σχολική κοινότητα αλλά και το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον, έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε ένα σχολείο ισότιμο και ανοιχτό για όλα τα παιδιά, το οποίο θα σέβεται και θα αποδέχεται την διαφορετικότητα. Καθώς οι γονείς αποτελούν βασικό παράγοντα για μια επιτυχή συμπερίληψη σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής οι απόψεις αυτές των γονέων θα αποτελέσουν χρήσιμη πηγή πληροφόρησης όλων των εμπλεκομένων οι οποίοι διαμορφώνουν στρατηγικές και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για την ειδική αγωγή. Τα ερευνητικά αποτελέσματα θα μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την διαμόρφωση νέων προγραμμάτων σπουδών στην ειδική αγωγή, στον καθορισμό νέων δεικτών και πρακτικών εφαρμογών αξιολόγησης και εκπαιδευτικών στρατηγικών για την συμπερίληψη και την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον τα νέα δεδομένα θα μπορέσουν να φανούν χρήσιμα στην διαμόρφωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης, εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα την βάση δεδομένων για την διεξαγωγή νέων ερευνών.

## 7.4 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας καταλήγουν στο γεγονός ότι η συμπερίληψη και η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών αποτελούν έννοιες με μεγάλη σημασία και πολλές διαστάσεις. Σε μελλοντικές έρευνες λόγω της σπουδαιότητας της γονικής εμπλοκής θα μπορούσαν να υπάρξουν συσχετίσεις και με άλλους δημογραφικούς παράγοντες, όπως πολιτισμικό υπόβαθρο, η κοινωνική και οικονομική κατάσταση, η ύπαρξη στις οικογένειες τους παιδιών με αναπηρία, που πιθανόν να επιδρούν στην στάση των γονέων προς την συμπερίληψη και να συσχετιστούν με παρόμοιες έρευνες άλλων χωρών για την διαμόρφωση κοινών εκπαιδευτικών πολιτικών. Επιπλέον θα πρέπει σε επόμενες έρευνες να διερευνηθούν και να συσχετιστούν και οι απόψεις γονέων παιδιών και με άλλες διαταραχές πλέον του αυτισμού ώστε να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση για την στάση των γονέων. Καθώς οι απόψεις των γονέων αποτελούν χρήσιμο μέσο για την διαμόρφωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμο σε νέες έρευνες να διερευνηθούν από κοινού και να συσχετιστούν οι απόψεις γονέων παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Επιπρόσθετα κρίνεται σκόπιμο σε μελλοντικές έρευνες να συλλεχθούν πληροφορίες και από τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων παιδιών, είτε είναι παράλληλης στήριξης είτε είναι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης και να συσχετιστούν με τις απόψεις των γονέων, καθώς έχει αποδειχτεί ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της επιτυχούς συμπερίληψης. Τέλος σε νέες έρευνες θα μπορούσε να γίνει χρήση και άλλων ερευνητικών εργαλείων όπως της συνέντευξης ή της παρατήρησης, ακόμη και ερωτηματολογίων με την χρήση όμως μεγαλύτερου αριθμού ανοιχτών ερωτήσεων για ποιο σφαιρικά αποτελέσματα.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγοραστού, Ε. (2015). *Οι απόψεις των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για την ένταξη* (Master's thesis).
- Al Neyadi, M. K. A. (2015). Parent's attitude towards inclusion of students with disabilities into the general education classrooms.
- Almén, N., Lundberg, H., Sundin, Ö., & Jansson, B. (2018). The reliability and factorial validity of the Swedish version of the Recovery Experience Questionnaire. *Nordic Psychology, 70*(4), 324–333. <https://doi.org/10.1080/19012276.2018.1443280>.
- American Psychiatry Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Andoni, L., Hamsho, N., Blacher, J., & Eisenhower, A. (2022). Psychometric properties of a parent-and teacher-report measure for autistic children: Parent-Teacher Relationship Quality Scale (PTRQS). *Journal of School Psychology, 95*, 25-42.
- Azad, G. F., Kim, M., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2016). Parent-teacher communication about children with autism spectrum disorder: An examination of collaborative problem-solving: Parent teacher communication. *Psychology in the Schools, 53*(10), 1071-1084. doi: 10.1002/pits.21976.
- Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2018). Partners in school: An innovative parent-teacher consultation model for children with autism spectrum disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 28*(4), 460-486. doi: 10.1080/10474412.2018.1431550.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., & Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries, 67*(6), 1.
- Balli, D. (2016). Importance of parental involvement to meet the special needs of their children with disabilities in regular schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 5*(1), 147-147.
- Berger, E., (2004). *Parents as partners in education. Families and schools working together* (6th ed.). NJ: pearson merrill prentice hall.

- Bhargava, S., & Narumanchi, A. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22(1), 120-129.
- Bonett, D., & Wright, T. (2014). Sample size planning for multiple correlation: Reply to Shieh (2013). *Psicothema*, 26(3), 391–394.
- Bryan, T., Burstein, K., & Bryan, J. (2001). Students with Learning Disabilities: Homework Problems and Promising Practices. *Educational Psychologist*, 36(3), 167-180. doi: 10.1207/s15326985ep3603\_3
- Bryant, D.P., Smith, D. D., & Bryant, B. R (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Μετ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. 273 Αϊδίνης. Αθήνα: Gutenberg.
- Γάλλιου, Μ., & Επισκόπου, Ε. (2021). Διερεύνηση των απόψεων των γονέων μαθητών με αυτισμό σχετικά με τις πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο: γονεϊκή εμπλοκή και αποτελεσματική επικοινωνία.
- Γενά, Α., & Μακρυγιάννη, Μ. (2017). Διάγνωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Στο Α. Γενά (επιμ. Εκδ.). *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση*, 266-277.
- Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός: Αίνιγμα και πραγματικότητα από την θεωρητική εκπαίδευση στην παρέμβαση*. Αθήνα :Οδυσσέας.
- De Boer, A. A., & Munde, V. S. (2015). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179-187.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Διαμαντόπουλος, Α., Ζάχου, Β. (2016). Σχέση των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος και της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με/χωρίς Υπερκινητικότητα- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Τομ. 2014, (σσ.601-614). <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.406>.
- Diener, E., Crandall, R. (1978) *Ethics in Social and Behavioral Research*. Chicago, IL, *University of Chicago Press*.
- Durisic, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *C E P S Journal*, 7(3), 137-153.

Ε.Σ.Α.μεΑ. Διαθέσιμο στο: <https://www.esamea.gr/>.

- Elkins, J., van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Education Needs*, 3, 122-129.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701- 712.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2001). Connecting home, school, and community. New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp.285-306).
- Epstein, J., & Jansorn, N. (2004). School, Family, and Community Partnerships Link the Plan. *Education Digest*, 69 (6), 19-23
- Epstein, J., & Salinas K. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 61 (8), 12-18.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Francisco, M., Hartman, M. & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education, *Educational Sciences*, 10(238), 1-17.
- Frith, U., & Happé, F. (2005). Autism spectrum disorder. *Current Biology*, 15(19), 238 R786-R790. doi:10.1016/j.cub.2005.09.033
- Gallagher, P. A., Floyd, J. H., Stafford, A. M., Taber, T. A., Brozovic, S. A., & Alberto, P. A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in educational and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 135-147.
- Garbacz, S. A., & McIntyre, L. L. (2016). Conjoint Behavioral Consultation for children with Autism Spectrum Disorder. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 31(4), 450–466. <https://doi.org/10.1037/spq0000114>
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409–429. <https://doi.org/10.1348/000709999157806>
- Hilbert, D. (2014). Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 49-59.

- Hill, N.E., & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African-American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74–83.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Islami, X., Topuzovska Latkovikj, M., Drakulevski, L., & Borota Popovska, M. (2020). Does differentiation strategy model matter? Designation of organizational performance using differentiation strategy instruments—an empirical analysis. *Designation of organizational performance using differentiation strategy instruments—an empirical analysis (February 14, 2020)*. Islami, X., Latkovikj, MT, Drakulevski, L., & Popovska, MB, 158-177.
- Καλεράντε, Ε., Τσάνταλη, Κ. (2020). Η Δια βίου εκπαίδευση ως δικαίωμα: Πολιτικός λόγος για την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό. *Επιστήμες Αγωγής*, Τόμος 2 (σσ.80- 97).
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 53(4), 431–439. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(4), 431-439.
- Κασίδης, Δ. (2016). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο: Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα-Προκλήσεις Προοπτικές. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, (σσ. 606-615). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European journal of special needs education*, 22(3), 295-305.
- Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N. A., Ryoo, J. H., & Rispoli, K. M. (2012). Congruence within the parent-teacher relationship: Associations with children’s functioning.
- Kokaridas, D., Patsiaouras, A., Vlachaki, G., & Zournatzi, E. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(3), 6.

- Korosidou, E., Griva, E. & Pavlenko, O. (2021). Parental Involvement in a Program for Preschoolers Learning a Foreign Language, *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 112-124
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328. doi: 10.1177/0143034309106497.
- Kubaski, C., Pozzobon, F., Schmidt, C. & Bosa, C. (2014). Inclusion of Students with autism in the early school in Brazil. In O' Rouke, Martins S., Loucao A. et al. (eds.), *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*, 14-17 July, Portugal (pp. 397-400). Braga, Portugal: Research Center on Education (CIEd)/Institute of Education University of Minho
- Λαμπαδάρη, Ι., Γκαραβέλος, Κ.(2018). Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*. 29, 7- 32.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International journal of disability, development and education*, 51(3), 271-285.
- Litwin MS. *How to measure survey reliability and validity*. Sage Publications, London, 1995.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10(38), 121-145.
- Mathur, S., & Koradia, K. (2018). Parents' Attitude toward Inclusion of their Children with Autism in Mainstream Classrooms. *IAFOR Journal of Psychology & the Behavioral Sciences*, 4(2), 47–60. <https://doi.org/10.22492/ijpbs.4.2.04>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. Σ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2022, από <http://www.pi369schools.gr/publications/mentor>.
- Μαυρίκου, Σ. (2022). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.
- Mautone, J.A., Marcelle, E.T., Tresco, K.E., & Power, T.J. (2015). Assessing the Quality of Parent-Teacher Relationships for Students with ADHD. *Psychology in the schools*, 52 2, 196-207.

- Mavropalias, T., Alevriadou, A., & Rachanioti, E. (2021). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International journal of developmental disabilities*, 67(6), 397-405.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism: the international journal of research and practice*, 5(2), 189-207. <https://doi.org/10.1177/1362361301005002008>
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., & Schreiner, M. (2008). Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223-231. <https://doi.org/10.1177/0271121407311241>.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009). Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Παπασωτηρίου
- Μπόνια, Α., Μπούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6, 69-96.
- Μπούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ. (2009). *Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ
- Mutabbakani, R., & Callinan, C. (2020). Mothers' Perspectives on the Inclusion of Young Autistic Children in Kuwait. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1198-1209. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04351-z>.
- N. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 199/Α/02.10.2008).
- Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32.
- Palenchar, D. R., Vondra, J. I., & Wilson, J. A. (2001). *Parent involvement in the home and at school as predictors of early school functioning in an urban, low-income sample*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

- Phtiaka, H. (2001). Cyprus: Special education and home school 'partnership'. *Mediterranean journal of education studies*, 6(2), 141-164. Retrieved October 30, 2022, from <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/18979>.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 193-216.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49.
- Πουλπούλογλου, Ν. (2019). Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου. *Νέος Παιδαγωγός*, τεύχος 11, σσ.323-330.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ. (2015). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική επετηρίδα παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133-148. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.971>
- Σακκούλα, Ν., Κουρέα, Π. (2020). Συμπερίληψη Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: ο Ρόλος του Διευθυντή. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(3), 23–50.
- Sawchuk, A. (2019). Appropriate Inclusive Practices for Children with Autism, *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 11(2), 12-15.
- Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ. & Γιαννακού, Κ. (2020). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 37(2), 169-180
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in language disorders*, 23(2), 116-133.
- Σπυρόπουλος, Τ. (2014). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. *Στο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*. Αθήνα : Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. *Ψυχολογική Εταιρεία*, τ.6, σελ. 135-171.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ.Κ. & Κασίμος, Δ.Χ. (2013). *Επικοινωνία και εκπαίδευση ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/Αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(4), 228-237.
- Su, X., Guo, J., & Wang, X. (2020). Different stakeholders' perspectives on inclusive education in China: parents of children with ASD, parents of typically developing children, and classroom teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 948-963.
- Sussman, D., Leung, R. C., Vogan, V. M., Lee, W., Trelle, S., Lin, S., Cassel, D. B., Chakravarty, M. M., Lerch, J. P., Anagnostou, E., & Taylor, M. J. (2015). The autism puzzle: Diffuse but not pervasive neuroanatomical abnormalities in children with ASD. *NeuroImage: Clinical*, 8, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2015.04.008>
- Syriopoulou-Delli, C. K., & Polychronopoulou, S. A. (2019). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 31-48, doi: 10.1080/20473869.2017.1359355.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., & Polychronopoulou, S. A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330-345. doi: 10.1016/j.ridd.2016.04.011.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078952>.
- Τσιμπιδάκη Α. (2022). Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9(1), 77–89. <https://doi.org/10.12681/revmata.31164>
- Τσιμπιδάκη, Α (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Tucker, V., & Schwartz, I. (2013) Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, V.5, p.3-14
- UNESCO. (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.



- UNESCO. (2008). *Education for all global monitoring report 2009. Overcoming inequality: Why governance matters*. Paris: UNESCO; Oxford, UK: Oxford University Press.
- ΥΠ.ΕΠ.Θ-Π.Ι (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, για Μαθητές με Αυτισμό (2004)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133-150.
- Vlachou, A. (2004) Education and inclusive policy-making: implications for research and practice, *International Journal of Inclusive Education*, 8:1, 3-21, DOI: 10.1080/1360311032000139449
- Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*. 58:4. pp. 384–399.
- Walker, C., & Colvin, G. (1999). Ramsey, (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*.
- Warnock, H. M. (1978). *The Warnock Report: Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Διαθέσιμο στο <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Williams, T. (2011). *Autism spectrum disorders: From genes to environment*. Rijeka: InTech.
- Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Υπουργείο Παιδείας και Συγγραφείς. Ανακτήθηκε από [http://imm.demokritos.gr/epaek/library\\_attach/20041261621220.CharoupiasPart\\_2-1.pdf](http://imm.demokritos.gr/epaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διαχείριση Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρία» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΔΑΦ για τον τρόπο γονικής εμπλοκής των στην εκπαίδευση των παιδιών τους, στα εμπόδια που την δυσχεραίνουν καθώς και στους τρόπους που μπορούμε να την ενισχύσουμε .

Παρακαλούμε να λάβετε υπόψη ότι οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου 15 λεπτά. Τα αποτελέσματα της έρευνας, εφόσον το επιθυμείτε, θα είναι στην διάθεσή σας. Για όποια απορία σχετικά με την έρευνα ή για οποιοδήποτε άλλο θέμα συνδέεται με αυτή, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση [armpakopoulou@gmail.com](mailto:armpakopoulou@gmail.com).

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή και την συνεργασίας σας.

Η Υπεύθυνη Έρευνας

Μπακοπούλου Αργυρώ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### Α. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

##### 1. Φύλο γονέα

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

##### 2. Ηλικία Γονέα

- 22-30
- 31- 39
- 40-48
- 49-57
- 58 και άνω

##### 3. Μορφωτικό Επίπεδο

- Απόφοιτος Δημοτικού
- Απόφοιτος Λυκείου
- Απόφοιτος ΤΕΙ/ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Άλλο

##### 4. Τόπος διαμονής

- Νομός Φθιώτιδας
- Νομός Βοιωτίας
- Νομός Εύβοιας
- Νομός Ευρυτανίας

##### 5. Φύλο παιδιού

- Αγόρι
- Κορίτσι
- Άλλο

##### 6. Ηλικία Παιδιού

- 3-6 ετών
- 7-12 ετών
- 13-18 ετών

##### 7. Φοίτηση Παιδιού

- Σχολείο γενικής εκπαίδευσης – τμήμα ένταξης
- Σχολείο γενικής εκπαίδευσης- παράλληλη στήριξη
- Σχολείο γενικής εκπαίδευσης ιδιωτική παράλληλη στήριξη
- Ειδικό σχολείο

#### Β. Παράγοντας διερεύνησης οφέλη συμπερίληψης

**8. Η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**9. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τα παιδιά με αναπηρία να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**10. Η συμπερίληψη δίνει στα παιδιά με αναπηρία την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων (δημιουργικές, δραματικό παιχνίδι κ.α.)**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**11. Η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**12. Η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, είναι πιθανό να προετοιμάσει τους συμμαθητές τους για να τους αποδεχτούν στον πραγματικό κόσμο**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**13. Με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (οι συμμαθητές τους) είναι πιο πιθανό να μάθουν για την διαφορετικότητα των ανθρώπων .**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**14. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι ικανοί να προσαρμόσουν το πρόγραμμα τους ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην τάξη τους.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**15. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εντάξουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**16. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν /διαχειρίζονται τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με διαφορετικό τρόπο απ' ότι τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

17. Ένα παιδί με αναπηρία θα αισθανθεί απομονωμένο από άλλα παιδιά χωρίς αναπηρία σε μια συμβατική τάξη.

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

18. Νιώθω ότι το παιδί μου θα πρέπει να έχει τα ίδια προνόμια και πλεονεκτήματα με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

19. Νιώθω ότι οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης δυσανασχετούν όταν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι στην τάξη των παιδιών τους.

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

### Γ. Παράγοντας διερεύνησης συνεργασία εκπαιδευτικού -γονέα

20. Ποιο τύπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας προτείνετε;

Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας (μέσω επιστολών, αναφορών, επισκέψεων)

Προσωπική εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων σε σχολικές δραστηριότητες.

Άτυπη εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων στη διοίκηση του σχολείου

Επίσημη εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου

Άλλο

21. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή μαθησιακή πορεία του παιδιού μου.

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

22. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα βελτιώνει την συμπεριφορά του μαθητή.

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

23. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα καλύπτει αποτελεσματικά τις ανάγκες του μαθητή σε όλα τα επίπεδα.

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

24. Η αποτελεσματική επικοινωνία αυξάνει τις ευκαιρίες για καλύτερη προσαρμογή του παιδιού συμπεριφορικά και συναισθηματικά.

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

25. Η συνεργασία εκπαιδευτικού - γονέα διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και σπιτιού.

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα Πολύ

**26. Η αποτελεσματική επικοινωνία δημιουργεί τη θετική στάση του γονέα απέναντι στο σχολικό πλαίσιο.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**27. Η αποτελεσματική επικοινωνία επιτρέπει στον γονέα να συμμετέχει περισσότερο ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**28. Η αποτελεσματική επικοινωνία προωθεί θετικότερα την συμπερίληψη στο γενικό πλαίσιο.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**29. Η αποτελεσματική επικοινωνία μειώνει το άγχος του γονέα για την μελλοντική πορεία του μαθητή.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**30. Η αποτελεσματική επικοινωνία μειώνει το βάρος της αναπηρίας και προωθεί την αποδοχή.**

1 2 3 4 5  
Καθόλου      Πάρα Πολύ

**31. Θεωρείτε ότι η συνεργασία μεταξύ σας θα πρέπει:**

- Να υλοποιείται περιστασιακά όταν προκύπτει ανάγκη
- Να υλοποιείται συστηματικά συστηματική επικοινωνία
- Η συνεργασία δεν είναι απαραίτητη

**32. Ο χρόνος της συνεργασίας σας με τον/την συγκεκριμένο/η εκπαιδευτικό είναι :**

- 1 χρόνος
- μεγαλύτερος από 2 χρόνια αλλά μικρότερος από δυο
- 2 χρόνια
- μεγαλύτερος από 2 χρόνια

**33. Τι είδους συνεργασία έχετε αναπτύξει μέχρι σήμερα;**

1 2 3 4 5  
Καθόλου ικανοποιητική      Πολύ ικανοποιητική

**34. Με βάση την εμπειρία που έχετε, πώς θα αξιολογούσατε τη συνεργασία σας;**

1 2 3 4 5  
Καθόλου αποτελεσματική      Πολύ αποτελεσματική