

**«ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ/ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ
ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ»**

Της Σοφίας Καούρη
ΑΜ 6062202003026

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σπάρτη
2022

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

- i. Επιβλέπων: Γδοντέλη Κρινάνθη Επικ. Καθηγήτρια ΤΟΔΑ
- ii. Μέλος: Κυπραίος Γεώργιος Καθηγητής ΤΟΔΑ
- iii. Μέλος: Καπρίνης Στυλιανός Μέλος Ε.Ε.

Copyright © Καούρη Σοφία, 2022

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/τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον/τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Καούρη Β. Σοφία: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με τη Συμπερίληψη/Ενταξη των Μαθητών στο Φάσμα του Αυτισμού στα Σχολεία Γενικής Παιδείας.

(Με την επίβλεψη της κ. Κρινάνθης Γδοντέλη, Επικ. Καθηγήτριας ΤΟΔΑ).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναζητηθούν οι ιδέες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στα σχολεία γενικής παιδείας. Σε θεωρητικό επίπεδο παρουσιάστηκε η συμπερίληψη, οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και η έννοια της παράλληλης στήριξης. Επίσης, ο κρίσιμος ρόλος του περιβάλλοντος ενός παιδιού με αυτισμό και οι υπάρχουσες έρευνες για τη συμπερίληψη αυτών στα σχολεία γενικής παιδείας. Στο ερευνητικό μέρος της μελέτης συντάχθηκε ερωτηματολόγιο, από τα αποτελέσματα του οποίου διαφάνηκε πως το γονεϊκό περιβάλλον επιθυμεί τη φοίτηση του παιδιού του στη γενική εκπαίδευση. Γεγονός ιδιαίτερος δύσκολο, αφού οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους φοίτησης δεν αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια, για να είναι σε θέση να καλύπτουν τις απαιτήσεις των παιδιών με αυτισμό και ταυτόχρονα όλη τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης οφείλει να εκσυγχρονιστεί και να βελτιωθεί άμεσα. Ωστόσο, παρά την προβληματική και τη δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσης, η συνεκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στα σχολεία προάγει την ατομική εξέλιξη, την κοινωνική ανεξαρτητοποίηση και την αυτοεκτίμηση των αυτιστικών παιδιών και συνάμα την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας από το σύνολο της σχολικής τάξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επικεντρώθηκε στο νομό Αχαΐας.

Λέξεις - Κλειδιά: συνεκπαίδευση, εκπαιδευτικός, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, σχολείο, γενική εκπαίδευση

ABSTRACT

Kaouri B. Sofia: Perceptions of teachers of primary and secondary education regarding the inclusion of students in the autism spectrum in general education schools.

(with the supervision of Dr. Gdodeli Krinanthi, Assistant Professor)

The purpose of this paper is to seek out the ideas and perceptions of teachers about the co-education of children with autism in the general education school. At the theoretical level, inclusion, Autism Spectrum Disorders and the concept of parallel support were presented. Also, the crucial role of the environment of a child with autism and the existing research for their inclusion in general education schools. A questionnaire was prepared in the research part of the study, the results of which showed that the parental environment wants their child to attend general education. This is a particularly difficult fact, since teachers do not acquire the necessary equipment during their academic studies, in order to be able to meet the needs of children with autism and at the same time the whole process of inclusive education must be modernized and improved immediately. However, despite the problems and the possibility of further improvement, the co-education of children with autism in schools promotes the individual development, social independence and self-esteem of autistic children and at the same time the recognition of the uniqueness and difference from the whole school class. The research sample consisted of 110 primary and secondary education teachers and focused on the prefecture of Achaia.

Keywords: inclusive education, teacher, Autism Spectrum Disorders, school, general education.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με αναπηρίες, στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου στη Σπάρτη, κατά το έτος 2022.

Θα ήταν αδύνατο να περατωθεί αυτή η μεταπτυχιακή εργασία χωρίς την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και υποστήριξη της επιβλέπουσας επικ. καθηγήτριας, κυρίας Κρινάνθης Γδοντέλη. Της εκφράζω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την υπομονή, οργάνωση και μεθοδικότητα με την οποία με βοήθησε να γράψω και να αναπτύξω τη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Η συνεργασία μας υπήρξε άριστη και εκτιμώ αφάνταστα τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε για να βρει και να μου δώσει σημαντικά στοιχεία και εξηγήσεις πάνω στο θέμα, αλλά και την προθυμία της και τη βοήθειά της που ποτέ δε δίστασε να μου προσφέρει. Ένα μεγάλο ευχαριστώ επίσης, στον διευθυντή του ΠΜΣ, κύριο Στρίγκα, ο οποίος από την αρχή αυτού του ταξιδιού υπήρξε φάρος και μου προσέφερε ανεμπόδιστα την συμβουλή του καθώς και την υποστήριξή του σε οποιοδήποτε θέμα κι αν με απασχόλησε. Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές οι οποίοι στάθηκαν δίπλα μου αυτά τα δυο χρόνια, προσφέροντάς μου πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες.

Δε θα μπορούσα να αμελήσω να ευχαριστήσω τον αγαπημένο σύζυγό μου και τους δυο μου θησαυρούς, τα παιδιά μου, οι οποίοι με υποστήριζαν αμέρηστα, με ανέχτηκαν στα δύσκολα και έδειξαν κατανόηση καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, νιώθω την απεριόριστη ανάγκη να ευχαριστήσω τους πολυαγαπημένους γονείς μου, Βασίλη και Βούλα Καούρη, στους οποίους οφείλω ολη τη διαδρομή μου ως εδώ και τον άνθρωπο που είμαι σήμερα. Πάντα με υποστήριζαν, με στήριζαν και με συμβούλευαν με ανεμπόδιστη και απέραντη αγάπη και σεβασμό. Δυστυχώς ο πατέρας μου δε πρόλαβε να με δει να κλείνω αυτόν τον κύκλο, μα ελπίζω κάπως να με βλέπει από εκεί ψηλά και να τον κάνω περήφανο και ευτυχισμένο, όπως ήταν και ο ίδιος πάντα στη ζωή του.

Σπάρτη, 2022

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο I Συμπερίληψη/Ένταξη	
1.1. Προσέγγιση βασικών εννοιών.....	3
1.1.1. Ένταξη.....	3
1.1.2. Συνεκπαίδευση.....	4
1.1.3. Ενσωμάτωση.....	5
1.1.4. Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	6
1.2. Ορισμός και Σκοπός συμπερίληψης/ένταξης.....	7
1.3. Βασικές αρχές.....	9
1.4. Μορφές.....	12
1.5. Αιτιολογικοί παράγοντες που επιδρούν στη συμπερίληψη/ένταξη.....	13
Κεφάλαιο II Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)	
2.1 Ορισμός.....	15
2.2 Ιστορική ανασκόπηση.....	17
2.3 Επιδημιολογικά στοιχεία.....	18
2.4 Βασικά γνωρίσματα ΔΑΦ.....	20
Κεφάλαιο III Παράλληλη στήριξη	
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	22
3.2 Ελληνικό νομικό πλαίσιο.....	22
3.3 Τα γνωρίσματα του εκπαιδευτή παράλληλης στήριξης.....	24
Κεφάλαιο IV Συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στα σχολεία γενικής παιδείας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	
4.1 Η συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.....	25
4.2 Ο ρόλος των γονέων.....	27
4.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτών γενικής αγωγής.....	28
4.4 Αναδυόμενα προβλήματα συμπερίληψης.....	30
4.5 Έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	32
Κεφάλαιο V Ερευνητικό Μέρος.....	36

Αποτελέσματα.....	39
Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	112
Οριοθετήσεις και περιορισμοί.....	113
Ερμηνεία αποτελεσμάτων.....	114
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	118
Βιβλιογραφία.....	119
Παράρτημα.....	125

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών	89
Πίνακας 2 Σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς	90
Πίνακας 3 Συνδιδασκαλία στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου	92
Πίνακας 4 Ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη	93
Πίνακας 5 Εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στην τάξη	94
Πίνακας 6 Ευαισθητοποίηση γονέων και μαθητών για αμοιβαία αποδοχή.....	95
Πίνακας 7 Βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης	95
Πίνακας 8 Υποστήριξη οικογένειας	96
Πίνακας 9 Ευελιξία αναλυτικού προγράμματος.....	97
Πίνακας 10 Εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο.	98
Πίνακας 11 Δυνατότητα διεξαγωγής έρευνας σχετικής με τη συνεκπαίδευση	99
Πίνακας 12 KMO and Barlett's Test.....	101
Πίνακας 13 Συνολική διακύμανση που ερμηνεύεται.....	103
Πίνακας 14 Περιγραφικά στοιχεία των 12 παραγόντων.....	107
Πίνακας 15 Pearson Correlation για τους 12 παράγοντες	109
Πίνακας 16 Kolmogorov-Smirnov Test για την ανεξάρτητη μεταβλητή «Ηλικιακή ομάδα»	110
Πίνακας 17 Kolmogorov-Smirnov Test για την ανεξάρτητη μεταβλητή «Φύλο»	110
Πίνακας 18 Τεστ για ισότητα διασπορών Levene's test και T-test για ισότητα μέσω των όρων	111

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1 Φύλο.....	40
Διάγραμμα 2 Ηλικία	41
Διάγραμμα 3 Χρόνια υπηρεσίας	42
Διάγραμμα 4 Ανώτερο πτυχίο	43

Διάγραμμα 5 Αριθμός μαθητών με Διαταραχή Αυτισμού Φάσματος στην τάξη σας φέτος	44
Διάγραμμα 6 Έχετε λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση στον αυτισμό.....	45
Διάγραμμα 7 Θέση τρέχουσας χρονιάς.....	46
Διάγραμμα 8 Οι μαθητές με αυτισμό έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά.....	47
Διάγραμμα 9 Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί επιθυμητή πρακτική για τους μαθητές χωρίς αυτισμό	48
Διάγραμμα 10 Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αυτισμό	49
Διάγραμμα 11 Πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με αυτισμό προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο δυνατόν στην τάξη του γενικού σχολείου....	50
Διάγραμμα 12 Η συνεκπαίδευση μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη στις οικογένειες των παιδιών με αυτισμό	51
Διάγραμμα 13 Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προτιμούν να εκπαιδεύεται το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου	52
Διάγραμμα 14 Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να διδάξουν στη γενική τάξη.....	53
Διάγραμμα 15 Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό δεν μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από το δάσκαλο της γενικής τάξης	54
Διάγραμμα 16 Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.....	55
Διάγραμμα 17 Δε χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μια γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με αυτισμό.....	56
Διάγραμμα 18 Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη	57
Διάγραμμα 19 Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς αυτισμό.....	58
Διάγραμμα 20 Η συνεκπαίδευση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό.....	59
Διάγραμμα 21 Τα παιδιά με αυτισμό θα αποκτήσουν γρηγορότερα περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα ειδικό σχολείο ή σε μια ξεχωριστή τάξη, παρά ενσωματωμένα στη γενική τάξη.....	60

Διάγραμμα 22 Είναι πιθανόν τα παιδιά με αυτισμό να απομονώνονται από τα υπόλοιπα παιδιά στα γενικά σχολεία	61
Διάγραμμα 23 Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές.....	62
Διάγραμμα 24 Η συνεκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των αυτιστικών παιδιών	63
Διάγραμμα 25 Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με αυτισμό	64
Διάγραμμα 26 Είναι πιθανό τα παιδιά με αυτισμό να παρουσιάσουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά όταν ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο	65
Διάγραμμα 27 Τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση όταν εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο	66
Διάγραμμα 28 Η άμιλλα της κανονικής τάξης προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία στα παιδιά με αυτισμό	67
Διάγραμμα 29 Η απομόνωση των παιδιών στα ειδικά σχολεία δεν έχει αρνητική επίπτωση στην κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξή τους μέχρι το γυμνάσιο.....	68
Διάγραμμα 30 Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις που εφαρμόζουν τη συνεκπαίδευση είναι πιθανό να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά την οποία «έμαθαν» από τους μαθητές με αυτισμό.....	69
Διάγραμμα 31 Τα παιδιά με αυτισμό μονοπωλούν το χρόνο του δασκάλου στην τάξη	70
Διάγραμμα 32 Η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό απαιτεί περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.....	71
Διάγραμμα 33 Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών	72
Διάγραμμα 34 Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στον εκπαιδευτικό της τάξης, όπως οι υπόλοιποι γονείς	73
Διάγραμμα 35 Μια θετική προσέγγιση της συνεκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού υπεύθυνου για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο σχολείο	74
Διάγραμμα 36 Ανεπαρκής χρόνος εκπαιδευτικού	75
Διάγραμμα 37 Έλλειψη διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών - Έλλειψη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού στο γενικό σχολείο	76

Διάγραμμα 38 Στάσεις και προκαταλήψεις εκπαιδευτικών.....	77
Διάγραμμα 39 Έλλειψη εμπειρίας σχετικά με τη συνεκπαίδευση.....	78
Διάγραμμα 40 Έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης.....	79
Διάγραμμα 41 Ανυπαρξία οικονομικών πόρων.....	80
Διάγραμμα 42 Έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο και τους τοπικούς φορείς.....	81
Διάγραμμα 43 Στάσεις και προκαταλήψεις γονέων	82
Διάγραμμα 44 Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή	83
Διάγραμμα 45 Απουσία ευέλικτων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων	84
Διάγραμμα 46 Έλλειψη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων	85
Διάγραμμα 47 Στάσεις και προκαταλήψεις μαθητών χωρίς αυτισμό.....	86
Διάγραμμα 48 Έλλειψη βούλησης από την πλευρά της πολιτείας- Ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο	87
Διάγραμμα 49 Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη	88
Διάγραμμα 50 Ανεπαρκές πρόγραμμα μετάβασης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση..	89
Διάγραμμα 51 Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	90
Διάγραμμα 52 Σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς και άλλες ειδικότητες όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.....	91
Διάγραμμα 53 Συνδιδασκαλία στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου	92
Διάγραμμα 54 Ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη	93
Διάγραμμα 55 Εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στην τάξη..	94
Διάγραμμα 56 Ευαισθητοποίηση γονέων και μαθητών για αμοιβαία αποδοχή	95
Διάγραμμα 57 Βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης.....	96
Διάγραμμα 58 Υποστήριξη οικογένειας	97
Διάγραμμα 59 Ευελιξία αναλυτικού προγράμματος	98
Διάγραμμα 60 Εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο	99
Διάγραμμα 61 Δυνατότητα διεξαγωγής έρευνας σχετικής με τη συνεκπαίδευση.....	100
Διάγραμμα 62 Scree Plot	102

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία έτη η εμφάνιση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος παρουσιάζει αυξητική συχνότητα τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε διεθνές επίπεδο. Σύμφωνα με το ADDM (Autism and Developmental Disabilities Monitoring) το 2009 ένα στα 110 παιδιά ανήκαν στο φάσμα του αυτισμού. Αντίστοιχα αποτελέσματα είχαν και οι Baird et al. (2006) στην Αγγλία. Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο εναρμονισμένο με τις διεθνείς συμβάσεις, στα πλαίσια της αναγνώρισης των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία προωθεί και υποστηρίζει τη συμπερίληψη των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στα σχολεία γενικής παιδείας (Νόμος 3699/2008 και ειδικότερα τα άρθρα 4 και 6 (ΦΕΚ 199, τ. Α, 2/10/2008), Νόμος 4186/2013 και ειδικότερα το άρθρο 28 (ΦΕΚ 193, τ. Α, 17/09/2013).

Αυτή η εκπαιδευτική τακτική έχει θέσει στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος την ομαλή ή μη λειτουργία του μαθησιακού συνόλου, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και για όλη την τάξη, τις πιθανές δυσχέρειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν επαρκώς στο ρόλο τους και τα οφέλη της συμπερίληψης για τα ίδια τα παιδιά που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού.

Η συμπερίληψη αποτελεί μια πρωτοποριακή εκπαιδευτική πολιτική, που έχει ως κύριο στόχο τη συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό στην εκπαίδευση, την κοινωνική τους ανάπτυξη και τη μερική ή ολική μαθησιακή τους ανεξαρτητοποίηση (Θανοπούλου 2013, Σιδέρη 2004, Πανταζίδου, 2005). Για να είναι αυτό εφικτό, πρέπει η διδακτική σχολική μονάδα να συνεργαστεί, το διδακτικό πρόγραμμα να προσαρμοστεί αναλόγως ή και να διαφοροποιηθεί

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία της συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο (Αλεξάνδρου, 2011), αφού είναι οι αρμόδιοι, ως ένα βαθμό, για την επιτυχή ή μη διδασκαλία και μαθησιακή πορεία. Τροχοπέδη σε αυτή τους την προσπάθεια αποτελεί η μη αναγνώριση, αποδοχή και συνεργασία των ιδίων με το γονεϊκό περιβάλλον και η ελάχιστη ακαδημαϊκή κατάρτιση που έχουν για την ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση.

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό.

Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η έννοια της συμπερίληψης και ο διαχωρισμός της από συναφείς όρους, οι βασικές αρχές της, οι μορφές και οι αιτιολογικοί

παράγοντες που καθιστούν απαραίτητα τη συμπερίληψη παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει την έννοια της παράλληλης στήριξης, το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο και τα γενικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται ο ρόλος των γονέων, των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και οι υπάρχουσες έρευνες για τις ιδέες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας προσπαθεί να σκιαγραφήσει μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αυτή προσφέρει. Συγκεκριμένα οι ερευνητικοί στόχοι που καλείται να αποσαφηνίσει είναι σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός δύναται να μπορεί να καλύψει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό, εαν θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση θα πρέπει να εφαρμόζεται, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης και ποιες πρακτικές προωθούν την ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Ερευνητικές υποθέσεις.

H1: Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός δύναται να μπορεί να καλύψει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό;

H2: Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση θα πρέπει να εφαρμόζεται;

H3: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης;

H4: Ποιες πρακτικές προωθούν την ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

H5: Επηρεάζουν, και αν ναι κατά πόσο, οι ανεξάρτητες μεταβλητές «Φύλο» και «Ηλικιακή ομάδα» τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της εποχής μας.

Λόγω κρίσης Covid 19 δεν ήταν δυνατή η εύρεση κατάλληλων ατόμων ώστε να δημιουργηθούν ομοιόμορφες ομάδες. Επίσης, στη παραγοντική ανάλυση υπήρξαν 5 παράγοντες που περιείχαν μόνο δύο ερωτήσεις . Δε ελήφθησαν υπόψιν αφού το ιδανικό

πλήθος ερωτήσεων που μπορεί να έχει ο κάθε παράγοντας είναι άνω των 2 (MacCallum, Widaman, Zhang, & Hong, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ/ΕΝΤΑΞΗ

1.1 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ.

1.1.1 ΕΝΤΑΞΗ.

Με τον συγκεκριμένο όρο εννοούμε τη διδασκαλία των παιδιών από κοινού, είτε υπάρχουν είτε δεν υπάρχουν αναπηρίες και εφόσον υπάρχουν, να παρέχονται στα άτομα ίσες ευκαιρίες με την υπόλοιπη κοινωνία (Ημέλλου, 2003).

Η Διεθνής Ένταξη (1996) ορίζει τον όρο ως ευκαιρία για άτομα με αναπηρία για πλήρη συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής είτε είναι εκπαιδευτικής, ή εργασιακής, ή καταναλωτικής ή και κοινωνικής φύσεως (Tilstone, Florian & Rose, 1998). Ακόμα περιγράφεται ο τρόπος για να αυξηθεί η συμμετοχή των ατόμων και να εξαλειφθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός (Πανταζίδου, 2005).

Η Ζώνιου- Σιδέρη (2004), συνδέει την ένταξη με την ανάγκη για εκπαίδευση και για μόρφωση, προωθώντας την ικανοποίηση των μαθητών, είτε είναι με αναπηρία είτε όχι, στις κοινές διαδικασίες για μάθηση και εξέλιξη, δημιουργώντας ένα δημοκρατικό σχολείο. Προσθέτει, επίσης, ότι στο δημοκρατικό σχολείο που υπάρχει ένταξη, παρέχεται ικανοποιητική εκπαίδευση, μελλοντική κοινωνική ένταξη καθώς αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτή η διαφορά, η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη (Πανταζίδου, 2005). Η Σιδέρη (2004) ορίζει την ένταξη σαν διαδικασία εγγραφής και κανονικής φοίτησης όσων παιδιών υπάρχουν με αναπηρίες στο κανονικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Ακόμα, η ίδια ταυτίζεται ιδεολογικά με τον Muth, για τον συγκεκριμένο όρο, ο οποίος υποστηρίζει ότι ένταξη είναι η κοινή αγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα των παιδιών είτε με αναπηρία είτε χωρίς, τα οποία είναι μέλη μιας ομάδας με κοινούς στόχους τη μάθηση και την εκπαίδευση (Σιδέρη, 1998 Σακκά, 2012). Ο Slee (2004) ταυτίζει την έννοια της ένταξης με την αποδοχή ενός ατόμου, μιας ευρύτερης ομάδας ή μιας μικρότερης κατηγορίας ατόμων με διαφορές σε κοινωνικό, βιολογικό και ψυχολογικό επίπεδο, βοηθώντας τα είτε μέσω της ομάδος είτε ξεχωριστά.

Η προσωπικότητα κάθε παιδιού είναι ξεχωριστή, γι' αυτό όταν πηγαίνει σχολείο, ο ρόλος της εκπαίδευσης πέραν της μάθησης είναι να τα κινητοποιεί να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν ακόμα περισσότερο μέσα σε ένα προσιτό για αυτούς περιβάλλον, με κίνητρα και σκοπούς. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η αποδοχή και η αναγνώριση της διαφορετικότητας (Slee, 2004).

Ο τρόπος που χρειάζεται για να ενσωματωθούν τα άτομα με αναπηρίες σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, πρέπει να έχει ως στόχο του τις ισότιμες ευκαιρίες για εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές και παρέχοντας στα άτομα με αναπηρίες ευκαιρίες για να κοινωνικοποιηθούν, να αποκτήσουν επαγγελματική σταδιοδρομία και συμμετοχή σε όλους τους τομείς της ζωής του και αυτό σημαίνει ένταξη (Σακκά, 2012).

1.1.2 ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Σήμερα, στον τομέα της ειδικής αγωγής, στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες οφείλει να υιοθετηθεί μια πολιτική για συνεκπαίδευση μέσα σε σχολεία γενικής αγωγής. Ο όρος συνεκπαίδευση πρωτοαναφέρθηκε το 1985 στη Διεθνή σύνοδο για την ειδική αγωγή στη Σαλαμάνκα και αναλύει την διαδικασία για συνύπαρξη και συνδιδασκαλία σε μαθητές με αναπηρίες με τους συμμαθητές τους που είναι τυπικής ανάπτυξης, για εκπαίδευση σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων του γενικού σχολείου (Μεσσήνης, 2010).

Η Γενά (2002) αναφέρει ότι η διαδικασία της συνεκπαίδευσης είναι μια ευκαιρία για κοινωνικοποίηση των παιδιών με ιδιαιτερότητες, ξεπερνώντας τυχόν δυσκολίες που υπάρχουν. Επίσης, ο συγκεκριμένος όρος διατυπώνει τη θέση της εκπαίδευσης ως απόλυτο δικαίωμα για οποιοδήποτε παιδί παρά τις ιδιαιτερότητές του, δημιουργώντας σχολεία ανοιχτά σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό, με αναγνώριση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων τους, των εκπαιδευτικών απαιτήσεων και αναγκών τους για επιπλέον βοήθεια στη μάθηση (Μουρελάτου & Τσιτλακίδου, 2012).

Τα σχολεία συνεκπαίδευσης είναι σχολεία αποδοχής, υποστήριξης και ευημερίας για όλους τους μαθητές (Τάφα, 1998). Επομένως, με τον όρο συνεκπαίδευση εμπεριέχονται οι περιπτώσεις μαθητών με αναπηρίες που εντάσσονται στην κανονική

τάξη του γενικού σχολείου μαζί με άλλα παιδιά, με ειδική στήριξη για την ομαλή παρακολούθηση της τάξης (παράλληλη στήριξη).

1.1.3 ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ.

Η ενσωμάτωση περιλαμβάνει, επίσης, την περίπτωση που ένα παιδί μη τυπικής ανάπτυξης βρίσκεται στο τμήμα ένταξης, παρακολουθώντας ένα μέρος των δραστηριοτήτων της τάξης του γενικού σχολείου (Kelleghew, 1995).

Η ένταξη ως παιδαγωγική διαδικασία, παρέχει σε άτομα με αναπηρία ή όχι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ως αποτέλεσμα κοινής διδασκαλίας. Και οι δύο έννοιες, ένταξη και ενσωμάτωση αποσκοπούν στην κοινή εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες ή χωρίς, διαφοροποιώντας λίγο την σημασία τους (Σιδέρη, 2009).

Συγκεκριμένα ο όρος ενσωμάτωση περιλαμβάνει την προσκόλληση, την εξομοίωση και την απορρόφηση ενός ατόμου στο σύνολο, όπου στην εκπαίδευση γίνεται με την τοποθέτηση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ενσωματώνοντας τη μέσα σε μια άλλη χάνοντας τα αρχικά χαρακτηριστικά του. Ενώ, με τον όρο ένταξη εννοείται η τοποθέτηση ενός ατόμου ή μιας ομάδας σε μια άλλη, διατηρώντας τα αρχικά χαρακτηριστικά του και στην εκπαίδευση το πρόγραμμα διαμορφώνεται με το σύνολο των ομάδων αυτών (Σιδέρη, 1998).

Με λίγα λόγια η διαφορά που προκύπτει είναι η διατήρηση ή απαλοιφή των αρχικών χαρακτηριστικών των ατόμων, τα οποία με τη διατήρηση μεταβάλλονται και εξελίσσονται συνεχώς ενώ με την απαλοιφή χάνονται καθώς έχουν αφομοιωθεί από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του συνόλου όπου εντάσσονται (Σακκά, 2012).

Σε κοινωνικό επίπεδο, ωστόσο, η ένταξη είναι η ταυτόχρονη διεργασία μεταβολής δύο με βάση τα χαρακτηριστικά όλων, ενώ η ενσωμάτωση είναι μια μονόπλευρη και γρήγορη διεργασία εξομοίωσης ενός συνόλου μέσα σε ένα άλλο (Σιδέρη, 2009).

Παρά τη διαφοροποίησή τους, με την ένταξη να σημαίνει η τοποθέτηση του ενός μέσα σε άλλους και την ενσωμάτωση ως απόλυτη συνένωση, οι έννοιες είναι σχεδόν συνώνυμες. Οι έρευνες που έγιναν, κατέδειξαν ότι όσοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να κάνουν το διαχωρισμό των δυο αυτών εννοιών, δεν μπορούν να εξηγήσουν και τη διαφορά τους. Τα πορίσματα μιας έρευνας που έγινε στην Κύπρο ήταν ότι ως επί των πλείστων, οι

εκπαιδευτικοί δεν μπόρεσαν να διαχωρίσουν τους δύο όρους και δεν αντιλήφθηκαν την παραμικρή διαφορά ανάμεσά τους (Σακκά, 2012).

1.1.4 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Ο «inclusive education» είναι αρκετά γνωστός στην παγκόσμια ορολογία της διαπαιδαγώγησης και στα ελληνικά ο όρος ένταξη συχνά μεταφράζεται ως «inclusion», χωρίς όμως να είναι συνώνυμος και χωρίς να αντικαθιστά την ουσιαστική έννοια της ένταξης (Σιδέρη, 2004).

Καλύτερα αποδίδεται ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ή ακόμα καλύτερα ως εκπαίδευση του μη αποκλεισμού. Το επίθετο “inclusive” αποδίδεται ως συμπερίληψη και η χρήση του περιλαμβάνει ότι η εκπαίδευση οφείλει να υπολογίζει τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων (Θανοπούλου, 2013).

Ο όρος «inclusive education” παρουσιάζει τον συνεχή αγώνα για να δημιουργηθούν λειτουργικά εκπαιδευτικά συστήματα (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000). Σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη (2000), ο όρος ένταξη υποδηλώνει την εννοιολογική διάσταση του όρου «inclusive» στην Ελλάδα.

Οι Stainback & Stainback (1990) δηλώνουν ότι η ένταξη είναι ένα δόγμα ή ένα σύνολο ιδεών που περιγράφει την ανάγκη του καθενός να ανήκει σε ένα σύνολο που τον αποδέχεται, τον στηρίζει και υποστηρίζεται από όλα τα μέλη του συνόλου ξεχωριστά καθώς και από την σχολική κοινότητα σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων. Για την εκπαίδευση εννοείται η δημιουργία κοινών συνθηκών και καταστάσεων για την κοινή πορεία και εξέλιξη στην κοινή τους ζωή και μάθηση (Καΐλα, 1997). Είναι υψίστης σημασίας να προωθούνται εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα υποστήριξης της διαδικασίας για συνεκπαίδευση, για την ομαλή διαδικασία μάθησης όλων των μαθητών.

1.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ/ΕΝΤΑΞΗΣ.

Η ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην ύπαρξη ενός σχολείου ένταξης με μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, ξεχωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου σε ατομικό και ειδικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο θεμελιώνεται η πεποίθηση ότι όλοι είναι ισάξιοι και ότι ο καθένας ξεχωριστά μπορεί να ζει διαφορετικά από τον άλλον, έχοντας άλλους στόχους και ανάγκες. Το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να είναι ταυτόσημες το σεβασμού και της αποδοχής των άλλων (Σιδέρη, 1998).

Ο Slee (2004), γνωστοποιεί ότι μέσα από την ενταξιακή εκπαίδευση, τα παιδιά αποκτούν το δικαίωμα στην κοινωνία και την αίσθηση ότι ανήκουν στο σύνολο. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η προσωπική εξέλιξη και διευρύνονται οι δυνατότητες και οι επιλογές για ένα καλύτερο αύριο. Το δικαίωμα που αποκτούν είναι η ένταξη στους κοινωνικούς, πνευματικούς, προσωπικούς και συμμετοχικούς τομείς της κοινωνίας και της ζωής τους. Όταν θα κατανοηθεί η ουσία της ενταξιακής εκπαίδευσης, αυτόματα θα δημιουργηθεί ένα υπόβαθρο σημαντικό για την κοινωνία και την εκπαίδευση (Slee, 2004).

Ο Κουρκούτας (2010), προσθέτει ότι η παιδαγωγική της ένταξης επιζητά ένα ανοιχτό σχολείο με δημοκρατικές αξίες, χωρίς να υπάρχει διαχωρισμός και κατηγοριοποίηση των ατόμων.

Η Σιδέρη (2000) αναφερόμενη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επισημαίνει ότι οι στόχοι και ένταξη καθεαυτή δεν αποτελούν μια ξεχωριστή μέθοδο διδασκαλίας, αλλά έναν άλλο τρόπο προσέγγισης της εκπαίδευσης, με ένα σχολείο με τις αξίες της ισότητας και της δημοκρατίας να αγκαλιάζουν κάθε μαθητή, χωρίς προκαταλήψεις και με αποδοχή της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας.

Ο Sehrbock (2000) θέλει ένα σχολείο όχι μόνο συνώνυμο της μάθησης, αλλά και της ζωής, και την σχολική τάξη συνώνυμη του μαθησιακού περιβάλλοντος. Δεν προαπαιτείται μια παραδοσιακής μορφής διδασκαλία κατευθυνόμενη από το βιβλίο, αλλά μια διδασκαλία με ομαδικές δραστηριότητες και μεγάλου φάσματος υλικό. Καθώς η απόδοση και η επίδοση του κάθε ατόμου πραγματοποιείται σε άλλο χρόνο, δεν χρειάζεται ο διαχωρισμός των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα γιατί αποθαρρύνεται η μάθηση (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Έτσι, διευκολύνεται η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η ζήτηση των ίσων ευκαιριών προς όλους, εξαλείφοντας τον

σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών με δυσκολίες (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010).

Ο Meister (2000) πιστεύει πως η σωστή εφαρμογή της ένταξη πραγματοποιείται με την καλή εφαρμογή της παιδαγωγικής, όπου παρέχονται κίνητρα για ενεργητικότερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και αναπτύσσονται αισθήματα αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού.

Ο Ainscow (1999) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική ένταξη επιλύει και τα πιο σοβαρά προβλήματα της ανθρωπότητας, όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η λήξη των ρατσιστικών διακρίσεων, η ισότητα και η κοινωνικοποίηση.

Η ένταξη στην Ελλάδα παρουσιάστηκε το 1984 με το Νόμο 1566/85 «περί γενικής εκπαίδευσης», προσπαθώντας η Πολιτεία να υιοθετήσει τα ευρωπαϊκά δεδομένα (Πανταζίδου, 2005).

Είναι η πρώτη φορά για την ελληνική νομοθεσία που έδωσε βάση στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και δημιουργήθηκε νομοθετικό πλαίσιο για την ένταξή τους (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου 2000).

Επίσης, αυτός ο νόμος εντάσσει τη φοίτηση των μαθητών με εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή κανονικές τάξεις, για να καλύτερη ειδική αγωγή και μάθηση τους (άρθρο 2, παρ.4). Ωστόσο, πρέπει να εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα βασισμένα στο είδος και στον βαθμό ανάγκης, στις δυνατότητες εκπαίδευσης και ένταξης τους στην παραγωγική διαδικασία, κατόπιν λήψεις ειδικών συνθηκών (άρθρο 33, παρ.3).

Η θεσμοθέτηση της ένταξης δεν αποτέλεσε και τη βελτιστοποίησή της στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς καθυστέρησε ο άμεσος σχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα της ένταξης, ο επανασχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων και η αναδιαμόρφωση των σχολικών χώρων (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000). Πέρασαν κάποια χρόνια μέχρι να πραγματοποιηθούν όλα αυτά και να αναπτυχθούν και να αναδειχθούν οι ειδικές τάξεις αφήνοντας πίσω τον κοινωνικό αποκλεισμό.

1.3 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ.

Οι περισσότερες βασικές αρχές της ένταξης απαιτούν τη δημιουργία ενός ξεχωριστού σχολικού συστήματος που θα χαρακτηρίζεται από ισότιμη εκπαίδευση, χωρίς να επηρεάζεται από δυσκολίες του κάθε παιδιού και σύμφωνα με τους Κουρκούτας, Caldin & Prunier (2011) ορίζονται ως εξής:

- Το δικαίωμα όλων των παιδιών στην ισότιμη πρόσβαση της εκπαίδευσης.
- Η κατάργηση της διαχωριστικής εκπαίδευσης και του σχολικού του αποκλεισμού για την σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η προώθηση της συνύπαρξης και της αλληλεγγύης με συνεργασία ως ηθική αρχή για το σχολείο.
- Η πραγματοποίηση της εκπαίδευσης όλων των παιδιών με ή χωρίς ιδιαιτερότητες σε ένα φυσικό κοινωνικό περιβάλλον.
- Η προσαρμοστικότητα του Αναλυτικού Προγράμματος στοχεύοντας στις ιδιαιτερότητες όλων των παιδιών (με δυσκολίες ή όχι) με ευέλικτες και ποικίλες κοινωνικές δραστηριότητες.
- Η ένταξη να αποσκοπεί σε όλες τις ομάδες παιδιών με αναπηρίες, αλλά και σε αυτές που ελοχεύει κίνδυνος κοινωνικού και σχολικού αποκλεισμού εξαιτίας λόγω άλλων ατομικών ή κοινωνικών παραγόντων, όπου θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης με σταθερότητα και δεκτικότητα.
- Προσωποποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία με χρήση εναλλακτικού ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος για να ενισχυθούν τα κίνητρα μάθησης των παιδιών.
- Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στην ενταξιακή πολιτική και πρακτική.
- Οι δομές υποστήριξης με κοινωνικό επίκεντρο το παιδί και την οικογένεια, σε συνεργασία με το σχολείο.
- Η πεποίθηση για ωφέλεια των παιδιών από τη διαφορετικότητα και την αλλαγή νοοτροπίας και κοινωνικής στάσης για τα άλλα παιδιά.
- Ένα σχολείο ανοιχτό και προσιτό σε γονείς και κοινωνία με την αμοιβαία υποστήριξη της κοινότητας.

Εν κατακλείδι, η ένταξη δημιουργεί σχολεία που μπορούν να δεχθούν όλους τους μαθητές. Ζητούμενο για την κοινωνία πρέπει να είναι η αρμονική συνύπαρξη με την

αποδοχή όλων, ξεκινώντας από την αποδοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο πρέπει να είναι σχολείο για όλα τα παιδιά και πρέπει να υπάρχει ισότητα ανάμεσα στους ανθρώπους με δικαίωμα στην ισότιμη εκπαίδευση. Όλοι πρέπει να αντιληφθούν ότι όλα τα παιδιά είναι εξίσου ίσα, έχοντας τις δικές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες που θα πρέπει να είναι αποδεκτές μέσα και στο κοινωνικό και στο σχολικό περιβάλλον (Σακκά, 2012).

Τα προγράμματα ένταξης πρέπει να προωθούν την εξέλιξη, τη βελτίωση και την ενσωμάτωση μέσα στην κοινωνία, διαμορφωμένα με τρόπο που υποστηρίζει τις ανάγκες και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Επίσης, με την ένταξη εξαλείφεται ο στιγματισμός και η εισαγωγή ταμπέλας στα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς το αντίθετο φέρνει αρνητικές επιπτώσεις στο άτομο και στην κοινωνία γενικότερα (Σιδέρη, 2009).

Η επιτυχία ενός προγράμματος ένταξης για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, εφαρμόζεται με κριτήρια αναφοράς στις γνώσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών, στην προετοιμασία των παιδιών για τοποθέτηση στα γενικά σχολεία και στη συνεχόμενη αξιολόγηση των πρακτικών ένταξης (Μαγαλιού & Τσακίνη, 2007).

Οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την ένταξη ορίζονται ως εξής:

1. Η ολοκληρωμένη εκπαίδευση και η δημιουργία θετικών στάσεων από τους εκπαιδευτικούς για την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού.
2. Η σωστή προετοιμασία και η συνεχής στήριξη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, για την προετοιμασία των παιδιών που είναι χωρίς αναπηρίες να μπορούν να δεχτούν όλους τους μαθητές για την ικανή συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός θα προωθεί τις θετικές στάσεις στους μαθητές για την υποδοχή και την κατανόηση των παιδιών με αναπηρίες. Τα παιδιά με μεγαλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων και των δυσκολιών των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, μπορούν να έχουν σωστή επαφή και αλληλεπίδραση με τα αυτιστικά παιδιά.
3. Η διαρκής εκπαίδευση και στήριξη των εκπαιδευτικών για να έχουν εφόδια τις κατάλληλες γνώσεις που καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού έτσι ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα για μάθηση και ένταξη.

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων όλων των μαθητών θα βοηθήσει την συνεργασία και την αλληλοκατανόηση.

4. Η θετική στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.
5. Η σωστή προετοιμασία των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού για την επιτυχία της ένταξης βασίζεται στις κοινωνικές δεξιότητες του ίδιου του παιδιού με αυτισμό. Εάν υπάρχει διδασκαλία των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την ένταξή τους στο γενικό σχολείο, θα μειώσει την ενεργή και την κοινωνική τους απόσυρση που συνηθίζεται στα γενικά σχολεία.
6. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, με τους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά με αναπηρίες για καλύτερη κοινωνική επαφή και ομαλή αλληλεπίδραση στο σχολείο.
7. Η δημιουργία κοινών δραστηριοτήτων στα παιδιά για τη δημιουργία ρουτίνας ανεξαρτήτου χρόνου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι καθοριστικός για αυτές τις δραστηριότητες ώστε να προσφέρεται σημαντική βοήθεια στα παιδιά με αναπηρίες και στα υπόλοιπα για να δημιουργήσουν ένα σωστά δομημένο μαθησιακό περιβάλλον (Μαγαλιού & Τσακπίνη, 2007).

Επίσης, η Σιδέρη (2000) τονίζει ότι ο κατάλληλος σχεδιασμός για τα αναλυτικά προγράμματα είναι η σωστή οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του σχολείου γενικότερα. Οπότε, χρήζει να ενισχυθεί η διδασκαλία για όλους τους μαθητές, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μη, αναπτύσσοντας τις γνώσεις και τις δυνατότητες του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού σε όλο το περιβάλλον του σχολείου. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει σε όλους τους μαθητές, τονίζοντας ατομικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες που διαθέτουν, αναγνωρίζοντας και υποστηρίζοντας την διαφορετικότητα και την προσωπική τους αξία. Όσα ζητήματα ισότητας για εκπαιδευτικές ευκαιρίες και για κοινωνική δικαιοσύνη προκύπτουν συνδέονται με τα παραπάνω άρρητα. Με αυτό τον τρόπο καταργούνται οι διακρίσεις, επιτυγχάνεται η συμπερίληψη όλων των περιθωριοποιημένων στην κοινωνία και περιορίζεται ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ένα σχολείο για όλους, ίσως περιγράφει καταλληλότερο το ζητούμενο που απαιτείται (Σουρτζή και συν., 2013).

Τέλος, μια κερδοφόρα συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα ένταξης είναι η κεντρομόλος δύναμη της επιτυχίας του, διαμορφώνοντας το περιβάλλον σε όλες τις ανάγκες των μαθητών και συγκροτώντας τη σωστή λειτουργία των προγραμμάτων από το κατάλληλο προσωπικό (Θανοπούλου, 2013).

1.4 ΜΟΡΦΕΣ.

Η ένταξη παρέχεται με πολλές και διαφορετικές μορφές μέσα σε ένα είτε γενικό είτε ειδικό σχολείο και πιο αποτελεσματική είναι όταν γίνεται σε σχολεία γενικής αγωγής, όπου εκεί προωθείται και η εφαρμογή της (Θανοπούλου, 2013).

Η Ζώνιου-Σιδέρη (2011) υποστηρίζει ότι οι μορφές της ένταξης μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τις δυνατότητες κοινωνικής επαφής του κάθε μαθητή και του βαθμού προσαρμοστικότητάς του και αναφέρονται ως εξής:

- Ως κανονική τάξη χωρίς να υποστηρίζεται από ειδικό παιδαγωγό, όπου ο μαθητής με αναπηρία είναι ενταγμένος στην κανονική τάξη χωρίς κάποιον ειδικό παιδαγωγό για επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη.
- Ως κανονική τάξη με υποστήριξη, όπου ο μαθητής με αναπηρίες όπως ακουστικής, οπτικής ή κινητικής, έχει βοήθεια.
- Ως κανονική τάξη με προσωρινό βοηθητικό μάθημα.
- Ως κανονική τάξη με “περιοδεύοντα” εκπαιδευτικό, όπου ο δάσκαλος μετακινείται μεταξύ των μαθητών, δίνοντας βοήθεια όπου χρειάζεται.
- Ως κανονική τάξη που διαθέτει χώρο πόρων, όπου δημιουργείται μια ακόμη τάξη για επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία.
- Ως τάξη ένταξης με σύστημα διπλής διδασκαλίας, όπου είτε προσφέρεται ειδικό διδακτικό προσωπικό ή κοινωνικοί παιδαγωγοί για την υποστήριξη όλων των μαθητών, είτε προσφέρεται υποστήριξη από τους ίδιους φορείς μόνο σε άτομα με αναπηρίες.
- Ως συνεργατική ειδική τάξη στο γενικό σχολείο, όπου ο μαθητής ανάλογα με τη δυσκολία που έχει, κάποια μαθήματα τα παρακολουθεί στην κανονική τάξη και κάποια άλλα στην ειδική.

- Ως ξεχωριστή ειδική τάξη στο γενικό σχολείο, όπου ο μαθητής δεν είναι μέλος της κανονικής τάξης και αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά στην αυλή του σχολείου στο διάλειμμα.
- Ως συνεργατικό ειδικό σχολείο.
- Ως ειδικό σχολείο στο οποίο φοιτούν ανάπηροι μαθητές και μη.

1.5 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ/ΕΝΤΑΞΗ.

Ο Παπαϊωάννου (2008) αναφέρει ότι οι πιο βασικοί παράγοντες για την επιτυχία της ένταξης είναι οι κάτωθι:

- 1) Το παιδί. Όπου το είδος και ο βαθμός των εξατομικευμένων αναγκών του, ο τρόπος διαχείρισης των αναγκών και όποια επιπλέον αδυναμία προκύψει, οφείλουν να λαμβάνονται υπόψιν με σωστή και ακριβή εξέταση και εκτίμηση για την διασφάλιση της δυνατότητας να συμμετέχει σε όλες ή σε μερικές από τις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου. Έτσι το παιδί θα αισθανθεί αποδεκτό ως ίσο μέλος της σχολικής ομάδας και θα είναι αρκετά ικανοποιημένο.
- 2) Το σχολείο. Όπου εκεί κρίνεται ποια προβλήματα θα εμφανιστούν και πόσος χρόνος χρειάζεται για να επιλυθούν για να μπορέσει ένα κανονικό σχολείο να φιλοξενήσει παιδιά με αναπηρίες. Τα προβλήματα αυτά, σχετίζονται με τον τρόπο που είναι δομημένο αρχιτεκτονικά το κτίριο, την οργάνωση, τη διαμόρφωση του χώρου, τον τρόπο λειτουργίας, το προσωπικό και το πρόγραμμα μαθημάτων. Ένα επιπλέον πρόβλημα είναι η σωστή κατανομή του χρόνου του δασκάλου της κανονικής τάξης μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες και των υπολοίπων. Ο αριθμός των μαθητών σε τάξεις που φιλοξενούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα πρέπει να είναι μεγαλύτερος των 25. Ακόμα πρέπει να υπάρχει ειδική προσαρμογή του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, της συνολικής οργάνωσης του σχολείου και των διδακτικών μεθόδων στις ανάγκες και στις δυνατότητες του παιδιού με εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα πρέπει να υπάρχει συνεργασία ιατρικών, ψυχολογικών και κοινωνικών υπηρεσιών για τη

- στήριξη του παιδιού με αναπηρία, με το προσωπικό του σχολείου. Η ύπαρξη ειδικού δασκάλου στο σχολείο είναι αρκετά σημαντική καθώς θα έχει την εποπτεία των παιδιών με αναπηρίες, βοηθώντας τους δασκάλους των κανονικών τάξεων.
- 3) Οι γονείς. Ο τρόπος αντιμετώπισης των γονέων στα παιδιά με αναπηρίες ποικίλουν αναλόγως των κοινωνικών τους αντιλήψεων, του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των παιδιών αυτών. Οι γονείς δυσκολεύονται να τοποθετήσουν τα παιδιά τους στο πιο προστατευτικό περιβάλλον του ειδικού σχολείου είτε πιέζονται με την τοποθέτηση στο κανονικό σχολείο, καθώς υποβόσκει ο φόβος σύγκρισης για αδυναμία παρακολούθησης των δραστηριοτήτων σε σχέση με τους συμμαθητές του. Οι γονείς όποια ανησυχία από τις παραπάνω έχουν , θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με συμβουλευτικές υπηρεσίες για την κατανόηση των προβλημάτων που θα προκύψουν κατά την ένταξη. Οι γονείς δεν θα πρέπει να αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία ή από άλλες θεραπευτικές παρεμβάσεις, καθώς δημιουργείται το αίσθημα της ανασφάλειας και της ανεπάρκειας στους ίδιους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ)

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ.

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές αποτελούν σύνθετες διαταραχές νευροεξελικτικής φύσεως, οι οποίες προέρχονται από βιολογικούς αιτιολογικούς παράγοντες. Μία από αυτές τις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές είναι και ο αυτισμός.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάζεται άνοδος στον επιπολασμό της συγκεκριμένης νόσησης. Ειδικότερα, από το 1960 έως το 1980 στις 100 χιλιάδες γεννήσεις εμφανίζονταν 4-5 παιδιά με αυτισμό. Έκτοτε, ο αριθμός αυτός αυξήθηκε κατακόρυφα, καθώς το 2004 ανά 150 με 200 γεννήσεις υπήρχε μία περίπτωση αυτισμού. Επίσης, καταγράφεται πως τέσσερις στις πέντε περιπτώσεις αυτισμού αφορούν το ανδρικό φύλο. Ακόμα, έχει αποτυπωθεί πως το 10% με 20% των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού διαθέτει φυσιολογικό ή ανώτερο βαθμό νοημοσύνης, το 10% παρουσιάζει νοητική υστέρηση χαμηλού βαθμού και το 70% σοβαρού βαθμού.

Αυτή η διαταραχή στη φυσιολογική εξέλιξη του ατόμου θεωρείται βαριά και ιδιαίτερος δύσκολη, αφού δε μπορεί να ανιχνευθεί βιολογικά και η διάγνωση στηρίζεται στη συμπεριφορική παρατήρηση. Συγκεκριμένα, το άτομο δυσλειτουργεί σε κάποια από τα τρία κάτωθι επίπεδα:

1. Συμπεριφορά, καθώς μιμείται ή επαναλαμβάνει στερεότυπες συμπεριφορές.
2. Κοινωνικοποίηση.
3. Επικοινωνία (McPartland et al., 2016).

Σε μία προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του όρου Αυτισμού δεν έχει αποδοθεί ακόμα και σήμερα ένας ορισμός που να μπορεί να καλύπτει όλο το φάσμα των δυσχερειών και των πτυχών της εν λόγω διαταραχής.

Σύμφωνα με το NICHCY (National Dissemination Center for Children with Disabilities) ο αυτισμός είναι μία νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά τη δεξιότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί, να παίζει, να συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και να διαθέτει γλωσσική κατανόηση.

Η Διεθνής Επιτροπή Αυτισμού διατυπώνει πως στην έννοια του αυτισμού περιλαμβάνονται μια πληθώρα αναπηριών που ανήκουν στην κατηγορία της Διάχυτης

Αναπτυξιακής Διαταραχής. Ο αυτισμός είναι μία σύνθετη βλάβη στο πεδίο των αισθήσεων, της αφής, της γεύσης, της ακοής, της όρασης, της όσφρησης και στο πεδίο των γνωστικών λειτουργιών, που σχετίζονται με την οργάνωση της σκέψης και με τη λογική.

Σύμφωνα με την επιστήμη της ιατρικής, ο αυτισμός αναφέρεται σε χαρακτηριστικές μορφές συμπεριφοράς βάσει των οποίων γίνεται και η διάγνωση. Ωστόσο, οι συμπεριφορικές ενδείξεις δεν υφίστανται από μόνες τους ως απόδειξη για αυτισμό. Από τη μία μπορεί να είναι σημαίνοντες στην αναγνώριση και στην καταγραφή του, αλλά από την άλλη δεν οδηγούν στην πλήρη κατανόηση και ευερση κατάλληλης προσεγγιστικής μεθόδου (Jordan, 2000).

Ο εκπαιδευτικός κλάδος προσεγγίζει τον αυτισμό βάσει εργασιακής εξατομίκευσης, διδασκαλίας, διδακτικού περιεχομένου και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος γενικά. Η προσέγγιση του αυτισμού από εκπαιδευτική σκοπιά στηρίζεται στην οπτική υποστήριξη, στην εξατομίκευση, στη συνέχεια και στη δυνατότητα πρόβλεψης. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα και ευρύτητα περιεχομένου, καθώς οι μαθησιακές απαιτήσεις ποικίλουν (Γκονέλα, 2008).

Κατά το APA (American Psychological Association) ο όρος αποτελεί μία διαταραχή νευροαναπτυξιακής φύσεως. Αυτή η διαταραχή έχει ως βασικό της γνώρισμα μία στρεώτυπη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Επίσης, χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην επικοινωνία, στην κοινωνικοποίηση και στον συναισθηματικό τομέα. Τέλος, τα άτομα παρουσιάζουν μία κοινωνική συμπεριφορά άτυπη. Όλα αυτά εν συνόλω αποτελούν μία μόνιμη βάση. Τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από ακατάλληλη κοινωνικά συμπεριφορά, γεγονός που οδηγεί σε δυσχέρειες στη δυνατότητα διατήρησης κοινωνικών σχέσεων σταθερής βάσης (APA, 2018).

2.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.

Το 1911 ο Bleuler διεξήγαγε έρευνα σε ανηλίκους με στόχο την περιγραφή των σχιζοφρενικών συμπτωμάτων. Στην εν λόγω έρευνα διατυπώθηκαν οι πρώτες ενδείξεις του όρου αυτισμού. Ειδικότερα ο Bleuler ερεύνησε πως το ερευνητικό του δείγμα είχε την τάση να απομονώνεται, να αποκόπτεται από την πραγματικότητα και τον κόσμο, να δυσκολεύεται να επικοινωνήσει σε κοινωνικό επίπεδο. Από το σημείο αυτό προήλθε και η ετυμολογική ρίζα του όρου αυτισμός, η καταγραφή εσωστρέφειας προς «αυτόν», προς τον «εαυτό».

Ο αυτισμός σχετίζεται άμεσα με τους ψυχιάτρους Kanner Leo (1943) και Asperger Hans (1944), οι οποίοι στις αρχές της δεκαετίας του 1940 ήταν οι πρώτοι που προσέγγισαν τον αυτισμό, προσπαθώντας να τον περιγράψουν και να τον κατανοήσουν. Τότε εμφανίζονται και χρησιμοποιούνται οι όροι αυτιστική ψυχοπάθεια παιδικής ηλικίας, αυτιστική διαταραχή συναισθηματικής επαφής και πρώιμο αυτιστικό σύνδρομο σε παιδιά.

Κατά τους Καρπαθίου & Καρπαθίου (1993) ο αυτισμός ακολουθεί την κάτωθι ιστορική πορεία:

- 1942: αναφορά στην σχιζοφρένεια των παιδιών από τον Bleuler.
- 1943-1946: αναφορά στον παιδικό αυτισμό πρώιμης μορφής. Διαχωρισμός του πρώιμου παιδικού αυτισμού από τη νοητική υστέρηση και στη σχιζοφρένεια από τον Kanner.
- 1966-1978: προτείνεται ο όρος αυτιστικό σύνδρομο, καθώς συνάδει με την ευρεία εννοιολογική χρήση από τους Rutter & Wing.
- 1970: από τους Mies και Moniot διακρίνονται οι εξής κατηγορίες:
 - Πρώιμη ψυχωτική διαστροφή της προσωπικότητας / εξελικτική ψυχωτική δυσαρμονία.
 - Ψύχωση ελλειμματικής έκφρασης.
 - Πρώιμος παιδικός αυτισμός.
- 1979: ο Goleman διακρίνει τον αυτισμό στις εξής κατηγορίες:
 - Αυτιστικό σύνδρομο με ύπαρξη νευρολογικών στοιχείων.
 - Αυτιστικό σύνδρομο κλασικής μορφής.
 - Παιδική σχιζοφρένεια με συνύπαρξη αυτιστικών συμπτωμάτων.

- 1979-1984: ο αυτισμός σύμφωνα με τον Lelord διαχωρίζεται στον απλό τυπο αυτισμού, στον συνδυαστικό αυτισμό και στις ψυχώσεις (Fett-Conte et al., 2015).

2.3 ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλά παιδιά διαγνώσκονται με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Το ADDM (Autism and Developmental Disabilities Monitoring) μελέτησε πως το 2009 ένα στα 110 παιδιά ανήκαν στο φάσμα του αυτισμού, εκ των οποίων 1 στα 135 ήταν κορίτσια και 1 στα 170 αγόρια.

Οι Baird et al. (2006) στην Αγγλία σε ερευνητική μελέτη είχαν καταλήξει σε παρόμοια ποσοστά (CDC, 2014).

Οι Mandell et al. διεξήγαγαν έρευνα τα πορίσματα της οποίας έδειξαν πως τα παιδιά της λευκής φυλής έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν αυτισμό αναφορικά με την έγχρωμη φυλή και τους ισπανόφωνους. Επίσης, το ανδρικό φύλο σε σταθερή βάση παρουσιάζει αυξημένη αναλογία συγκριτικά με τα κορίτσια σε αναλογία 1 προς 5. Ακόμα, αν και υπάρχουν περιπτώσεις αυτιστικής διάγνωσης πριν τα 2 χρόνια, η πληθώρα των περιπτώσεων διαγιγνώσκεται αφού συμπληρωθούν τα 3 έτη (Μαστρογιάννης & Ξανθοπούλου, 2015).

Ωστόσο, από πολύ νωρίς, όπως καταγράφουν οι μελέτες, από τους 18 μήνες υπάρχουν πρώιμες ενδείξεις αυξημένης πιθανότητας νόσησης με αυτισμό. Αυτές είναι η μη βλεμματική επαφή και η δυσκολία εστίασης προσοχής (Baron-Cohen et al., 1996).

Βέβαια, η αυξητική παρουσία παιδιών που έχουν διαγνωστεί στο φάσμα του αυτισμού δε συνάδει πάντα με παραγματική άνοδο της συχνότητας της εμφάνισης αυτιστικής διαταραχής. Πολλές φορές οι αιτιολογικοί παράγοντες σχετίζονται με την πρόοδο των εργαλείων διάγνωσης, την πρώιμη διάγνωση, την αξιοπιστία των σύγχρονων κριτηρίων διάγνωσης, τη βελτιστοποίηση της γονεϊκής ενημέρωσης, την ενημέρωση των επαγγελματιών του τόμέα αυτού και την βελτιστοποίηση της αντιμετώπισης και της διδακτικής αξιολόγησης του μαθητικού συνόλου βάσει του νέου θεσμικού πλαισίου (Fombonne, 2005).

Το CDC συνέλεξε στοιχεία από τον κλάδο της ειδικής αγωγής και της υγείας παιδιών 8 ετών από τις ΗΠΑ για το 2018. Σύμφωνα με αυτά το CDC (Center for Disease Control and Prevention) υπολογίζει πως στην ηλικία των 8 ετών παρατηρείται πως 1/44 παιδιά ταυτοποιούνται με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, δηλαδή στα 1.000 παιδιά τα 23. Ειδικότερα, τα στοιχεία από τις 11 κοινότητες των ΗΠΑ από τις οποίες συλλέχθηκαν τα πληροφοριακά δεδομένα κατέληξαν πως υπήρχε σημαντική διαφορά των ποσοστών ανάμεσα στις κοινότητες. Για παράδειγμα στην Καλιφόρνια 1/26 παιδιά ταυτοποιήθηκαν με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ενώ στο Μιζούρη 1/60, διαφορά αρκετά σημαντική. Επίσης, τα κορίτσια είχαν τέσσερις φορές λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσουν αυτισμό. Ακόμα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπήρχε διαφοροποίηση φυλετικής, κοινωνικοοικονομικής και εθνοτικής φύσης, αφού στο σύνολο δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στην ταύτιση παιδιών 8 χρόνων με διαταραχή αυτισμού είτε ανήκαν στη λευκή ή έγχρωμη είτε στην ισπανόφωνη ή ασιατική φυλή. Βέβαια, υπήρχαν κοινότητες στις οποίες αποτυπώθηκε πως τα ισπανόφωνα παιδιά παρουσίαζαν λιγότερα ποσοστά εν συγκρίσει με τα έγχρωμα και τα λευκά. Τέλος, από τα παιδιά 8 ετών με διάγνωση αυτισμού, το 35.2% είχε διανοητική αναπηρία βάσει των βαθμολογιών σε κριτήρια IQ (Macnner et al., 2021).

Κατά ανάλογο τρόπο το CDC παρουσίασε μέσω του ADDM την Κοινοτική Έκθεση 2021 για τον αυτισμό σε παιδιά ηλικίας 4 χρονών. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα τα παιδιά που είχαν γεννηθεί το 2014 κατέγραψαν ένα ποσοστό 50% παραπάνω στην ταυτοποίηση στο φάσμα του αυτισμού ή στην ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης συγκριτικά με τα παιδιά που είχαν γεννηθεί το 2010. Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν καινούργια πρότυπα όσον αφορά την επίδραση της φυλής και του εισοδήματος για την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Ειδικότερα, καταγράφηκαν πως τα παιδιά 4 ετών έγχρωμης, ισπανόφωνης και ασιατικής φυλής παρουσιάζουν πιο συχνά αυτισμό συγκριτικά με τα παιδιά λευκής φυλής. Ακόμα, στις οικογένειες χαμηλού εισοδήματος παρουσιάστηκαν πιο συχνά παιδιά με διάγνωση αυτισμού (Shaw et al., 2021).

2.4 ΒΑΣΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΔΑΦ.

Η Διαταραχή Ατιστικού Φάσματος εμφανίζεται κατά την πρώιμη ηλικία μέσω της παρουσίασης δυσχερειών στον επικοινωνιακό τομέα, την εμφάνιση στερεότυπων και επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών και κινήσεων, την απουσία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κατά το 1/3 (36%) την εμφάνιση νοητικής υστέρησης. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας το ¼ (25%) των αυτιστικών παιδιών εμφανίζει κρίσεις επιληψίας (Kotsopoulou, 2014).

Βασικό χαρακτηριστικό της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος είναι πως αποτελεί μία μόνιμη, μη αναστρέψιμη νόσηση, η οποία επιδρά με αρνητικό τρόπο σε πληθώρα τομέων και συγκεκριμένα στην ψυχική, προσαρμοστική και κοινωνική ανθρώπινη λειτουργία. Επίσης, η ΔΑΦ έχει μακροπρόθεσμη κι όχι βραχυπρόθεσμη επιρροή στον ίδιο τον άνθρωπο και στον οικογενειακό του περίγυρο (Murray, 2010).

Το άτομο που έχει διαγνωσθεί με ΔΑΦ παρουσιάζει στην κλινική του εικόνα ελλείψεις αισθητηριακού, κοινωνικού, συναισθηματικού και γνωστικού περιεχομένου. Το φάσμα ως όρος έγκειται στο γεγονός πως οι ελλείψεις σε κάποιον ή σε περισσότερους από αυτούς τους τομείς, δεν εκφράζονται στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο. Ακόμα, κάποιες μπορούν να βελτιωθούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, όχι, όμως, να εξαλειφθούν και να αποκατασταθούν πλήρως (Φράνσις, 2007).

Στα κριτήρια για τη διάγνωση ενός ατόμου με ΔΑΦ της Wing, οι πρώιμες ενδείξεις του αυτιστικού φάσματος παρουσιάζονται πριν το παιδί φτάσει την ηλικία των τριών ετών. Αυτές οι ενδείξεις εντοπίζονται στο πλαίσιο των κάτωθι διαταραχών:

- Διαταραχή κοινωνικής κατανόησης.
- Διαταραχή κοινωνικών σχέσεων.
- Διαταραχή φαντασίας.
- Διαταραχή επικοινωνίας.

Σε αυτά τα κριτήρια διάγνωσης ΔΑΦ που παρουσίασε η Wing, τα άτομα με ΔΑΦ επιλέγουν ως προτιμητέες ατομικές έως και μοναχικές δραστηριότητες, αφού δεν έχουν την κοινωνική δεξιότητα σύναψης στενών δεσμών. Ωστόσο, τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό ήπιου βαθμού έχουν την ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτή, όμως, η μορφή κοινωνικοποίησης είναι υποτυπώδης και μη ποιοτική, καθώς εκλείπει η βασική αντίληψη των αισθημάτων και των απαιτήσεων του περιγυρου. Σε

άτομα με σοβαρό βαθμό ΔΑΦ παρατηρείται η ακραία απομόνωση ή και μηχανική κοινωνική επαφή. Το αναπτυξιακό επίπεδο επιδρά στην ποιότητα και το βαθμό των κοινωνικών δεξιοτήτων (Wing, 1993).

Στην πληθώρα των περιπτώσεων, οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δυσχέρειες διατηρούνται σε όλη τη ζωή του αυτιστικού ατόμου, είναι μόνιμες, χωρίς να δέχονται επίδραση έστω και παροδική από το επίπεδο λειτουργικότητας ανά χρονικό εξελικτικό στάδιο. Στην ενήλικη ζωή, η δυσκολία άπτει του πεδίου της ενσυναίσθησης. Τα ενήλικα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν δυσκολία στην συναισθηματική έκφραση με κατανοητό για τους τρίτους τρόπο. Επίσης, δεν είναι σε θέση να προβλέπουν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους και δυσκολεύονται να αναπτύσσουν δεσμούς φιλίας (Παπαγεωργίου, 2007).

Ένα κύριο γνώρισμα της ΔΑΦ είναι η αυξημένη αντίσταση στις αλλαγές, η οποία καταγράφηκε αρχικά το 1943 από τον Kanner. Τα άτομα που ανήκουν στις ΔΑΦ παρουσιάζουν εμμονές στις καταστάσεις στις οποίες ήδη εντάσσονται. Δεν έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται στις αλλαγές, σε νέα δεδομένα. Η αδυναμία ευπροσαρμοστικότητας οφείλεται και στις ελλειπίες πληροφορίες που αντιλαμβάνονται από τον περιβάλλοντα χώρο. Εστιάζουν σε συγκεκριμένα πράγματα κι όχι στο σύνολο. Οι γνώσεις που κατακτούν είναι αποσπασματικές (Happé, 2003).

Άλλο χαρακτηριστικό των ατόμων με ΔΑΦ είναι πως δε διαθέτουν δημιουργική φαντασία και επαναλαμβάνουν στερεότυπες ενέργειες. Πολλές φορές άνευ λογικής (Schopler, 2000).

Επίσης, παρουσιάζουν υπερευαισθήσια ή το αντίθετο ελλιπή ευαισθησία στα ερεθίσματα και στις αισθητηριακές αντιδράσεις. Τέλος, άλλο γνώρισμα αποτελεί η γλωσσική διαταραχή και η δυσπραγία, κυρίως κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Kotsopoulou, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ

3.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Με τον όρο Παράλληλη Στήριξη νοείται ο ενταξιακός και ενισχυτικός θεσμός των εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών, οι οποίες στοχεύουν σε μαθητικό σύνολο που έχει ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης ή αναπηρία. Ωστόσο, το μαθητικό αυτό σύνολο έχει την ικανότητα να ακολουθήσει τις γενικές σχολικές διαδικασίες και το πρόγραμμα της τάξης. Σκοπός της παράλληλης στήριξης είναι προοδευτικά ο μαθητής να αυτονομηθεί και να ανεξαρτητοποιηθεί ως παρουσία εντός της τάξης, ώστε να μην έχει ανάγκη τον εκπαιδευτικό που τον στηρίζει.

Κρίσιμη παράμετρος, για να χορηγηθεί σε έναν μαθητή η παράλληλη στήριξη είναι να έχει την ικανότητα ο εν λόγω μαθητής να παραμένει στην τάξη και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον αυτόνομος, χωρίς βοήθεια για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Αυτό το διάστημα ισοδυναμεί με το μισό χρόνο του ωρολόγιου σχολικού προγράμματος.

3.2 ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παράλληλη στήριξη χορηγείται σε μαθητές σύμφωνα με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο. Ο Νόμος 3699/2008 και ειδικότερα τα άρθρα 4 και 6 (ΦΕΚ 199, τ. Α, 2/10/2008), ο Νόμος 4186/2013 και ειδικότερα το άρθρο 28 (ΦΕΚ 193, τ. Α, 17/09/2013) και η ετήσια εγκύκλιος («Εγκύκλιος για την Παράλληλη Στήριξη – Συνεκπαίδευση μαθητών, τη στήριξη μαθητών από το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και τη στήριξη μαθητών από τον Σχολικό Νοσηλευτή») καθορίζουν τους κανόνες και τις αρχές που διέπουν το καθεστώς παράλληλης στήριξης.

Κατά την έναρξη του σχολικού έτους το Υπουργείο στέλνει την ετήσια εγκύκλιο στην οποία αποτυπώνεται λεπτομερώς η διαδικασία για τη λήψη παράλληλης στήριξης, οι προδιαγραφές για την ένταξη ενός μαθητή σε αυτή και όλες οι ενέργειες που οφείλουν να γίνουν.

Στην αρχή, ο κηδεμόνας του μαθητή με ΔΑΦ κάνει αίτηση, την οποία την υποβάλλει στη σχολική μονάδα φοίτησης στην αρχή του τρέχοντος σχολικού έτους σε συγκεκριμένη ημερομηνία, σύμφωνα με τις οδηγίες της εγκυκλίου. Επίσης, οφείλει να

υποβάλλει και τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ ή Ειδικής Διαγνωστικής Επιτροπής Αξιολόγησης για την ανάγκη υποστήριξης, για την προτεινόμενη χρονική διάρκεια της παράλληλης στήριξης. Απαραίτητα είναι στα έντυπα που προσκομίζει ο κηδεμόνας στο σχολείο η διάγνωση να είναι επικαιροποιημένη και να αναγράφεται η σχολική μονάδα. Σε περίπτωση που η αίτηση για χορήγηση παράλληλης στήριξης δε γίνεται πρώτη φορά, αλλά επαναλαμβάνεται κατά το νέο έτος, ο γονέας οφείλει να εντάξει στα χαρτιά για την εκ νέου αίτηση και την ετήσια παιδαγωγική έκθεση του μαθητή από τον προηγούμενο χρόνο.

Εν συνεχεία, ο διεθυντής αποστέλλει τον αιτούμενο φάκελο στη διεύθυνση εκπαίδευση και την παρελθούσα έκθεση στο ΚΕΔΔΥ ή στο Διαγνωστικό Κέντρο. Εν τέλει, οι αρμόδιοι στο ΚΕΔΔΥ κρίνουν αρχικά την εγκυρότητα των δεδομένων κι εν συνεχεία την ανάγκη ύπαρξης ή ανανέωσης της παράλληλης στήριξης (Ρίσβας, 2018).

Παρουσιάζοντας ενδεικτικά την Εγκύκλιο του 2018 για τις προδιαγραφές που πρέπει να πληρεί ένας μαθητής, για να ενταχθεί σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης διαπιστώνονται τα παρακάτω:

- Μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, ανάλογα με το επίπεδο και τη μορφή των αναγκών που έχουν, μπορούν να ενταχθούν στα γενικά σχολεία με παράλληλη στήριξη.
- Ο μαθητής πρέπει να μπορεί να ακολουθήσει το διδακτικό περιεχόμενο και πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Ωστόσο, δεν μπορεί αυτόνομα να κατακτήσει το σύνολο των μαθησιακών στόχων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.
- Οι μαθητές να μένουν σε περιοχές στις οποίες οι σχολικές μονάδες δε διαθέτουν τμήματα ένταξης ή δεν υπάρχουν Ειδικά Σχολεία (Εγκύκλιος, 2018).

Εντός, λοιπόν, του σχολικού τμήματος σε ένα γενικό σχολείο υπάρχει ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής. Αυτός υποστηρίζει τον μαθητή με ΔΑΦ αναφορικά με την κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου και προωθεί την ενεργό συμμετοχή του στο σύνολο των εκπαιδευτικών και σχολικών διαδικασιών.

Ο ειδικός εκπαιδευτικός καθοδηγεί, δίνει οδηγίες και κατευθύνσεις, παρουσιάζει το διδακτικό περιεχόμενο με εναλλακτικό, προσωποποιημένο τρόπο. Τέλος, ο ειδικός εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθά όλη την τάξη, σε δευτερεύον επίπεδο κι αν το κρίνει αναγκαίο.

3.3 ΤΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης οφείλουν να ενεργούν με βάση τους κανόνες και τα πρότυπα της Διεθνούς Διακήρυξης Δικαιωμάτων Παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Η αρμοδιότητά τους έγκειται στην υποστήριξη των μαθητών και στην καθοδήγησή τους προς την κατάκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων. Σκοπός τους είναι η προώθηση της αυτονομίας, της σχολικής ανεξαρτητοποίησης και της κοινωνικοποίησης.

Η τροποποίηση της Υπουργικής Απόφασης το 2018 (Υ.Α. 66082/Δ3) ορίζει πως οι ειδικοί εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης πρέπει να αξιολογούν το υποκείμενο εκπαίδευσης. Στην αξιολογική τους έκθεση οφείλουν να καταγράφουν τις δυσκολίες και τις προσωπικές ανάγκες του μαθητή με κάθε λεπτομέρεια και έπειτα από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό του γενικού τμήματος.

Με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή συνεννόηση, όπως και η γονεϊκή ενημέρωση να είναι αδιάλειπτη. Τα καθήκοντα του ειδικού εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης δε σχετίζονται μόνο με τις ώρες διδασκαλίας μέσα στο γενικό τμήμα, αλλά και αναφέρονται σε όλο τον σχολικό περιβάλλοντα χώρο.

Επίσης, στην αρχή κάθε εβδομάδας καταγράφει το μαθησιακό πρόγραμμα του παιδιού και το περιεχόμενο, το είδος της υποστήριξης που επρόκειτο να παρέχει εντός των διδακτικών ωρών.

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης οφείλει να μπορεί και να είναι διαθέσιμος να επεξηγεί με απλό και κατανοητό τρόπο στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης το λόγο που βρίσκεται εκεί, τον ρόλο που έχει και τα καθήκοντά του. Επιλύει τις απορίες για τις αρμοδιότητές του, συζητά τους προβληματισμούς για τον ίδιο ή για το μαθητή με ΔΑΦ (Αλεξάνδρου, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΑΦ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

4.1 Η ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΑΦ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μεγάλη αντιπαράθεση για το αν θα πρέπει να υπάρχει συμπερίληψη και συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ ή με κάποια άλλη μορφή αναπηρίας στη γενική αγωγή. Η συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία με πολλές πλευρές και έχει στόχο την ανάπτυξη της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου και συνολικά οι μαθητές του να διώχνουν όσους περιοριστικούς παράγοντες αποτελούν εμπόδιο να αναπτυχθεί η προσωπικότητα κάθε μαθητή (Σούλης, 2008).

Η συνεκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία οριοθετεί τον όρο της αναπηρίας καθώς το είδος και το επίπεδο της αναπηρίας συμβάλλει στην επιτυχία των προγραμμάτων της συνεκπαίδευσης. Στη παγκόσμια βιβλιογραφία παρατηρούνται αρκετοί ορισμοί που δυσκολεύουν μια κοινή αποδεκτή διατύπωση. Το βιολογικό και ιατρικό μοντέλο για να γίνει αντιληπτή μια μορφή αναπηρίας, επικεντρώνεται στο βαθμό βλάβης, απώλειας ή απόκλισης από αυτό που θεωρείται «φυσιολογικό». Το άτομο θεωρείται ως παθητικός δέκτης που οφείλει την προσαρμογή της αναπηρίας του ενώ η επιστήμη της ιατρικής είναι ο μόνος κλάδος για τη διαχείριση της αναπηρίας και για τη συμβολή της αποκατάστασης της (Σούλης, 2008).

Αντίθετα, το κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο, θεωρεί την αναπηρία ότι διαμορφώνεται και προσδιορίζεται σε κοινωνικό επίπεδο. Ο βαθμός λειτουργικότητας του ατόμου είναι η επίδραση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, διευκολύνοντας ή εμποδίζοντας τις δραστηριότητές του και την συμμετοχή του στην κοινωνία. Το περιβάλλον ουσιαστικά καθορίζει τον βιωματικό τρόπο της αναπηρίας του ατόμου αυτού.

Αυτή η άποψη διαμόρφωσε την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, αλλάζοντας προηγούμενες ορολογίες της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Από αυτό που ονομαζόταν «αποκλίνον του φυσιολογικού», ήρθε ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» μέσα στο Νόμο 2817/2008. Το συγκεκριμένο μοντέλο μάλιστα έβαλε τα θεμέλια της ανάπτυξης της συνεκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα σχολείο για κάθε είδους μαθητή χωρίς

διακρίσεις και με κοινό χαρακτηριστικό την ιδιότητα κάθε μαθητή και όχι την αναπηρία του για την ανταπόκριση και την επικέντρωση των αναγκών τους στις διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδικασίες (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Πρακτικά υπάρχουν δυσκολίες καθώς η εκπαίδευση οδηγεί σχεδόν πάντα σε μια μορφή ομοιογένειας της κοινωνίας παρόλο που ουσιαστικά θεωρείται ανομοιογενής καθώς κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός. Το εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνεται σε ότι θεωρείται κανονικό και ομοιόμορφο, στον μέσο όρο, εκμηδενίζοντας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αρετές όπως η μοναδικότητα και η διαφορετικότητα των μαθητών με κάποια μορφή αναπηρίας, μη μπορώντας να υποστηρίξει τους ίδιους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Κατά την οικονομική κρίση, έγινε αντιληπτή η έλλειψη ανεκτικότητας και η δημιουργία μιας εχθρότητας στην ποικιλομορφία των μαθητών όπως και στον τρόπο προσέγγισης της εκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΦ ή και αναπηρία (Κασσέρη, 2014).

Επίσης, οι πολιτικές ένταξης αποτελούν μια πολιτική που εισβάλλει στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω της θέσπισης νόμων, με ανυπαρξία ανάλογης προετοιμασίας και με απουσία ενημέρωσης και επιμόρφωσης (Ιορδανίδης, 2006).

Οι Everald, Morris, και Wilson (2004), υποστηρίζουν ότι η έλλειψη γνώσης της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα προγράμματα ευαισθητοποίησης ή το θεσμό της συνεκπαίδευσης, αδυνατεί στην βοήθεια κατανόησης των ωφελειών που διαθέτει αυτή η πρακτική για τα παιδιά αυτά. Η γνώση, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση όσον αφορά την εκπαιδευτική κοινότητα, πρέπει να αρχίζει εκ των εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, που με τη σειρά τους θα αλλάξουν τη στάση των παιδιών στη διαφορετικότητα. Αυτές οι παρεμβάσεις θα θέσουν τις βάσεις για μία πιο θετική στάση των ενηλίκων σε διαταραχές, πράγμα που θα αλλάζοντας εξ ολοκλήρου την εικόνα των παιδιών όταν θα συναντήσουν κάποια ιδιόμορφη συμπεριφορά μαθητών με ΔΑΦ (Τριλίβα και συν., 2008).

Έτσι τελειοποιείται η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά του αυτιστικού φάσματος με εκείνα της τυπικής ανάπτυξης καθώς αναδύονται τα πιο δυνατά χαρακτηριστικά του καθενός. Οι μαθητές με αυτισμό θα αναπτύξουν υγιείς κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές και οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη θα υιοθετήσουν σωστές και θετικές στάσεις για το διαφορετικό και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών στο

φάσμα του αυτισμού, με ενσυναίσθηση και κατανόηση όπως υποστήριζαν οι Diamond και Hestenes (Μαυροπούλου, 2007).

4.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ.

Σύμφωνα με τους Δημητρίου και συν. (2014), οι εκπαιδευτικοί ήταν ο σημαντικότερος ρόλος στο σχολείο και η οικογένεια κρατούσε απόσταση από αυτό. Βρίσκονταν στο περιθώριο, χωρίς να εκφράζουν τις απόψεις τους, με αποτέλεσμα να διαχωρίζεται η σχέση ανάμεσα σε γονέα και εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζονταν ως υπεύθυνοι σε θέματα του σχολείου, αποτρέποντας τους γονείς σε συμμετοχή στο έργο τους.

Κάποιο άλλοι, δεν ενημερώνονταν για τις οικογένειες με δυσκολίες στην ανταπόκριση των πολλών απαιτήσεων του σχολείου. Ταυτόχρονα, κάποιοι γονείς ασχολούνται με τις μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους το έργο των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέργεια στις δράσεις τους.

Κάποιες τονίζουν τη δυσκολία συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονιούς λόγω των εκπαιδευτικών, που κατηγορούν το παιδί και τους γονείς του. Οι εκπαιδευτικοί αποστασιοποιούνται από τους γονείς των αυτιστικών παιδιών, όταν υπάρχει η εμπλοκή των δεύτερων στο έργο τους και λαμβάνονται ως εμπλοκή και απειλή του επαγγέλματός τους.

Η συμμετοχή των γονιών θεωρούνταν από τους εκπαιδευτικούς σαν τυπικής μορφής ενέργεια και υπήρχε καχυποψία στη λήψη αποφάσεων των γονιών. Ταυτόχρονα, υπερτονίζεται το χάσμα και τα πολλαπλά εμπόδια ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, που αποτελεί τη δυσκολία και τη μη κατανόηση των αυτιστικών παιδιών σε σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον τους (Δημόπουλος, 2007).

Η συνεργασία τους είναι ζωτικής σημασίας για την πορεία και την εξέλιξη του παιδιού. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών είναι παράγοντας επιτυχίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν σωστές στάσεις και παιδαγωγικές στρατηγικές για την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο.

Μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, προωθείται η συνεργασία της σχέσης σχολείο-οικογένεια, με την ενεργή συμμετοχή των δευτέρων στα σχολεία των παιδιών με αναπηρίες. Η σχέση τους θα χαρακτηρίζεται από ποιότητα, αμοιβαία εμπιστοσύνη και ενημέρωση και ειλικρίνεια. Οφείλεται και η συμβουλευτική υποστήριξη για να οικοδομηθεί η καλή σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

4.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.

Η Ζώνιου – Σιδέρη (2004) θεωρεί ότι ο δάσκαλος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για να ενταχθούν οι μαθητές καθώς η θέληση, η εμπειρία, η κατανόηση, οι γνώσεις και η διάθεσή τους επηρεάζει την ένταξη αυτή. Αρκετές έρευνες κατέδειξαν ότι υπάρχει πιθανότητα έλλειψης επιτυχίας της συνεκπαίδευσης, εάν οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί απέναντι στην ένταξη (Fett-Conte et al., 2015).

Προκύπτει, λοιπόν, ότι η στάση των εκπαιδευτικών θα επηρεάσει άμεσα τη μάθηση σε μια τάξη συνεκπαίδευσης (Lee et al., 2015).

Για να θεωρείται επιτυχής η προσπάθεια ένταξης των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, ο δάσκαλος πρέπει να είναι καταρτισμένος επιστημονικά, να διαθέτει επαγγελματική δεξιότητα και να πιστεύει στις γνώσεις και στις ικανότητές του όσον αφορά τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα, ο δάσκαλος θα πρέπει να ασκεί πειραματισμό νέων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και να διαθέτει ένα πρόγραμμα αναλυτικό πιο προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Επίσης, είναι αυτός που θα φέρει την αλλαγή στις πεποιθήσεις και στις στάσεις των συμμαθητών όλης της τάξης για τους μαθητές με αυτισμό, αλλά και τους γονείς αυτών, για αποφυγή περιπτώσεων περιθωριοποίησης των παιδιών με μη τυπικής ανάπτυξης ή στιγματισμού.

Οι παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπό μελέτη για τον καθορισμό του προβλήματος του κάθε παιδιού επιδιώκουν στη σωστή συνεργασία και στην αποτελεσματική επικοινωνία όσα πρόσωπα εμπλέκονται άμεσα. Η αξιολόγηση των αναγκών των γονιών, η κατανόηση των αντιδράσεών τους και η άμεση ανταπόκρισή τους στο αίτημά τους μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους είναι εξίσου σημαντικά. Η αίσθηση ασφάλειας, σιγουριάς και το αίσθημα της άμεσης ανταπόκρισης στις απαιτήσεις

του κάθε σχολείου για όλα τα παιδιά, πραγματώνεται βάση της κατάκτησης ειδικών ανθρώπων σχετικών με γνώσεις για την αναπηρία.

Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής δυσκολεύει και παρουσιάζει απαιτήσεις όταν υπάρχει ένας μαθητής στο φάσμα του αυτισμού μεταξύ των υπολοίπων παιδιών. Ο δάσκαλος ευθύνεται να εξασφαλίσει την σωστή εκπαίδευση των μαθητών της τάξης μελετώντας προσεκτικά τις ανάγκες του κάθε μαθητή, δημιουργώντας ένα περιβάλλον με στόχο την ενίσχυση της αξίας του ατόμου και της διαφορετικότητας για τον τρόπο μάθησης του κάθε παιδιού. Αυτή η ικανότητα βασίζεται στην επίγνωση των ποικίλων αναγκών όλων των μαθητών, ακόμα και όσων έχουν αυτισμό (Chung et al., 2015).

Προκύπτει, επίσης, ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο κατάλληλος για προσαρμοστικότητα του περιβάλλοντος στο σχολικό χώρο, που θα σέβεται και θα κατανοεί τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, αλλά και θα αιτιολογεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Έτσι, δεν επικεντρώνεται μόνο στον γνωστικό αλλά κυρίως στον συναισθηματικό τομέα και στην αναδόμηση του χώρου, στο πρόγραμμα και σε ένα σαφή και κατανοητό εκπαιδευτικό υλικό. Η σωστή διδασκαλία στον μαθητή με αυτισμό θα προσφέρει αναγνώριση και ερμηνεία των πληροφοριών μέσα στον χώρο. Ο εκπαιδευτικός ακόμα πρέπει να είναι ευέλικτος σε στρατηγικές μάθησης και να παρέχει υλικά που οργανώνουν απλά το φυσικό περιβάλλον, προσφέροντας στο μαθητή την δυνατότητα αυτονομίας με τη σωστή χρήση μέσων που θα τραβήξουν το ενδιαφέρον του και θα αλληλοεπιδράσουν με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές του, δημιουργώντας θετικές σχέσεις (Fett-Conte et al., 2015).

Τυχόν εντάσεις μέσα στη σχολική τάξη, είναι λόγω του άγχους του εκπαιδευτικού για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, με την ταυτόχρονη ικανοποίηση και των αναγκών των άλλων μαθητών της τάξης, καθορίζοντας την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Humphrey & Symes, 2013).

Η αύξηση των μαθητών με αυτισμό στις τάξεις των γενικών σχολείων, φέρει στους εκπαιδευτικούς την ανάληψη δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνεκπαίδευσης (Lindsay et al., 2015). Τέλος, κάποιες έρευνες έδειξαν ότι η συνεκπαίδευση εφαρμόζεται επιτυχώς με τις αρχές της ένταξης, αυξάνοντας την κοινωνική

αλληλεπίδραση των μαθητών, τα επίπεδα της κοινωνικής στήριξης, τα κοινωνικά δίκτυα και τους υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους (Lindsay et al., 2015).

4.4 ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ/ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ.

Τα κοινωνικά προβλήματα και αυτά που σχετίζονται με τις συμπεριφορές των παιδιών με ΔΑΦ, φέρνει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με εμπόδια που δημιουργούνται για την σωστή διαχείριση των αναγκών τους μέσα στην τάξη του κανονικού σχολείου (Lindsay et al., 2013).

Τα εμπόδια αυτά σχετίζονται με την ένταξη αυτών των μαθητών σαν ολοκληρωμένα μέλη της τάξης, με την κατανόηση και την διαχείριση της συμπεριφοράς. Τα εμπόδια σε κοινωνικό και δομικό επίπεδο είναι η σχολική πολιτική, η απουσία κατάρτισης και η έλλειψη πόρων και η ανάγκη να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, χωρίς έλλειψη κατανόησης από άλλους εκπαιδευτικούς ή μαθητές ή γονείς.

Ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τον τρόπο να λαμβάνει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος από τα παιδιά με φάσμα αυτισμού, γι' αυτό θα πρέπει να αντιληφθούν τη μοναδικότητα της σκέψης των παιδιών αυτών. Τα αυτιστικά παιδιά δεν διαφέρουν με τα άλλα παιδιά, παρά μόνο στην σκέψη και στη λειτουργικότητα με αυτό να γίνεται πιο ορατό στα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα αυτισμού. Οι δάσκαλοι, συχνά, της γενικής αγωγής, δεν είναι σε θέση να διαγνώσουν τον αυτισμό, ή να εκτιμήσουν τις αιτίες του, γεγονός που δυσκολεύει την πρόληψη, την κατανόηση και την αντιμετώπιση του βαθμού διαταραχής της ανάπτυξης, που πρέπει να αντιμετωπίσουν για ένα παιδί με αυτισμό.

Ένας εκπαιδευτικός με εμπειρία θα μπορέσει να έρθει αντιμέτωπος με μερικές από τις πιο ορατές δυσκολίες στη συμπεριφορά τους, χωρίς όμως, να γίνει αντιληπτό το εύρος και η πολυπλοκότητα των ειδικών δυσκολιών του αυτισμού, αλλά μόνο μια πρώτη εκτίμηση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Είναι καθολικά αρκετά δύσκολο να κατανοηθεί πλήρως το φάσμα των δυσκολιών ενός ελλειμματικού κόσμου διαφόρων πτυχών και επιπέδων και αυτόματα οδηγούνται σε λανθασμένα ή αβάσιμα συμπεράσματα για τις αιτίες και τον τρόπο ερμηνείας της συμπεριφοράς τους και η παρέμβαση τους καταλήγει λανθασμένη.

Η συνεκπαίδευση είναι μια μορφή πρακτικής ενσωματώνοντας στρατηγικές για αρκετές κατηγορίες παιδιών και οι μελετητές θεωρούν πως ο κίνδυνος αντιμετώπισης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού σε μια καθολική συνεκπαίδευση, είναι ότι αγνοούνται οι ιδιαιτερότητες του αυτισμού. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο οφείλεται η εξατομικευμένη δράση, μελετώντας ξεχωριστά τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως αυτισμού έχουν κοινές συμπεριφορές, πράγμα που δυσκολεύει τους δασκάλους της γενικής αγωγής, οδηγώντας στον αποκλεισμό των παιδιών με αυτισμό. Υπάρχουν και κοινές δυσκολίες σε πεδία σημαντικά όπως είναι η γλωσσική έκφραση και η επίλυση προβλημάτων, όπου χρειάζεται και η διαφοροποιημένη παρέμβαση, που όταν απουσιάζει υπάρχει το αίσθημα αποτυχίας, η σύγχυση και το εκ του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής παιδείας θα πρέπει να εκπαιδευτούν σωστά σχετικά με τον αυτισμό, για να μπορούν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης να πάρουν τα πλεονεκτήματα των αρχών και των στρατηγικών των μεθόδων παρέμβασης για τα αυτιστικά παιδιά, χωρίς να κινδυνεύουν να συγχέουν τις ανάγκες των αυτιστικών με αυτές των υπόλοιπων παιδιών.

Επομένως, η συζήτηση πλέον επικεντρώνεται σε «διαφοροποιημένες» παιδαγωγικές. Ο όρος αυτός είναι πιο κοινά αποδεκτός αφού διαφοροποιεί τις προσεγγίσεις του αυτισμού εφαρμόζοντας τις σε όλα τα παιδιά. Έτσι, οι δάσκαλοι θα προβούν σε σωστό προγραμματισμό ταυτόχρονης διδασκαλίας για κάθε διαφορετικού τύπου μαθητές και όχι διαχωρίζοντας κάποιον μαθητή ή μια ομάδα εξ αυτών και θα έχει ως αποτέλεσμα τη σωστότερη διαχείριση του χρόνου και της διδασκαλίας συνολικά. Αυτό όμως, το όραμα υλοποιείται εφόσον υπάρξουν οι πόροι, η κατάρτιση και η υποστήριξη για ενίσχυση της εκπαίδευσης και η εφαρμογή των παιδαγωγικών μεθόδων ένταξης των παιδιών με αυτισμό (Lindsay et al., 2015).

4.5 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Σημαντικός αριθμός ερευνητών στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια πραγματοποιεί έρευνες σχετικές με τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό και πως στέκονται απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό.

Ειδικότερα, οι Giannopoulou, Pasalari, Korkoliakou, και Douzenis (2018) σε έρευνά τους, μελέτησαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και προέβησαν σε αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σεμιναρίων ευαισθητοποίησης για τον αυτισμό σε διάρκεια μισής μέρας, αυξάνοντας τη γνώση της συγκεκριμένης αναπηρίας. Το δείγμα της έρευνάς ήταν 67 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τους χορηγήθηκε το ASD Knowledge Questionnaire (ASD-KQ), συμπληρώνοντάς το πριν και μετά το σεμινάριο της ευαισθητοποίησης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους τονίζουν τη μετατόπιση τους από χαμηλό πριν της παρακολούθησης του σεμιναρίου, σε μέτριο προς υψηλό επίπεδο μετά της παρακολούθησης του σεμιναρίου χωρίς να έχουν κατάρτιση σε τομείς της ειδικής αγωγής ή αυτισμού. Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η μετατόπιση δεν κατέληξε σε ικανοποιητικό επίπεδο στην ομάδα εκπαιδευτικών με κατάρτιση στον αυτισμό μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου.

Σε άλλη έρευνα των Manropoulou και Padeliadu (2000), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον αυτισμό, είχε αντίκρισμα στην εκπαιδευτική πρακτική. Για να διεξαχθεί η έρευνά τους, είχαν ως βάση τις έρευνες των Stone και Rosenbaum (1998) και των Szatmari, Archer, Fishman και Streiner (1994). Τα αποτελέσματα της ήταν ότι όσοι εκ των συμμετεχόντων ήξεραν για τον αυτισμό που δε σχετίζεται πάντα με νοητικές αναπηρίες. Όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν γνώσεις για τις αιτίες του αυτισμού και την ύπαρξη των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Σε άλλη έρευνα, των Fleva και Khan (2017), έγινε μελέτη των γνώσεων και των στάσεων 50 Ελλήνων και 50 Ινδών εκπαιδευτικών (στην Ελλάδα: 18 άνδρες και 32 γυναίκες και στην Ινδία: 6 άνδρες και 44 γυναίκες) για τον αυτισμό και την εκπαίδευση συμπερίληψης. Έγινε χρήση 3 αξιόπιστων ερευνητικών εργαλείων, τα Autism Knowledge Questionnaire των Haimour και Obaidat, (2013), το Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale του Mahat (2008) και το Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) των Rubie, Toland, Birdwhistell, McGrew και Usher (2013). Τα

αποτελέσματα της έρευνάς ήταν ότι οι Έλληνες εν συγκρίσει των Ινδών εκπαιδευτικών διέθεταν περισσότερη γνώση σε θέματα αυτισμού. Οι Ινδοί, αντιθέτως, ήταν πιο θετικοί της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους Έλληνες.

Παρόμοια αποτελέσματα έχουν και οι έρευνες των Κυπαρισσός, Μαντζίκος, Λάππα, Χαρούμενου και Λοντζετίδου (2017), Σκιπιτάρη (2016), Αθανασόγλου (2014), Γιαννακούλια και Πανοπούλου-Μαράτου (2012) και Λαμπαδάρη και Γκαραβέλα (2018).

Ειδικότερα, οι ερευνητές (Κυπαρισσός και συν., 2017), έκαναν μελέτη των γνώσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον αυτισμό. Οι συμμετέχοντες ήταν 149 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, με 144 γυναίκες (96,6%) και 5 άνδρες (3,4%). Το ερευνητικό εργαλείο ήταν μια τροποποιημένη μορφή του ερωτηματολογίου της έρευνας των Μανγορούλου και Ραδελιάδου (2000) βασισμένο σε δικές τους ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν καλό γνωστικό αντικείμενο για τον αυτισμό. Όμως, κάποιοι δημογραφικοί παράγοντες, όπως ήταν η προϋπηρεσία, η ηλικία τους και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, είχαν ρόλο καταλύτη στην απόκτηση των γνώσεών τους, αφού τα άτομα νεαρότερης ηλικίας δείχνουν περισσότερη διάθεση επιμόρφωσης ανεξαρτήτου εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

Η Σκιπιτάρη (2016) στα πλαίσια της μεταπτυχιακής της διατριβής πραγματοποίησε έρευνα για τις γνώσεις, τις στάσεις και τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για θέματα αυτισμού. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποίησε ήταν το Autism Inclusion Questionnaire (AIQ) των Segall και Campbell (2007). Οι συμμετέχοντες ήταν 117 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 78 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 39 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, με υπηρεσία σε δημόσια γενικά σχολεία. Τα αποτελέσματα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν επίπεδο γνώσεων σχετικά με τον αυτισμό και γνώσεις στρατηγικής για τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. Όμως, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δε έχουν ουσιαστικές διαφορές με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σχετικά με τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό, διατηρώντας θετικές στάσεις γενικότερα.

Η Αθανασόγλου (2014) σε μεταπτυχιακή έρευνά της, για τη στάση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)-Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός (Υ.Λ.Α.), μελέτησε

176 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής σε γενικά και ειδικά δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων ήταν 93 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, 44 ειδικής αγωγής του γενικού σχολείου και 39 είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ειδικού, των Νομών Θεσσαλονίκης, Έβρου και Πιερίας, με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, βασισμένο στην έρευνά της Wilkerson (2012) με μια μικρή τροποποίηση «The teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS)» που δημιουργήθηκε από τους Cullen et al. (2010). Τα αποτελέσματα ήταν ότι η εκπαίδευση στις ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. και η εμπειρία των εκπαιδευτικών σε διδακτικό και διαπροσωπικό επίπεδο με τους μαθητές αυτούς είχε θετική επιρροή.

Οι Λαμπαδάρη και Γκαραβέλας (2018) μελέτησαν τη στάση 102 εκπαιδευτικών (γενικής εκπαίδευσης από τους οποίους οι 39 ήταν γυναίκες και οι 26 ήταν άνδρες και από την ειδική εκπαίδευση: οι 27 ήταν γυναίκες και οι 10 ήταν άνδρες) εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό.

Για τον ερευνητικό τους σκοπό στηρίχθηκαν σε ένα δικό τους ερευνητικό εργαλείο. Οι μελετητές έκαναν χρήση της στατιστικής μεθόδου για τη διερευνητική ανάλυση παραμέτρων που σχετίζονται με την εγκυρότητα μέτρησης στάσεων των εκπαιδευτικών. Για να είναι εφικτή η διαδικασία της ανάλυσης των παραγόντων χρησιμοποίησαν το Barlett's test. Για τη δειγματική επάρκεια το Kaiser-Meyer Olkin, που θεωρήθηκε ικανοποιητική.

Τα αποτελέσματα παρουσίασαν πως οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στάση στη συμπερίληψη, ειδικότερα με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να έχουν πιο πολλές θετικές αντιλήψεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επίσης, οι μελετητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν αισθάνονταν έτοιμοι στο να διδάξουν μαθητές με αυτισμό και ότι είχαν την επιθυμία για περισσότερη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/επιμόρφωση. Σημαντική επίδραση στις στάσεις των συμμετεχόντων φάνηκε να έχει η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η εξειδικευμένη γνώση.

Κατόπιν παρουσίασης των ερευνητικών αποτελεσμάτων παρελθουσών μελετών, κρίθηκε σκόπιμο και απαραίτητο να διενεργηθεί έρευνα για τις αντιλήψεις και τις ιδέες των εκπαιδευτικών στα σχολεία γενικής παιδείας. Οι προγενέστερες έρευνες σχετίζονταν με μελέτη και εξακρίβωση συγκεκριμένων παραμέτρων, όπως για τα εκπαιδευτικά

σεμινάρια ευαισθητοποίησης και το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό και για τη συμπερίληψη στα γενικά και στα ειδικά σχολεία. Η ιδιαιτερότητα της ερευνητικής προσπάθειας της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός πως απαρτίζεται από επιλεγμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «My thinking about inclusion» των Karen Callan Stolber, Maribeth Gettinger και Donna Goetz. Επίσης, πως οι διαφοροποιημένου τύπου ερωτήσεις, Likert, ανοικτού και κλειστού τύπου, έχουν στόχο πέρα της καταγραφής των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών, της ουσιαστικής εμβάθυνσης στις ιδέες και στις γνώσεις τους. Τέλος, αφορά μία κρίσιμη για όλο τον πλανήτη περίοδο, μετά την υγειονομική κρίση του covid – 19. Επομένως, είναι ενδιαφέρον να καταγραφούν οι εκπαιδευτικές απόψεις, μετά την πανδημία εποχή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σχεδιασμός και Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό την καταγραφή απόψεων σχετικά με το θέμα παράλληλη στήριξη παιδιών με προβλήματα αυτισμού στα σχολεία γενικής παιδείας. Σκοπός είναι να δούμε μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών τις ιδέες και τις αντιλήψεις για το συγκεκριμένο θέμα. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας και για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο, το οποίο περιέχει αριθμημένες ερωτήσεις, τις οποίες καλείται να απαντήσει ο ερωτώμενος. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι ανοιχτού ή κλειστού τύπου και ο λόγος που αποφασίσαμε να οδηγηθούμε στο συγκεκριμένο τύπο συλλογής δεδομένων είναι ο εξής:

- αποτελεί τον οικονομικότερο τρόπο συλλογής δεδομένων
- λόγο της κατάστασης που επικρατεί, υπάρχει η δυνατότητα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου
- μπορεί να μοιραστεί ταυτόχρονα σε μεγάλο αριθμό ατόμων
- ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις των ερωτώμενων
- είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος
- οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, διότι υπάρχει ανωνυμία των απαντήσεων
- είναι απλή η διαδικασία δημιουργίας και χρήσης του

Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Αντλήθηκαν πληροφορίες από αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ανά καιρούς στο παρελθόν με εμβάθυνση στην συνεκπαίδευση για τα

παιδιά με αυτισμό, στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση μαθητών με θέματα αυτισμού και στις πρακτικές που επηρεάζουν την ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Για αυτό τον λόγο, το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από 4 ενότητες, όπου:

- Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν δημογραφικά στοιχεία του δείγματος όπως είναι το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο σπουδών και 3 ερωτήσεις που αφορούν τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του συνόλου όπως είναι ο αριθμός μαθητών, αν έχουν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση στον αυτισμό και την θέση εργασίας τους. Πρόκειται για βασικές δημογραφικές ερωτήσεις που στόχο έχουν την οριοθέτηση του δείγματος.
- Οι υπόλοιπες τρεις ενότητες αποτελούνται από ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «My thinking about inclusion» των Karen Callan Stolber, Maribeth Gettinger και Donna Goetz. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάχθηκε το 1998 και αφορούσε την συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, εμβάθυνε στο ρόλο της συνεκπαίδευσης και τις πρακτικές ενσωμάτωσης στη γενική τάξη. Το ερωτηματολόγιο «My thinking about inclusion» έχει προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα (Καζαντζίδου, 2010) και έχει χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς σε διάφορες ελληνικές έρευνες (Λάζε, 2019). Για την σύσταση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο της Λάζε Στυλιανής με εμβάθυνση στα παιδιά με αυτισμό. Με λίγα λόγια η δεύτερη ενότητα αποτελείται 28 δηλώσεις που αναφέρονται στις αντιλήψεις και στις στάσεις των δασκάλων για την συνεκπαίδευση. Ακολουθείται η κλίμακα μέτρησης Likert με 5 δυνατές απαντήσεις, όπου τα μέλη του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν αν διαφωνούν απόλυτα, διαφωνούν, ούτε διαφωνούν και ούτε συμφωνούν, συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα.
- Η τρίτη ενότητα αποτελείται από 15 ερωτήσεις, οι οποίες ακολουθούν επίσης την κλίμακα Likert και τα μέλη του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι οι διάφοροι παράγοντες που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης.

- Η τέταρτη ενότητα αποτελείται από 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου αριθμημένες με τα νούμερα 1, που συμβολίζει εξαιρετικά σημαντική, έως 10 που δηλώνει το καθόλου σημαντική και αναφέρονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Λόγω της πανδημίας χρειάστηκε να μετατραπεί το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, η οποία δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα του Google και μοιράστηκε στα μέλη του δείματός μας.

Το Δείγμα της έρευνας.

Η έρευνα απευθύνεται σε άτομα που βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν άτομα που ανήκουν στο χώρο της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για μόνιμους είτε για αναπληρωτές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία συγκέντρωσης των ερωτηθέντων και συμπλήρωση των αντίστοιχων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από τον εντοπισμό, την επικοινωνία και την ενημέρωση του πιθανού μέλους του δείματος. Φυσικά κατόπιν ενημέρωσης ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι εμπιστευτική και τα προσωπικά τους στοιχεία δεν θα δημοσιευόντουσαν ονομαστικά. Στην δεύτερη φάση της έρευνας, μετά τη θετική ανταπόκριση, στάλθηκε το αντίστοιχο link που παρέπεμπε στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Γενικά, συγκεντρώθηκαν 110 ερωτηματολόγια, τα οποία καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics Version 25 για την ανάλυσή τους. Το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήρια γεωγραφικά, συγκεκριμένα υπήρξε εστίαση στο νομό Αχαΐας. Οι λόγοι ποικίλουν. Αρχικά, δεν έχει υπάρξει αντίστοιχη έρευνα που να επικεντρώνεται στον συγκεκριμένο νομό. Κατά δεύτερον, είναι ένας αρκετά μεγάλος νομός, δεδομένου μάλιστα ότι η πρωτεύουσά του η Πάτρα είναι η πόλη 4η σε πληθυσμό στην Ελλάδα. Μη γνωρίζοντας τον ακριβή αριθμό των εκπαιδευτικών στους οποίους προωθήθηκε το ερωτηματολόγιο, δε υπάρχει δυνατότητα ακριβούς γνώσης αναφορικά με το πόσοι ανταποκρίθηκαν.

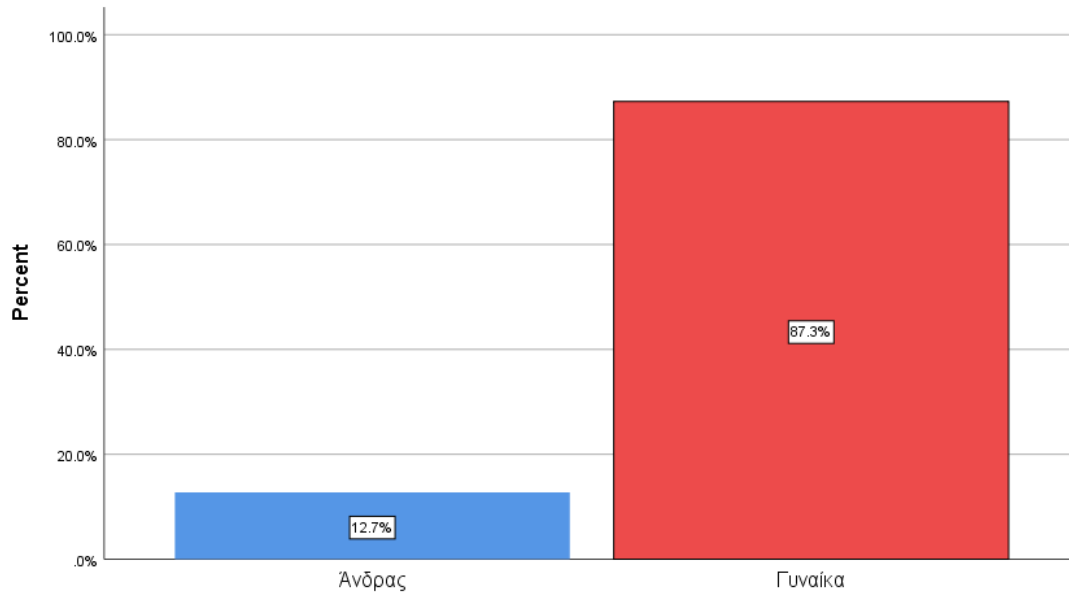
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Μέρος 1^ο: Δημογραφικά στοιχεία.

Μετά από τη συγκέντρωση και στατιστική επεξεργασία των 110 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων. Πιο συγκεκριμένα οι πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να προσδιορίσουμε καλύτερα το δείγμα μας. Στην ενότητα δημογραφικών στοιχείων ανήκουν οι πρώτες 7 ερωτήσεις.

Φύλο.

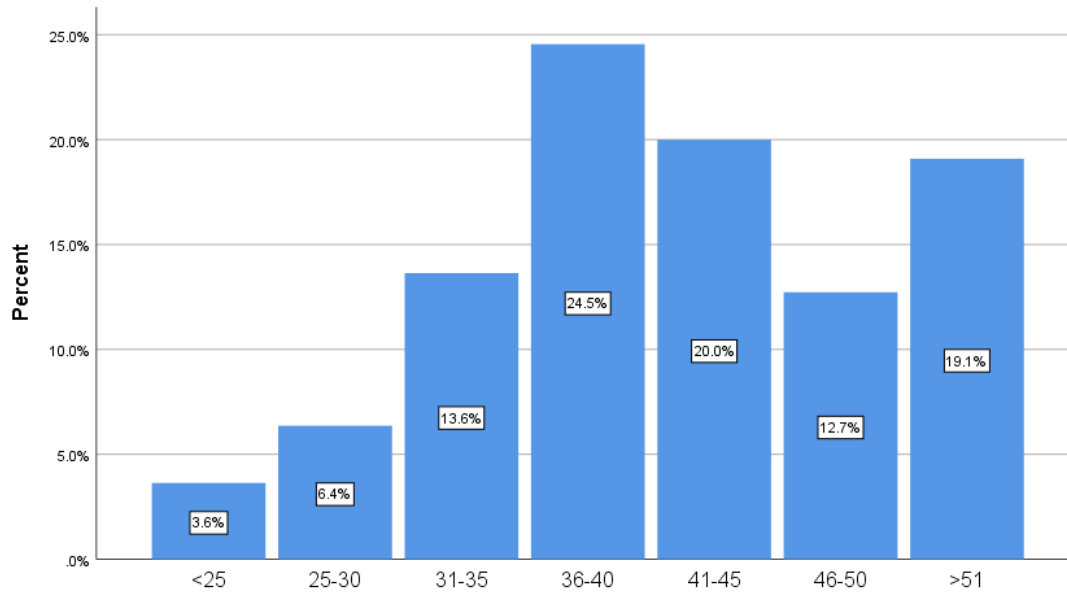
Η πρώτη ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι αναφέρεται στην συμπλήρωση του φύλου τους. Όπως μπορούμε να δούμε από τον Διάγραμμα 1 το 87.3% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και μόνο το 12.7% είναι άντρες. Ένα ιδανικό σενάριο θα ήταν να υπήρχε ίδια αναλογία αντρών γυναικών ώστε να μπορούσαμε να κάνουμε ελέγχους σχετικά με το κατά πόσο επηρεάζονται οι απαντήσεις των υπόλοιπων ερωτήσεων σχετικά με το φύλο. Βέβαια, αυτό που παρατηρήσαμε είναι ότι οι γυναίκες φαίνεται να είναι περισσότερο δεκτικές στο να συμμετάσχουν σε μία έρευνα.



Διάγραμμα 1 Φύλο

Ηλικιακή Ομάδα.

Στην συνέχεια, παρουσιάζεται η αναλογία του δείγματος ως προς τις ηλικιακές ομάδες. Γενικά, στην συγκεκριμένη ερώτηση χωρίσαμε την ηλικία σε 7 ομάδες και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 2.

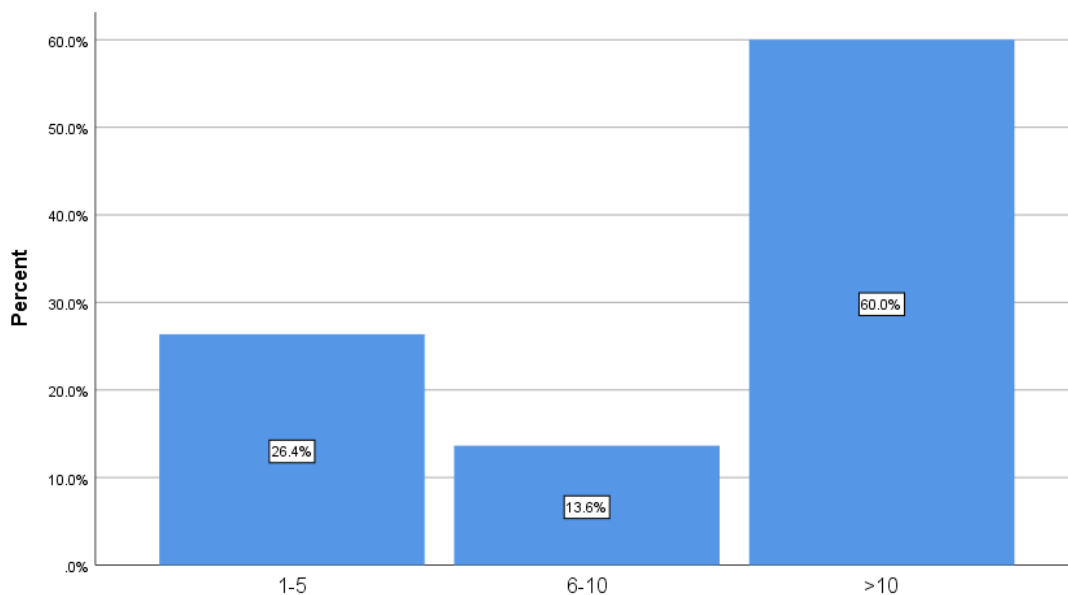


Διάγραμμα 2 Ηλικία

Παρατηρούμε ότι το δείγμα μας διαθέτει άτομα από όλες τις ηλικιακές ομάδες που έχουμε δημιουργήσει. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τις ιδέες και τον τρόπο σκέψης ανά ομάδα ατόμων. Τα ποσοστά των ομάδων κυμαίνονται μεταξύ 3.6-24.5%. Αναλυτικότερα, το 24.5% του δείγματος αποτελείται από άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-40 ετών, ακολουθεί με ποσοστό της τάξεως του 20% η ηλικιακή ομάδα 41-45 ετών. Έπειτα είναι οι ομάδες μεγαλύτεροι από 51 ετών, 31-35 ετών και 46-50 ετών με ποσοστά της τάξεως του 19.1%, 13.6% και 12.7% αντίστοιχα. Η μικρότερη ομάδα του δείγματος, αναφορικά με τις ηλικιακές ομάδες, φαίνεται να είναι τα άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα μικρότεροι από 25 ετών, με ποσοστό 3.6% του δείγματος.

Χρόνια υπηρεσίας.

Η τρίτη ερώτηση κατά σειρά ερώτηση του ερωτηματολογίου αναφέρεται στα χρόνια υπηρεσίας του κάθε μέλους. Όπως μπορούμε να δούμε από το Διάγραμμα 3, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι έχουν περισσότερα από δέκα χρόνια προϋπηρεσία στον χώρο της εκπαίδευσης με ποσοστό 60%. Αντίστοιχα, το 26.4% του δείγματος δήλωσε ότι εργάζεται ως εκπαιδευτικός τα τελευταία 1-5 χρόνια και τέλος το 13.6% του δείγματος ανέφερε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας του βρίσκονται μεταξύ 6-10 έτη.

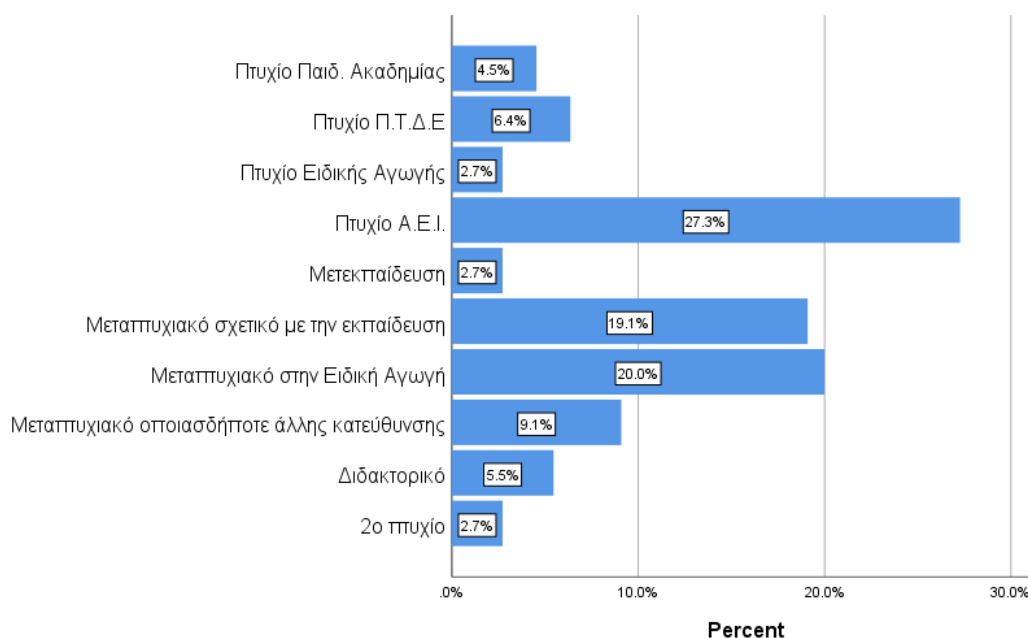


Διάγραμμα 3 Χρόνια υπηρεσίας

Ανώτερο πτυχίο που κατέχετε/ Τίτλος Σπουδών.

Στο Διάγραμμα 4 βλέπουμε την αναλογία των απαντήσεων σχετικά με το τίτλο σπουδών που κατέχει το κάθε μέλος του δείγματος. Τα περισσότερα μέλη του δείγματος δήλωσαν ότι κατέχουν ένα πτυχίο Α.Ε.Ι. με ποσοστό 27.3%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρούμε ότι περίπου οι μισοί αποφάσισαν να συνεχίσουν την εκμάθησή τους πέρα των κανονικών σπουδών, με μεταπτυχιακές σπουδές. Βρίσκοντας την ανάγκη τους για εμβάθυνση της ειδικότητάς τους. Αναλυτικότερα, βλέπουμε ότι το

19.1% του δείγματος δήλωσε ότι συνέχισε τις σπουδές του με ένα μεταπτυχιακό σχετικό με την εκπαίδευση και το 20% του δείγματος δήλωσε ότι συνέχισε τις σπουδές του με ένα μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή. Μόνο το 5.5% του δείγματος κατέχει ένα διδακτορικό. Ενώ από τα μέλη που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί μόνο το 2.7% του δείγματος προέρχεται από τμήματα ειδικής αγωγής. Επίσης 4.5% του δείγματος δήλωσε ότι προέρχεται από παιδαγωγική ακαδημία και το 6.4% δήλωσε ότι κατέχει πτυχίο από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.).

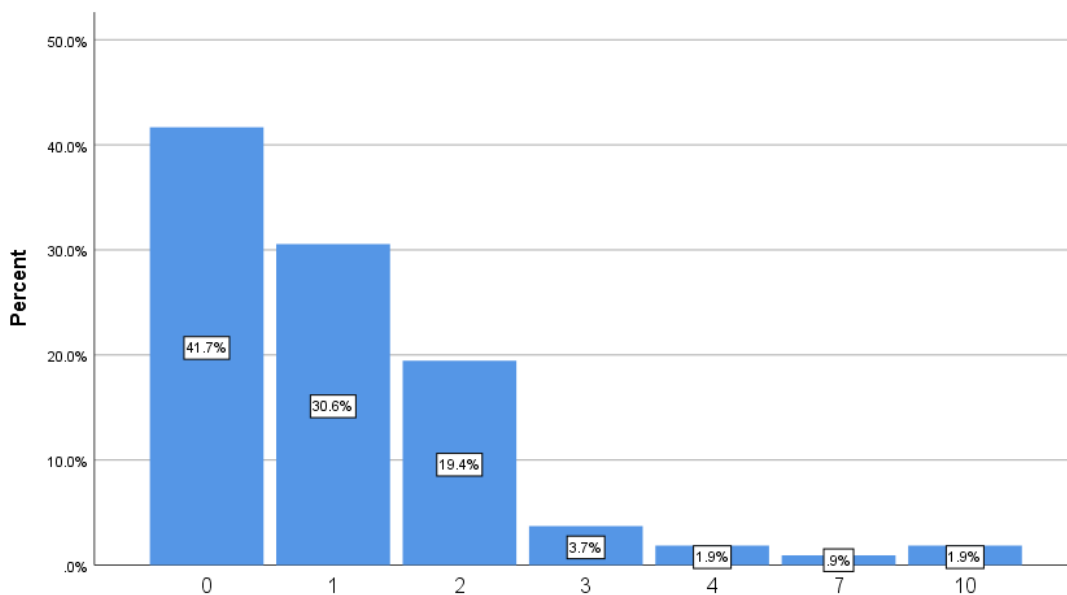


Διάγραμμα 4 Ανώτερο πτυχίο

Αριθμός μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην τάξη σας φέτος.

Η συγκεκριμένη ερώτηση αποτελεί μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, που σημαίνει ότι ο αναγνώστης μπορεί να απαντήσει αυθαίρετα, σύμφωνα με την δικιά του κρίση. Οι απαντήσεις που δεχτήκαμε, μετά από μία επεξεργασία αυτών, βρίσκονται στο εύρος 0-10, εκτός από δύο απαντήσεις, από τις οποίες η πρώτη ανέφερε χαρακτηριστικά «Πολλά. Είναι στην ειδικότητά μου» και η δεύτερη «Δεν γνωρίζω». Το αποτελέσματα απεικονίζονται στο

Διάγραμμα 5. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι φέτος έχει υπό την επίβλεψή του από 0 μέχρι 2 παιδιά. Αναλυτικότερα, το 41.7% του δείγματος απάντησε ότι δεν έχει κανένα παιδί φέτος, η συγκεκριμένη απάντηση ήταν και η επικρατέστερη. Αντίθετα το 30.6% του δείγματος δήλωσε ότι έχει ένα παιδί υπό την επίβλεψή του και το 19.4% του δείγματος δήλωσε ότι έχει 2 παιδιά. Ακολουθούν οι απαντήσεις 3, 4, 7 και 10 με αθροιστικό ποσοστό απαντήσεων να μην ξεπερνούν το 10% του δείγματος.

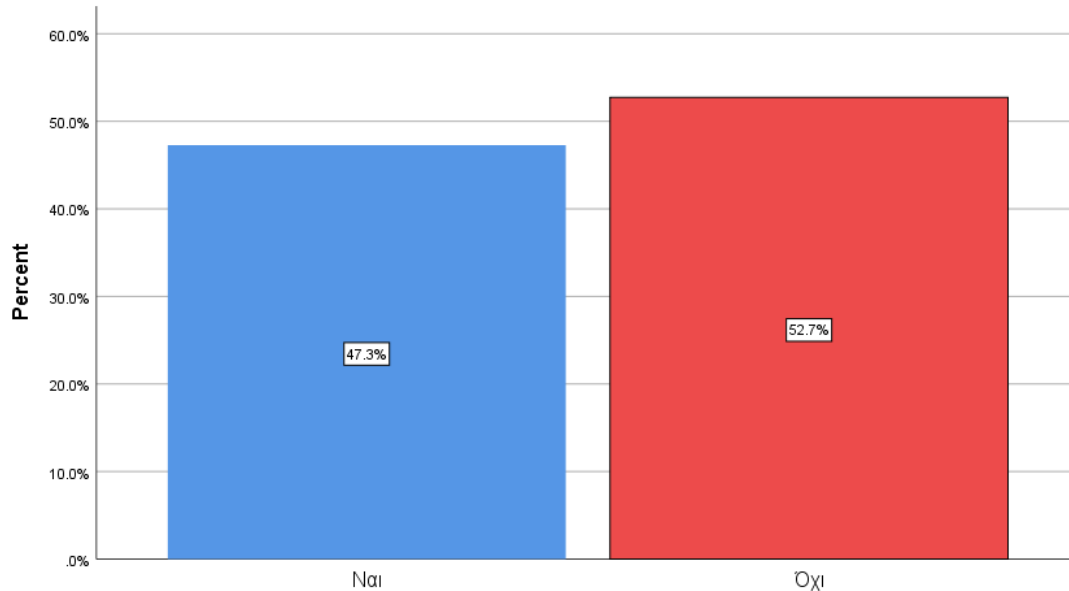


Διάγραμμα 5 Αριθμός μαθητών με Διαταραχή Αυτισμού Φάσματος στην τάξη σας φέτος

Έχετε λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση στον αυτισμό;

Οι αναλογίες των απαντήσεων στην συγκεκριμένη ερώτηση είναι περίπου ίδιες. Απλά φαίνεται ότι είναι λίγο περισσότερες οι απαντήσεις που αναφέρονται στο Όχι. Συγκεκριμένα, το 52.7% του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχει λάβει κάποιου είδους

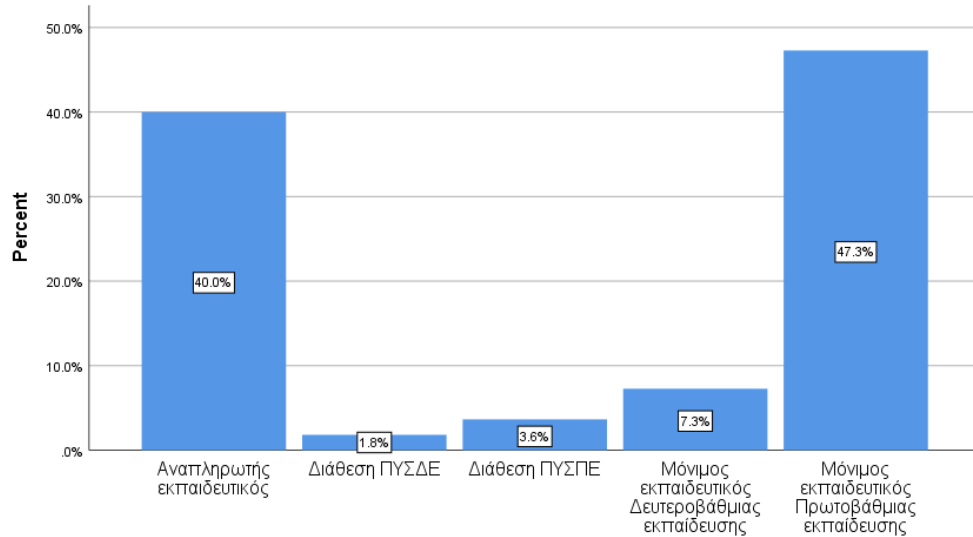
εκπαίδευση στον αυτισμό. Αντίθετα το 47.3% δήλωσε ότι έχει συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα που μιλάνε για τον αυτισμό.



Διάγραμμα 6 Έχετε λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση στον αυτισμό

Θέση τρέχουσας χρονιάς.

Η τελευταία ερώτηση δημογραφικού περιεχομένου αναφέρεται στη θέση που έχουν για την τρέχουσα σχολική χρονιά. Όπως μπορούμε να δούμε από το διάγραμμα 7, τα περισσότερα μέλη του δείγματος δήλωσαν ότι είναι αναπληρωτές εκπαιδευτική και μόνιμοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ποσοστά 40% και 47.3% αντίστοιχα. Επιπλέον, το 7.3% του δείγματος δήλωσαν ότι εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 3.6% δήλωσε ότι εργάζεται στο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, το 1.8% του δείγματος απάντησε ότι ανήκει στο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 7 Θέση τρέχουσας χρονιάς

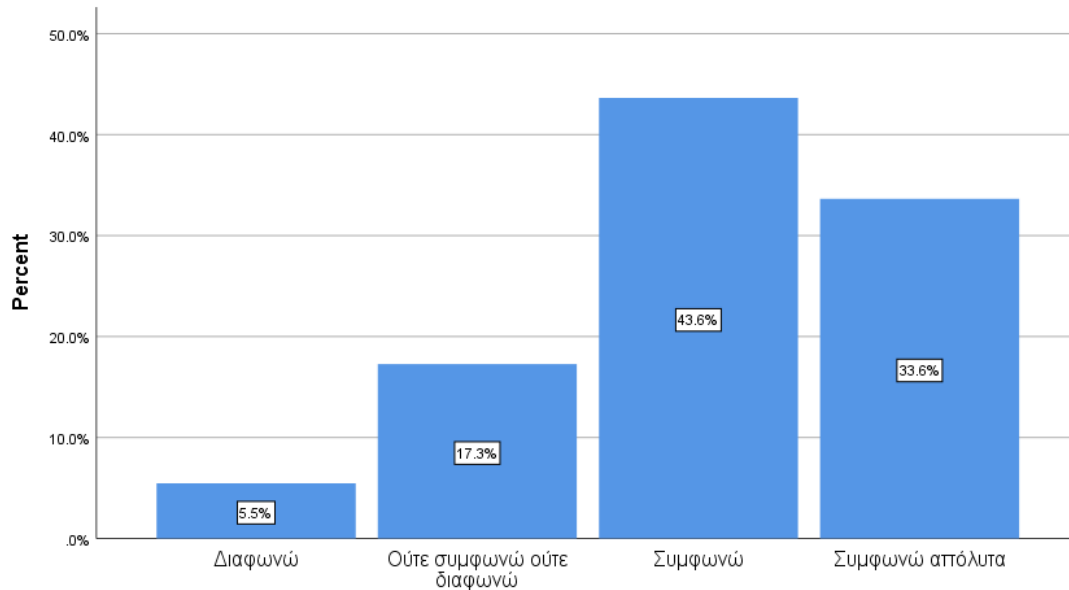
Μέσω των επτά ερωτήσεων προσδιορίσαμε καλύτερα το δείγμα μας. Με λίγα λόγια, είδαμε ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται ως επί το πλείστον από γυναίκες άνω των 36 ετών, με έμφαση στο χώρο της εκπαίδευσης, συγκεκριμένα η πλειοψηφία των ατόμων ανήκουν είτε στην κατηγορία μόνιμος εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είτε αναπληρωτής εκπαιδευτικός. Τέλος, όσον αφορά τα παιδιά που έχουν υπό την επίβλεψή τους βλέπουμε ότι συνήθως κυμαίνονται από 0, δηλαδή κανένα, έως 3 παιδιά.

Μέρος 2^ο: Αντιλήψεις και στάσεις των δασκάλων για τη συνεκπαίδευση.

Οι μαθητές με αυτισμό έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά.

Το συγκεκριμένο δείγμα ατόμων κλήθηκε να απαντήσει το κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί σε μία σειρά δηλώσεων σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των δασκάλων γενικότερα για τη συνεκπαίδευση. Στο Διάγραμμα 8 μπορούμε να δούμε την συχνότητα των απαντήσεων σχετικά με την δήλωση ότι οι μαθητές με αυτισμό έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Όπως παρατηρούμε περισσότεροι από τους μισούς, συγκεκριμένα περίπου το 75% του δείγματος, συμφωνούν με την δήλωση. Αντίθετα μόνο το 5.5% του δείγματος δήλωσε ότι

διαφωνεί. Επίσης, υπάρχει ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 17% που απέφυγε να πάρει θέση και απάντησε «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ». Άρα καταλαβαίνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι οι μαθητές με αυτισμό έχουν το ίδιο δικαίωμα με τα υπόλοιπα παιδιά στο να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου.

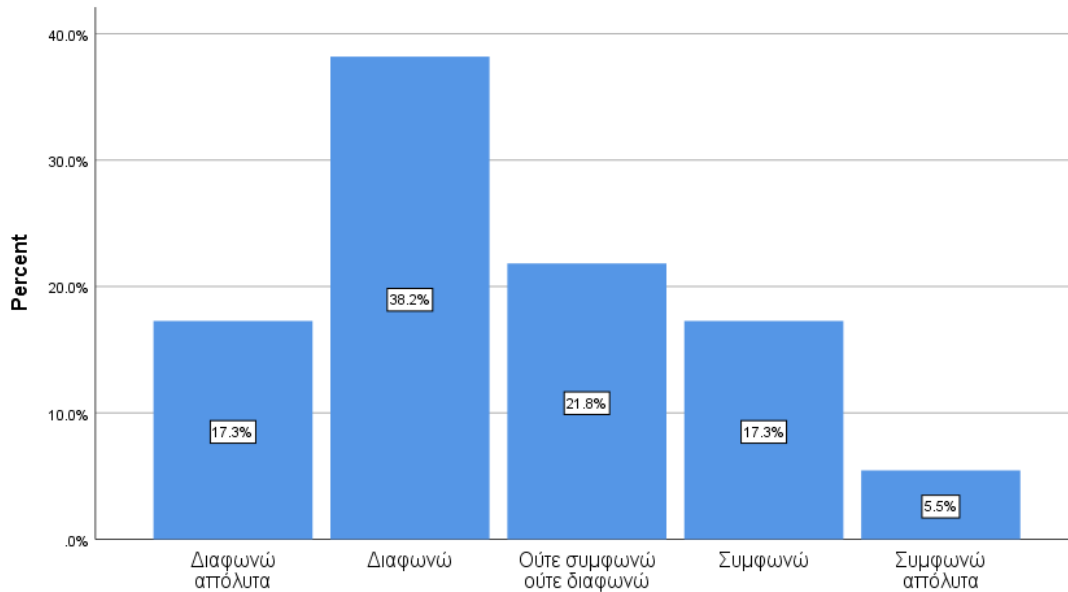


Διάγραμμα 8 Οι μαθητές με αυτισμό έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά

Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί επιθυμητή πρακτική για τους μαθητές χωρίς αυτισμό.

Στην συγκεκριμένη δήλωσε προσπαθήσαμε να σκιαγραφήσουμε τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το θέμα συνεκπαίδευση για τους μαθητές που δεν είναι στο φάσμα του αυτισμού. Όπως μπορούμε να δούμε από το Διάγραμμα 9 περίπου το 55% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί με την συγκεκριμένη δήλωση. Με λίγα λόγια, πάνω από τους μισούς του δείγματος θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί μία καλή πρακτική για

τους μαθητές χωρίς αυτισμό. Όμως υπάρχει ένα αξιόλογο ποσοστό της τάξεως του 22% που θεωρεί ότι δεν είναι καλή πρακτική να συμβαίνει αυτό σε μία τάξη. Γενικά αν εξαιρέσουμε τα άτομα που απάντησαν ούτε συμφωνώ αλλά ούτε διαφωνώ, αυτό που βλέπουμε είναι ότι τα δύο τρίτα του δείγματος διαφώνησαν με την συγκεκριμένη δήλωση και το ένα τρίτο συμφώνησε.

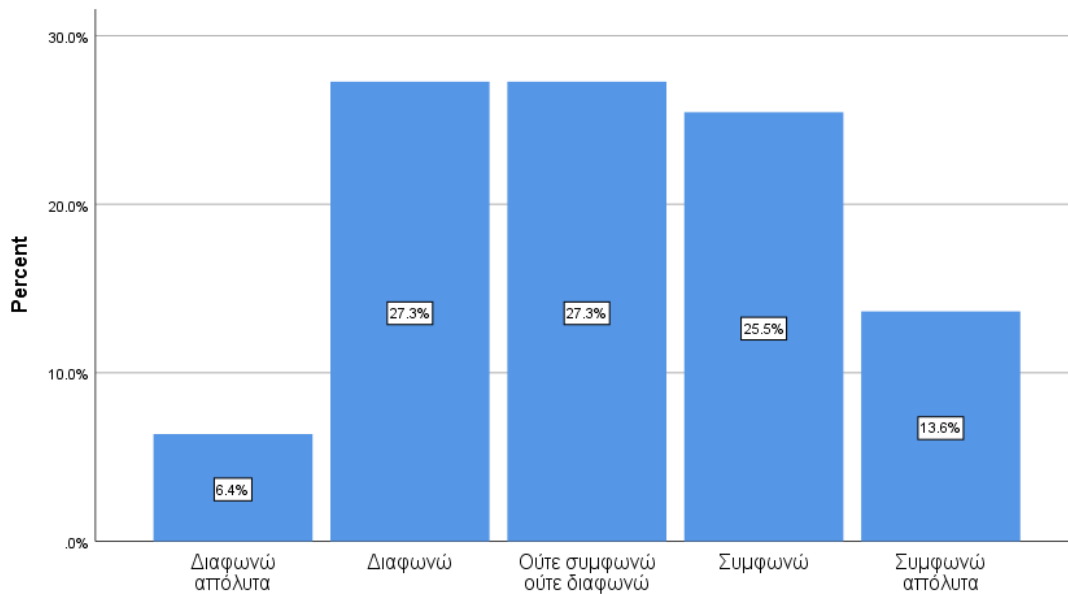


Διάγραμμα 9 Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί επιθυμητή πρακτική για τους μαθητές χωρίς αυτισμό

Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αυτισμό.

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 10 καταλαβαίνουμε ότι η δήλωση: είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αυτισμό, δίχασε τα μέλη του δείγματος. Διότι, αν εξαιρέσουμε το 27.3% του δείγματος που απάντησε «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ» οι υπόλοιπες απαντήσεις είναι

μοιρασμένες στις δύο γενικές κατηγορίες Συμφωνώ – Διαφωνώ. Αναλυτικότερα, το 6.4% του δείγματος απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα και το 27.3% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί, άρα συμπεραίνουμε ότι περίπου το 33% του δείγματος διαφωνεί με την συγκεκριμένη δήλωση. Αντίθετα, βλέπουμε ότι το 25.5% του δείγματος συμφωνεί με την παρούσα δήλωση και το 13.6% συμφωνεί απόλυτα, άρα γενικά παρατηρούμε ότι το 38% του δείγματος συμφωνεί με την δήλωση. Το συγκεκριμένο ποσοστό είναι ελαφρώς υψηλότερο από το ποσοστό των ατόμων που διαφωνούν.

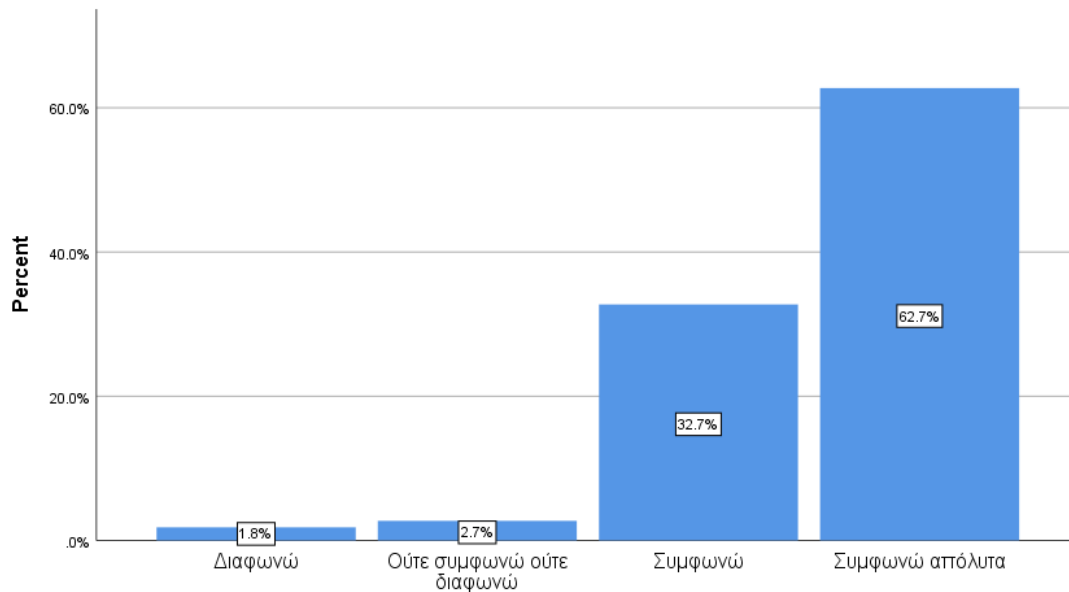


Διάγραμμα 10 Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αυτισμό

Πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με αυτισμό προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο δυνατόν στην τάξη του γενικού σχολείου.

Στην συγκεκριμένη δήλωση παρατηρούμε από το Διάγραμμα 11 ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων δήλωσαν ότι συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα. Μόνο το 1.8% του δείγματος διαφωνεί με την συγκεκριμένη δήλωση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αν και στις προηγούμενες δηλώσεις υπήρχε μία μεγάλη μερίδα ανθρώπων που απάνταγε συνήθως «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ», στην συγκεκριμένη περίπτωση το αντίστοιχο

ποσοστό μειώθηκε σημαντικά αγγίζοντας το 2.7% από το 21-27% που ήταν συνήθως. Γενικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με αυτισμό με σκοπό να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό στην τάξη του γενικού σχολείου.

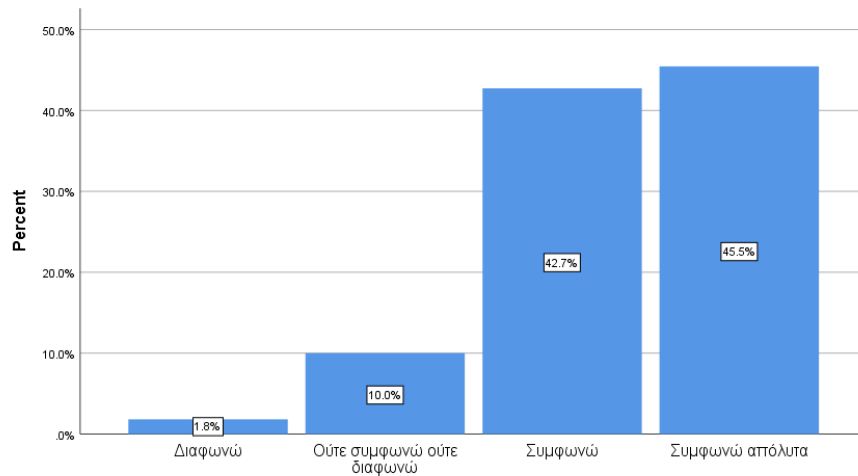


Διάγραμμα 11 Πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με αυτισμό προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό στην τάξη του γενικού σχολείου

Η συνεκπαίδευση μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη στις οικογένειες των παιδιών με αυτισμό.

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 12, παρατηρούμε ότι περίπου το 87% των εκπαιδευτικών παρατήρησαν ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη στις οικογένειες των παιδιών με αυτισμό. Η συγκεκριμένη δήλωση είναι αρκετά σημαντική, διότι φανερώνει το πως αντιλαμβάνονται οι αντίστοιχες οικογένειες την συνεκπαίδευση μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, που έχουν έρθει αντιμέτωποι με οικογένειες που έχουν παιδιά με αυτισμό, βλέπουν ότι αυτές οι οικογένειες

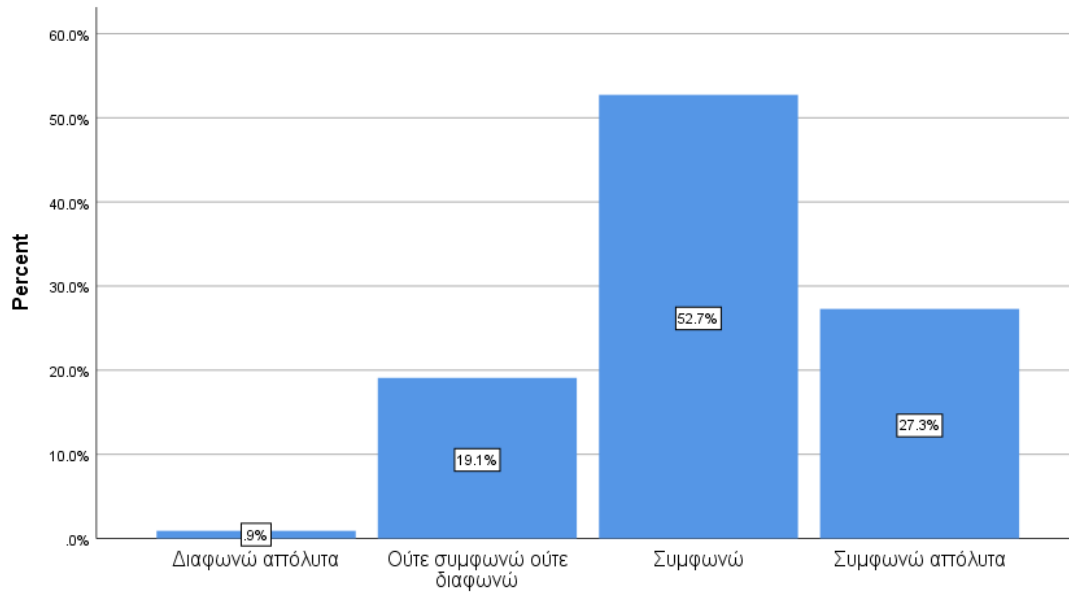
θέλουν να συνεχίσει το παιδί τους να πηγαίνει στο γενικό σχολείο και να παρέχεται η συνεκπαίδευση.



Διάγραμμα 12 Η συνεκπαίδευση μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη στις οικογένειες των παιδιών με αυτισμό

Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προτιμούν να εκπαιδεύεται το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου.

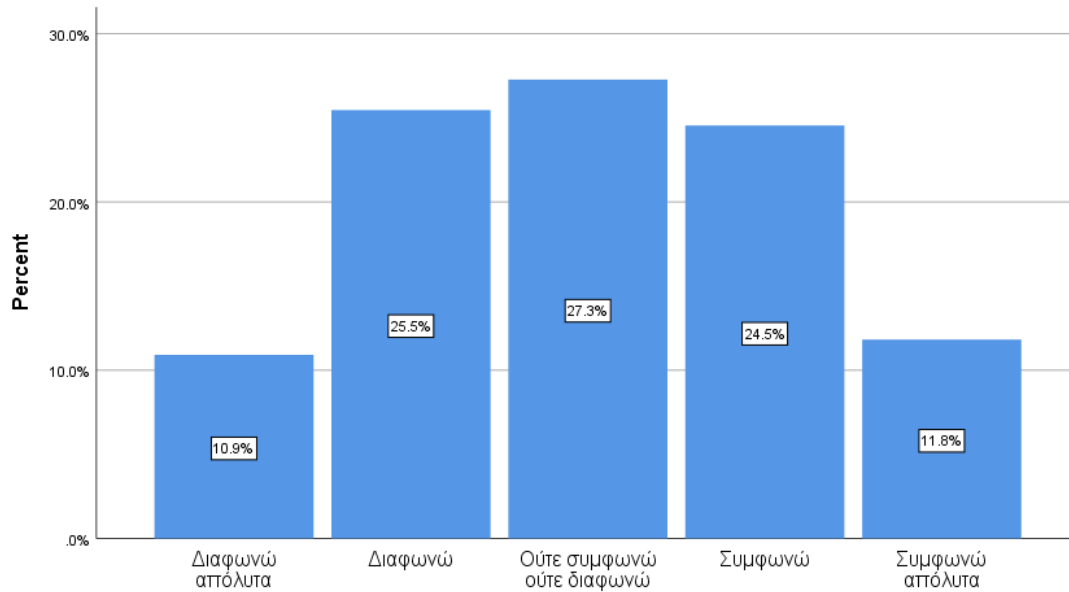
Σύμφωνα με το Διάγραμμα 13 παρατηρούμε ότι αποδεικνύεται το προηγούμενο συμπέρασμα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 80% του δείγματος, έχει παρατηρήσει ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προτιμούν να εκπαιδεύεται το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου. Τα δύο τελευταία διαγράμματα μας αποκαλύπτουν ότι συνεχίζει το ειδικό σχολείο να αποτελεί ένα θέμα ταμπού για τις οικογένειες που έχουν παιδιά με αυτισμό.



Διάγραμμα 13 Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προτιμούν να εκπαιδευτεί το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου

Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να διδάξουν στη γενική τάξη.

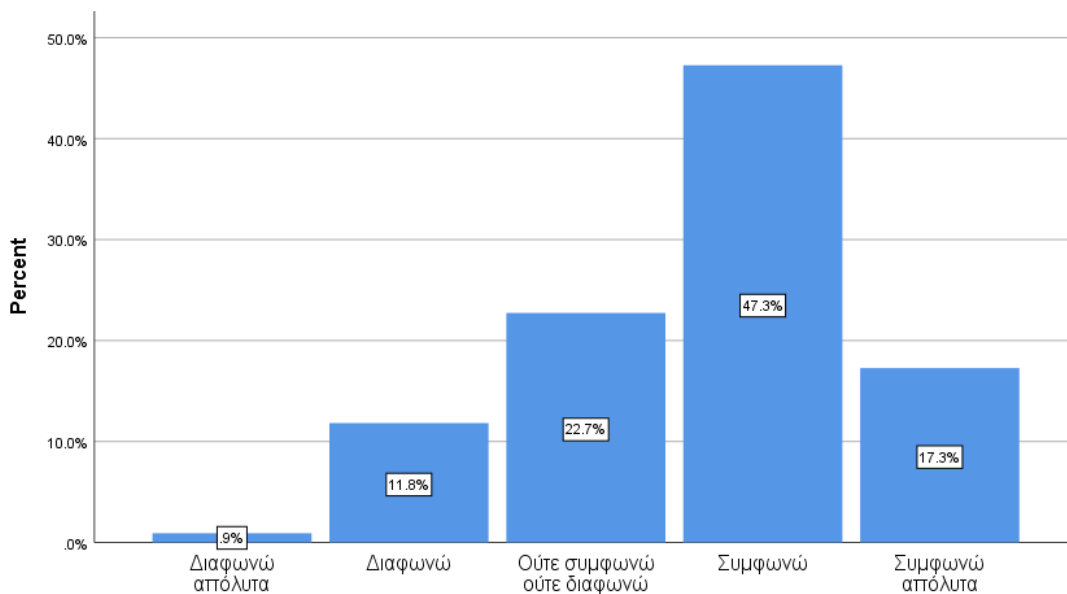
Η επόμενη δήλωση του ερωτηματολογίου που κλήθηκε να απαντήσει το δείγμα το κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί αναφέρεται στο αν οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν ή όχι τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να διδάξουν σε γενική τάξη. Όπως μπορούμε να δούμε από το Διάγραμμα 14 τείνουν να θυμίσουν μία κανονική κατανομή. Φαίνεται να υπάρχει μία συμμετρικότητα, όπου οι λιγότερο δημοφιλείς απαντήσεις είναι οι «Διαφωνώ απόλυτα» και «Συμφωνώ απόλυτα» με ποσοστά 10.9% και 1.8% αντίστοιχα. Ακολουθούν οι απαντήσεις «Διαφωνώ» και «Συμφωνώ» με 25.5% και 24.5% αντίστοιχα. Τέλος, η επικρατέστερη απάντηση είναι η «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ» με ποσοστό που αγγίζει της τάξεως του 27.3% του δείγματος. Σε γενικές γραμμές δεν μπορούμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα από την συγκεκριμένη δήλωση.



Διάγραμμα 14 Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να διδάξουν στη γενική τάξη

Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό δεν μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από το δάσκαλο της γενικής τάξης.

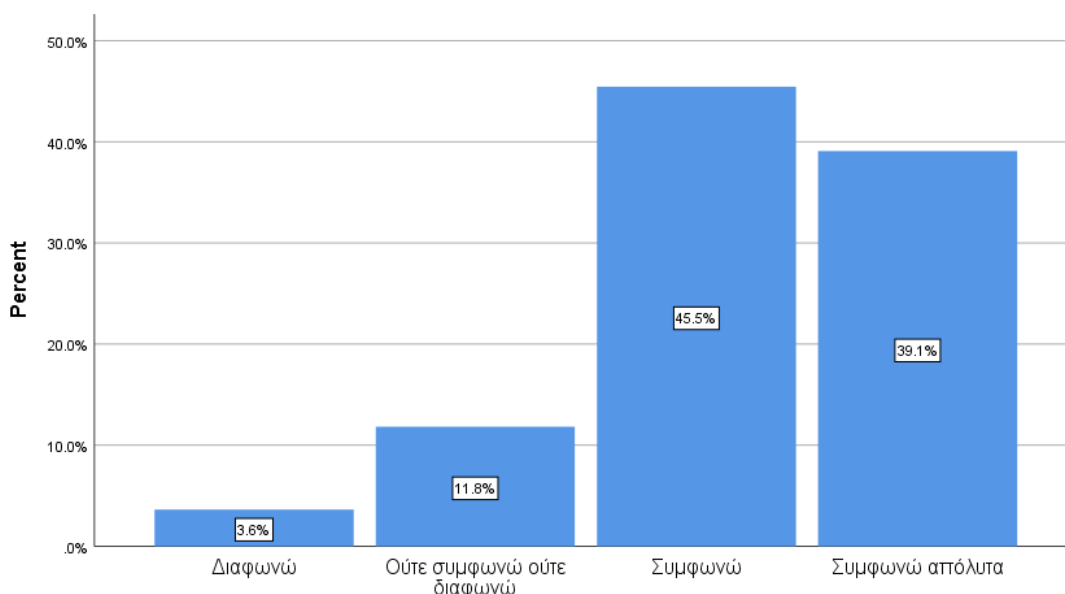
Στην δήλωση αν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό δεν μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από το δάσκαλο της γενικής τάξης βλέπουμε η επικρατέστερη απάντηση, σύμφωνα με το Διάγραμμα 15, είναι το «Συμφωνώ» με ποσοστό 47.3% και ακολουθεί το «Συμφωνώ απόλυτα» με ποσοστό 17.3%. Μόνο το 12% του δείγματος διαφωνεί με την συγκεκριμένη δήλωση. Άρα, με βάσει τα στοιχεία που έχουμε, διαπιστώνουμε ότι οι γενικές γνώσεις που αποκτά ένας εκπαιδευτικός από το πανεπιστήμιο δεν είναι αρκετές ώστε να θεωρηθεί αποτελεσματικός στο να καλύψει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Οπότε χρειάζεται η εξειδίκευση. Όμως όπως είδαμε από το Διάγραμμα 14, δεν ισχύει το ανάποδο, δηλαδή ένας εκπαιδευτικός που λόγω χάριν έχει τελειώσει το αντίστοιχο τμήμα ειδικής αγωγής δεν είμαστε σίγουροι αν μπορεί ή όχι να διδάξει σε γενικό σχολείο.



Διάγραμμα 15 Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό δεν μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από το δάσκαλο της γενικής τάξης

Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.

Στο Διάγραμμα 16 μπορούμε να δούμε την συχνότητα των απαντήσεων αναφορικά με την εξής δήλωση: «Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα». Η πλειοψηφία των μελών του δείγματος απάντησε θετικά στην συγκεκριμένη δήλωση. Άρα περισσότεροι από το 84% του δείγματος θεωρούν ότι θα πρέπει να υπάρξουν αντίστοιχα συνέδρια ή σεμινάρια που θα παρουσιάζουν την συνεκπαίδευση. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι ένα μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξεως του 3.6% διαφωνεί με την συγκεκριμένη δήλωση και το 11.8% του δείγματος απάντησε ότι ούτε διαφωνεί αλλά ούτε συμφωνεί με τη δήλωση. Το στοιχείο που συνειδητοποιούμε με το συγκεκριμένο διάγραμμα είναι ότι με τα τωρινά δεδομένα η συνεκπαίδευση χρίζει περιθώρια βελτίωσης.

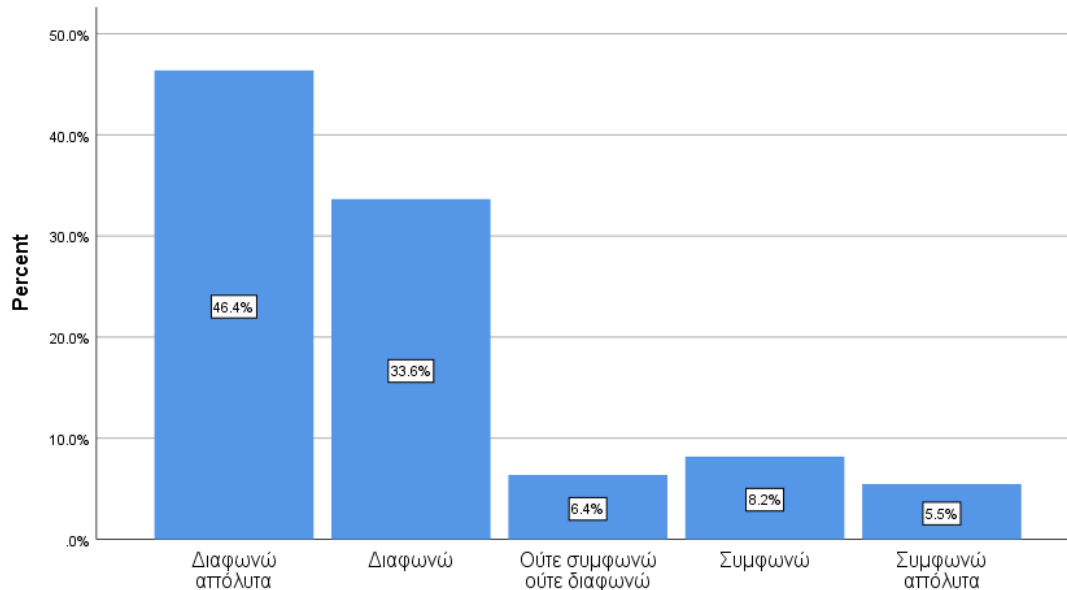


Διάγραμμα 16 Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα

Δε χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μια γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με αυτισμό.

Στο Διάγραμμα 17 ξεκαθαρίζουν τα πράγματα αναφορικά με το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το αν χρειάζεται ειδική κατάρτιση ή όχι το να διδάξει κάποιος σε μία γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με αυτισμό. Η επικρατέστερη απάντηση είναι το «Διαφωνώ απόλυτα» με ποσοστό 46.4% και ακολουθεί το «Διαφωνώ» με ποσοστό 33.6%. Με λίγα λόγια καταλαβαίνουμε ότι για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός με μία τέτοια περίπτωση χρειάζεται εξειδίκευση. Πράγμα λογικό γιατί καλείται να διαχειριστεί παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα οποία χρειάζονται μία διαφορετική μεταχείριση ώστε να είναι παραγωγικά. Για να το πετύχει αυτό χρειάζεται γνώση και χρόνο. Η συγκεκριμένη δήλωση εντάσσεται στην κατηγορία δηλώσεων που οδήγησε το κοινό να μην αρκестεί στην επιλογή «Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ», αλλά να πάρει θέση για το συγκεκριμένο θέμα. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό του δείγματος της

τάξεως του 13% δήλωσε ότι συμφωνεί με την δήλωση ότι δε χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μία γενική τάξη που έχουν ενσωματωθεί παιδιά με αυτισμό.

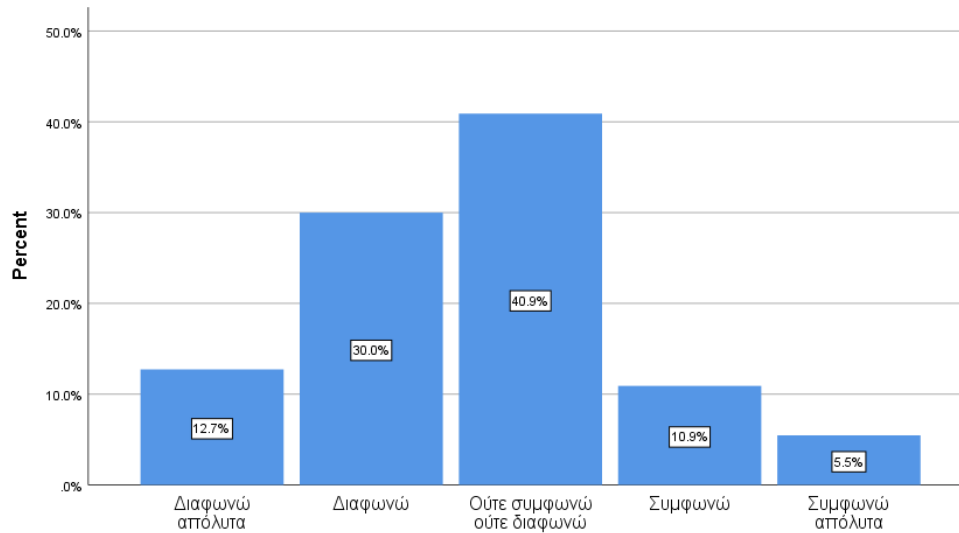


Διάγραμμα 17 Δε χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μια γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με αυτισμό

Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 18 φαίνεται ότι το 42.7% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί με την δοθείσα δήλωση. Ακολουθεί η απάντηση «Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ» με ποσοστό 40.9%. Τέλος, περίπου το 15% του δείγματος συμφωνεί με την συγκεκριμένη δήλωση. Το συμπέρασμα που εξάγουμε από αυτά τα δεδομένα είναι ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη. Ως ένα

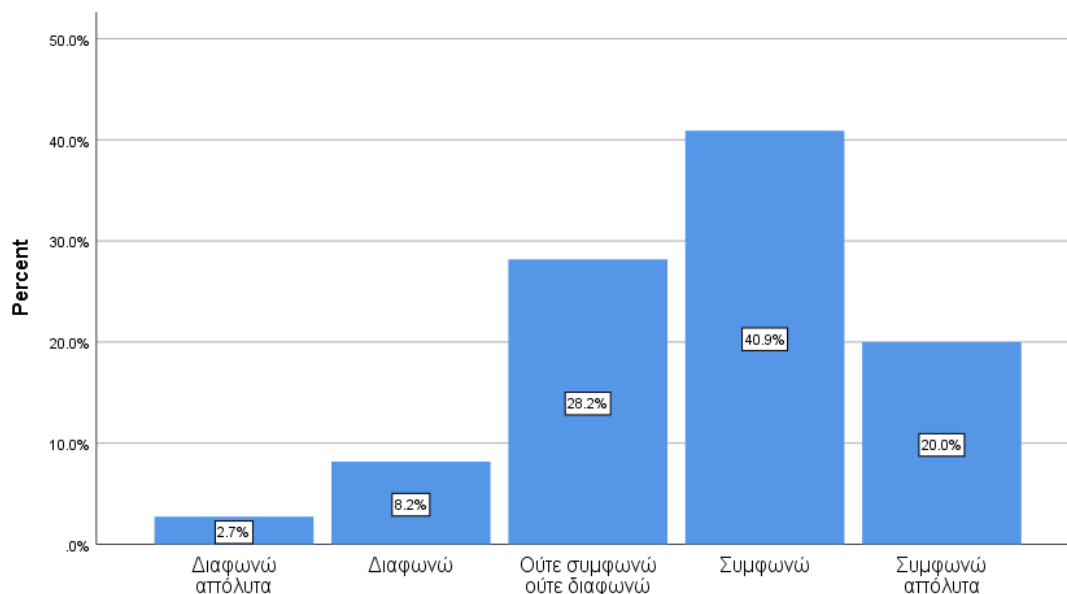
βαθμό μπορούμε να πούμε ότι είναι φυσιολογικό, διότι αλλάζουν τις συνήθειές τους οπότε χρειάζονται ειδικά στην αρχή ένα διάστημα προσαρμογής στην νέα κατάσταση.



Διάγραμμα 18 Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη

Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς αυτισμό.

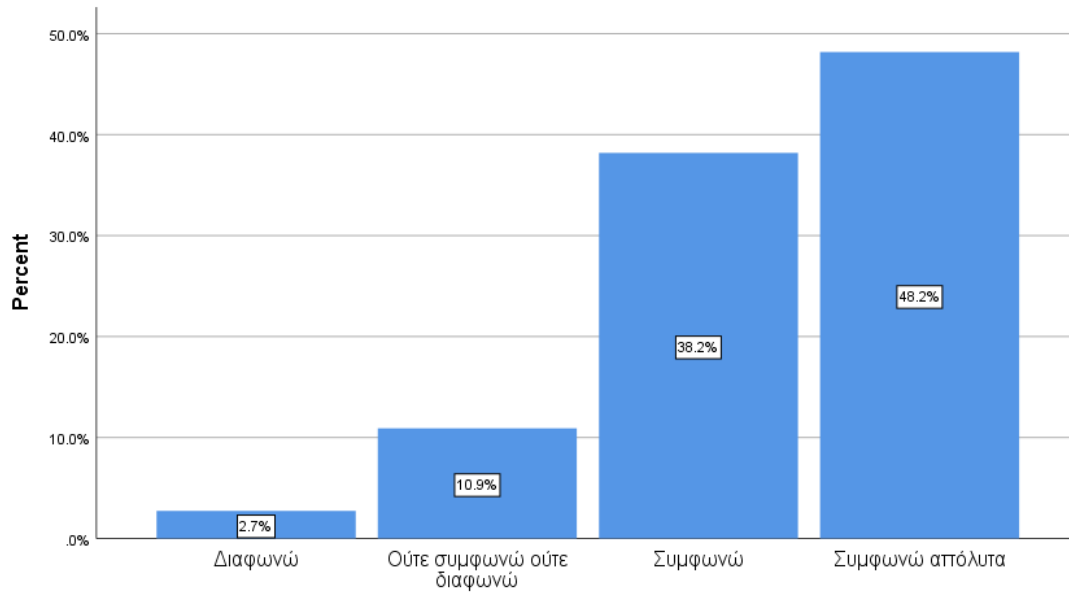
Στο Διάγραμμα 19 μπορούμε να καταλαμβάνουμε τι σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το αν μπορούν να συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αυτισμό σε μία τάξη. Τα αποτελέσματα μας επέστρεψαν ότι περίπου το 60 % του δείγματος συμφωνεί με την συγκεκριμένη τοποθέτηση, αλλά αυτό δεν συνεπάγεται ότι θα είναι μία εύκολη διαδικασία, αφού όπως είδαμε από τα προηγούμενα διαγράμματα θα πρέπει να υπάρξει εξαρχής μελέτη και εξειδίκευση ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις οι εκπαιδευτικοί. Μόνο το 10% του δείγματος διαφώνησε με την συγκεκριμένη δήλωση.



Διάγραμμα 19 Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς αυτισμό

Η συνεκπαίδευση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό.

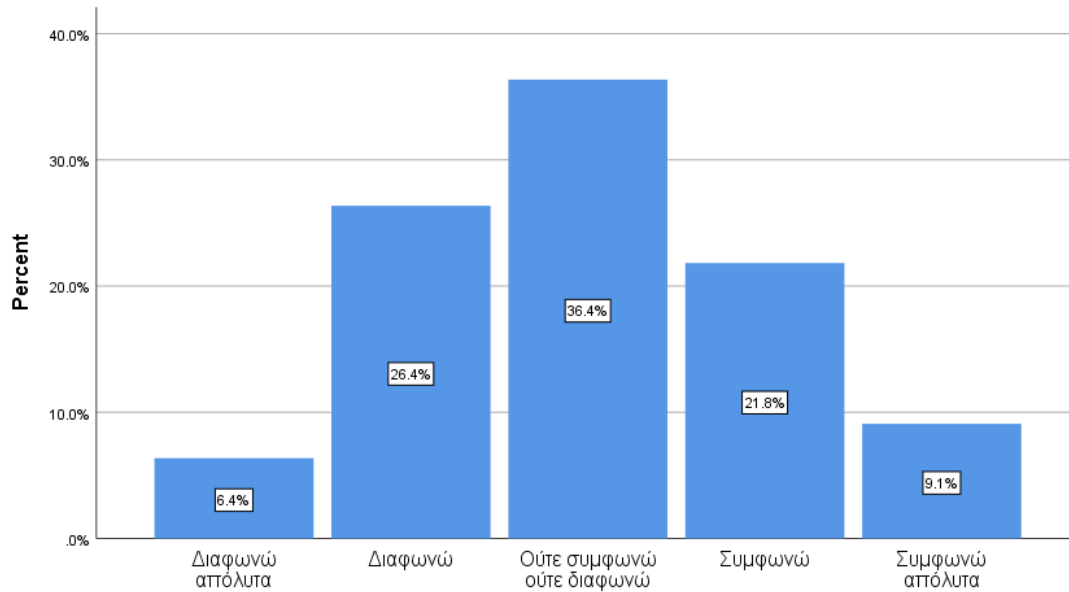
Ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 20 σχετικά με την δήλωση αν η συνεκπαίδευση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό. Όπως μπορούμε να δούμε το 48.2% του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα και το 38.2% του δείγματος ανέφερε ότι απλά συμφωνεί με τη δήλωση. Αντίθετα μόνο το 2.7% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι η συνεκπαίδευση δεν είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό. Με λίγα λόγια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με βάσει τις καταστάσεις που έχουν βιώσει, υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη της συνεκπαίδευσης στα σχολεία βελτιώνει την εξέλιξη των παιδιών με αυτισμό.



Διάγραμμα 20 Η συνεκπαίδευση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό

Τα παιδιά με αυτισμό θα αποκτήσουν γρηγορότερα περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα ειδικό σχολείο ή σε μια ξεχωριστή τάξη, παρά ενσωματωμένα στη γενική τάξη.

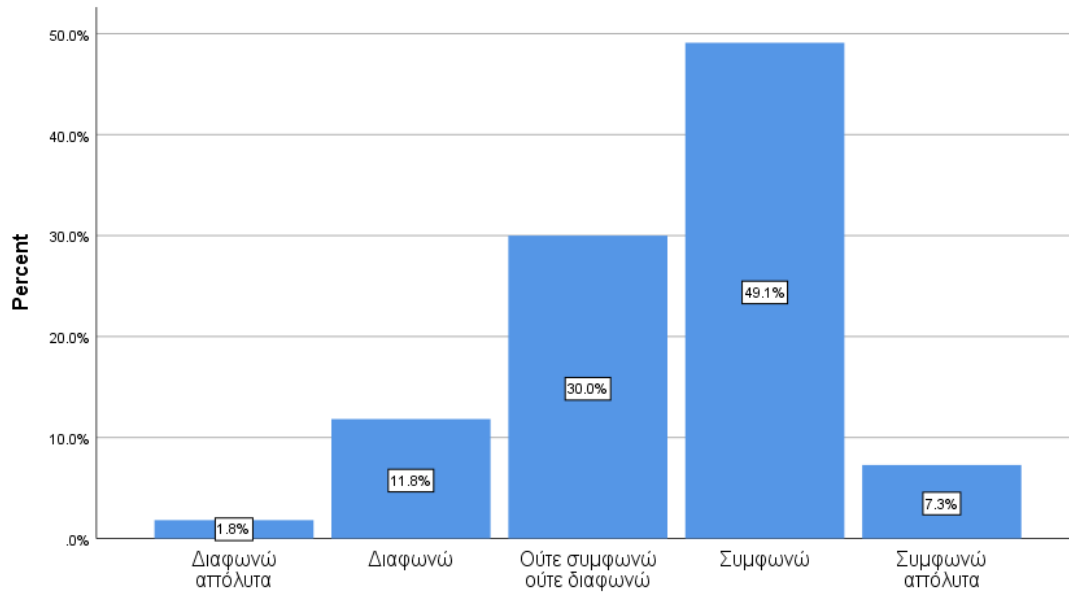
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Διαγράμματος 21 δεν μπορούμε να αποφανθούμε για το τι συμβαίνει σχετικά με την δήλωση αν τα παιδιά με αυτισμό θα αποκτήσουν γρηγορότερα περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα ειδικό σχολείο ή σε μια ξεχωριστή τάξη, παρά ενσωματωμένα στη γενική τάξη, διότι οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες μεταξύ των κατηγοριών συμφωνώ και διαφωνώ. Δηλαδή το 32.8% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί με την συγκεκριμένη δήλωση ενώ το 30.9% δήλωσε ότι συμφωνεί, το υπόλοιπο 36.4% του δείγματος απάντησε ότι ούτε συμφωνεί αλλά ούτε διαφωνεί.



Διάγραμμα 21 Τα παιδιά με αυτισμό θα αποκτήσουν γρηγορότερα περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα ειδικό σχολείο ή σε μια ξεχωριστή τάξη, παρά ενσωματωμένα στη γενική τάξη

Είναι πιθανόν τα παιδιά με αυτισμό να απομονώνονται από τα υπόλοιπα παιδιά στα γενικά σχολεία.

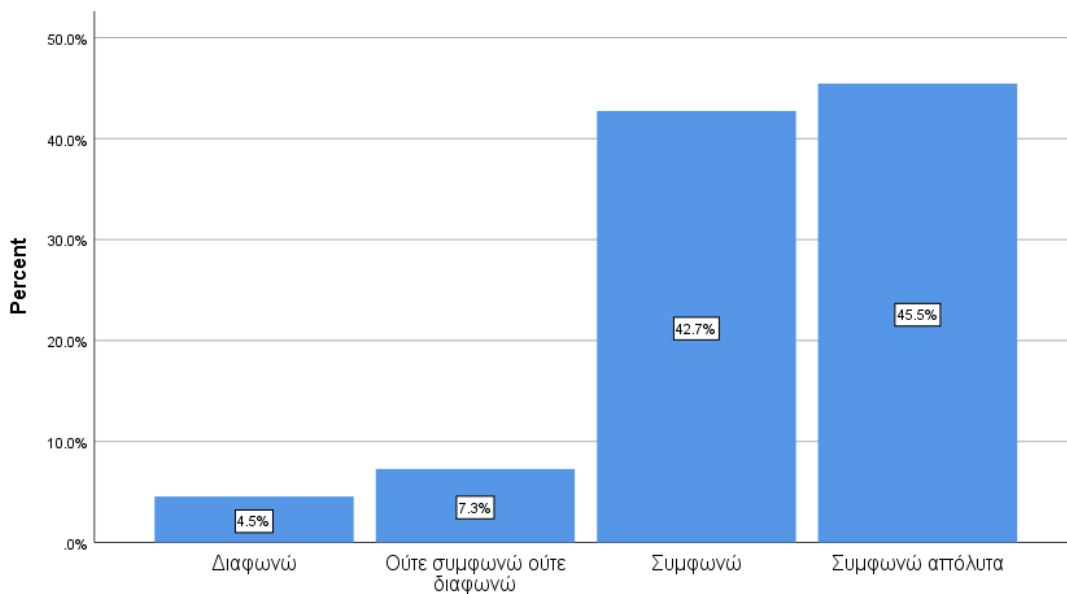
Στο Διάγραμμα 22 παρατηρούμε ένα σύνθημα πρόβλημα που μπορεί να προκύψει με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, το οποίο είναι η απομόνωση αυτών από τα υπόλοιπα παιδιά. Σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουμε φαίνεται ότι η συγκεκριμένη κατάσταση είναι πιθανόν να συμβεί. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνούν με την συγκεκριμένη δήλωση, κάτι που σημαίνει ότι είτε έχουν δει αντίστοιχα περιστατικά ανά τα χρόνια που βρίσκονται στην εκπαίδευση είτε τα έχουν ακούσει από τρίτους. Πάντως αποτελεί ένα σενάριο που θα πρέπει να βρεθεί μία λύση και να εξαλειφθεί.



Διάγραμμα 22 Είναι πιθανόν τα παιδιά με αυτισμό να απομονώνονται από τα υπόλοιπα παιδιά στα γενικά σχολεία

Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές.

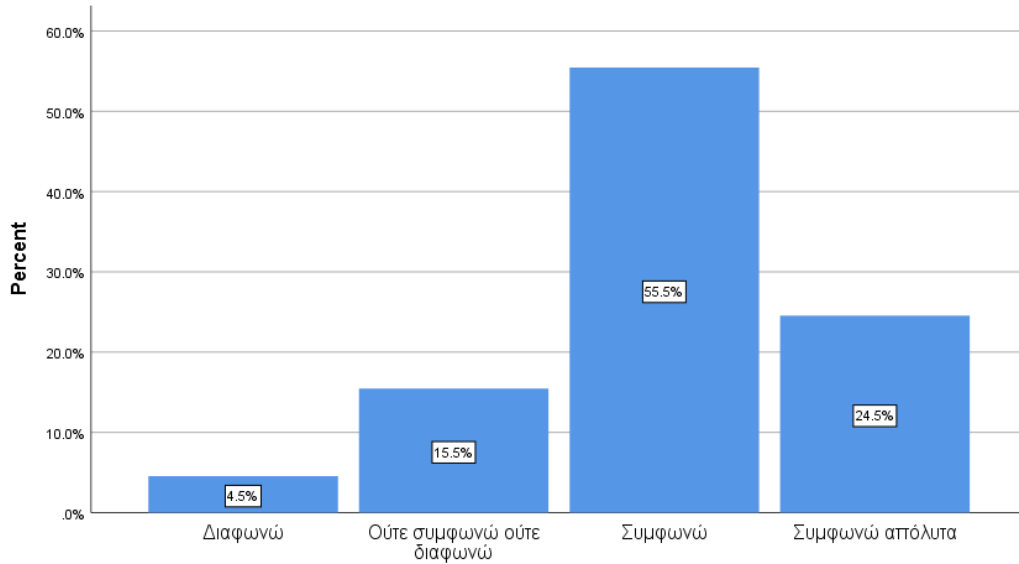
Στο Διάγραμμα 23 μπορούμε να δούμε τα θετικά στοιχεία που μας προσφέρει η συνεκπαίδευση. Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι περίπου το 80% του δείγματος θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές, άρα μειώνονται περιστατικά όπως εκφοβισμός και μπούλινγκ. Μόνο ένα μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξεως του 4.5% διαφωνεί με τη συγκεκριμένη δήλωση. Και το υπόλοιπο 7.3% απάντησε ότι ούτε διαφωνεί αλλά ούτε συμφωνεί με την ύπαρξη της συνεκπαίδευσης.



Διάγραμμα 23 Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές

Η συνεκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των αυτιστικών παιδιών.

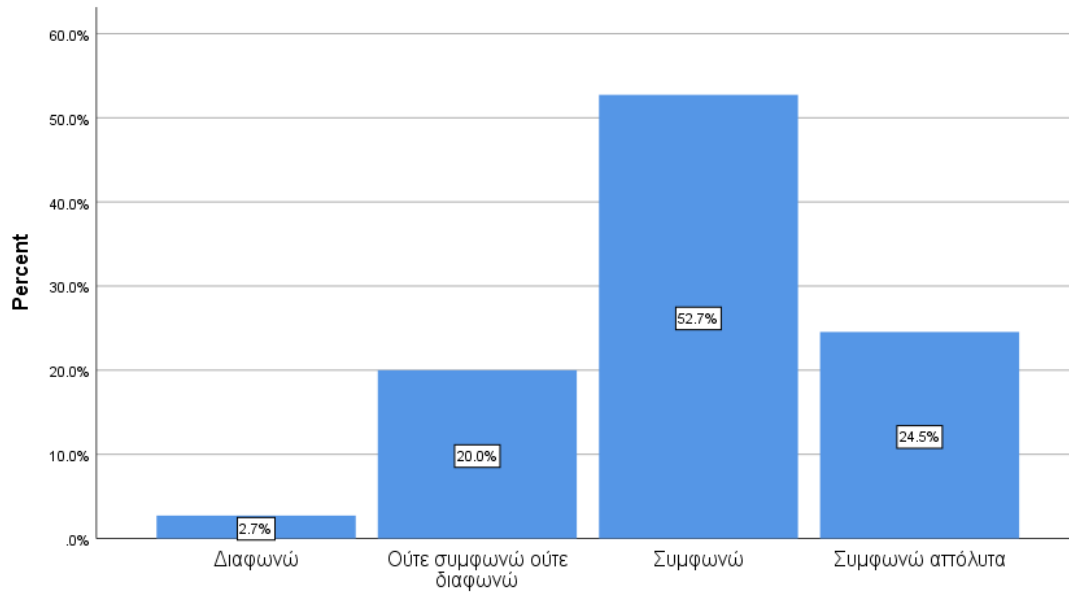
Στην συνέχεια ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς πως αντιλαμβάνονται την συνεκπαίδευση από την πλευρά των παιδιών με αυτισμό. Είδαμε ότι από την μία πλευρά η συνεκπαίδευση βοηθάει στην αναγνώριση της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές αλλά τι προσφέρει για τα παιδιά με αυτισμό; Το Διάγραμμα 24 θα μας βοηθήσει να απαντήσουμε το συγκεκριμένο ερώτημα. Όπως μπορούμε να δούμε περίπου το 80% του δείγματος θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση βοηθάει και προωθεί τα παιδιά με αυτισμό να ανεξαρτητοποιηθούν κοινωνικά. Αντίθετα το 4.5% του δείγματος διαφωνεί με την συγκεκριμένη δήλωση και το 15.5% απάντησε ότι ούτε διαφωνεί αλλά ούτε συμφωνεί.



Διάγραμμα 24 Η συνεκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των αυτιστικών παιδιών

Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με αυτισμό.

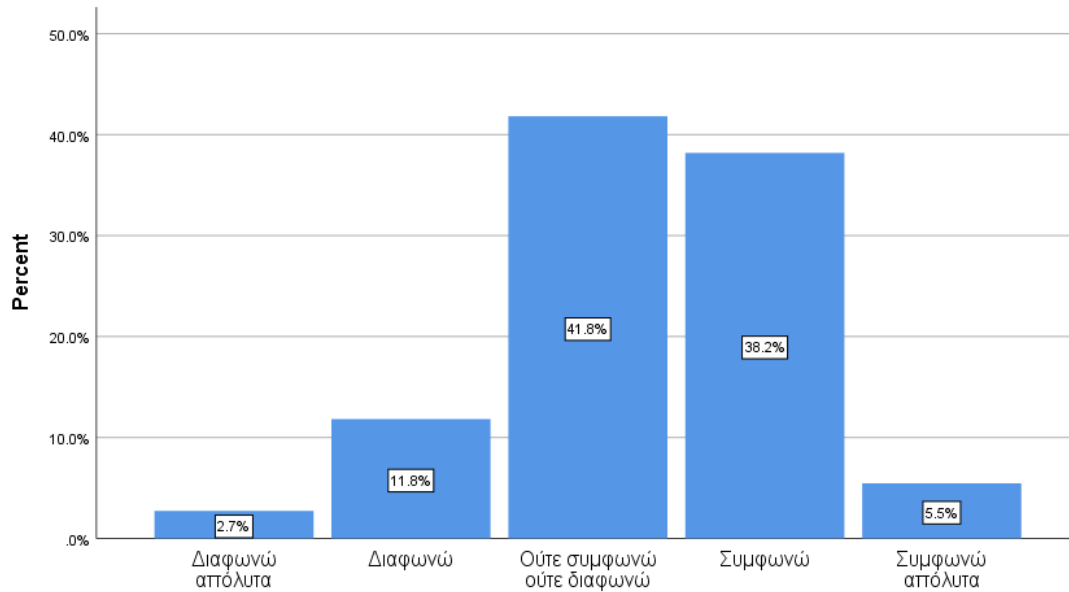
Μόλις είδαμε από το Διάγραμμα 24 ότι η συνεκπαίδευση βοηθάει στην κοινωνική ανεξαρτησία των παιδιών με αυτισμό. Στο Διάγραμμα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το τι πιστεύουν οι άνθρωποι που βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης για το αν η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με αυτισμό. Όπως παρατηρούμε στο Διάγραμμα 25 το 77.2% του δείγματος θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση βοηθάει στην αυτοεκτίμηση των μαθητών με αυτισμό. Μόνο 3 άτομα από το σύνολο του δείγματος παρατήρησαν το αντίθετο. Γενικά αυτό που μπορούμε να θεωρήσουμε είναι ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να ωφελήσει εξίσου τα παιδιά με και χωρίς αυτισμό.



Διάγραμμα 25 Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με αυτισμό

Είναι πιθανό τα παιδιά με αυτισμό να παρουσιάσουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά όταν ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο.

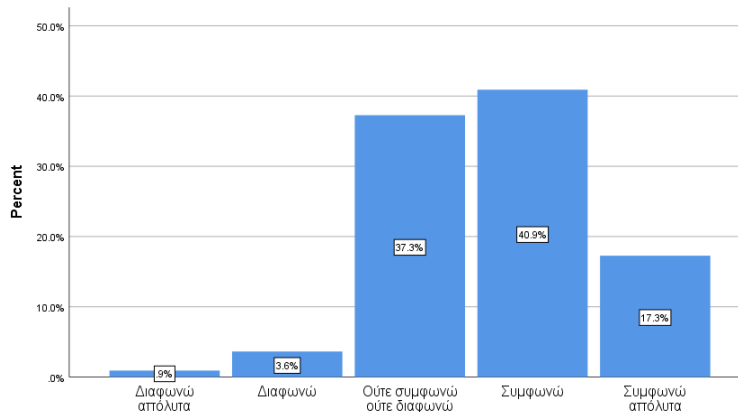
Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης δήλωσης παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 26. Όπως μπορούμε να δούμε είναι πανομοιότυπα με τα αποτελέσματα του Διαγράμματος 18. Αν εξαιρέσουμε τις απαντήσεις που αναφέρονται στην δήλωση «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ» που φτάνουν στο 41.8% του δείγματος, βλέπουμε ότι το δείγμα της έρευνας τείνει να απαντήσει θετικά στην συγκεκριμένη δήλωση. Δηλαδή, το σενάριο, τα παιδιά με αυτισμό να παρουσιάζουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά όταν ενσωματώνονται στο γενικό σχολείο, είναι πιθανόν να συμβεί. Το οποίο σημαίνει ότι θα πρέπει να βρεθούν τρόπους ώστε να μειωθούν τέτοια συμβάντα. Αντίθετα, ένα μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξεως του 14% έχει παρατηρήσει ότι τέτοιες καταστάσεις δεν παρουσιάζονται συχνά.



Διάγραμμα 26 Είναι πιθανό τα παιδιά με αυτισμό να παρουσιάσουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά όταν ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο

Τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση όταν εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο.

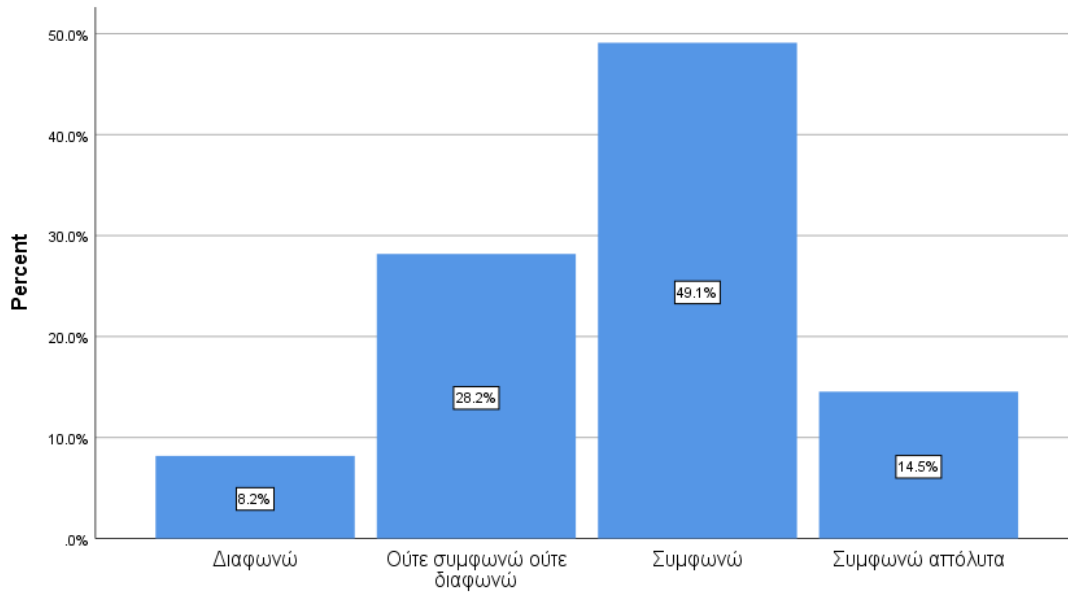
Τα αποτελέσματα των απαντήσεων στην δήλωση ότι τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση όταν εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 27. Παρατηρούμε ότι περίπου το 58% του δείγματος συμφωνεί με την συγκεκριμένη δήλωση, αναλυτικότερα έχουμε ότι το 40.9% απάντησε ότι «Συμφωνώ» και το υπόλοιπο 17.3% ότι «Συμφωνώ απόλυτα». Αντίθετα μόνο το 3.6% του δείγματος απάντησε ότι διαφωνεί και το 0.9% ότι διαφωνεί απόλυτα. Συνεχίζεται η απάντηση «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ» να βρίσκεται στις πρώτες επιλογές του δείγματος. Αυτό που μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει ότι τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση όταν εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο.



Διάγραμμα 27 Τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση όταν εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο

Η άμιλλα της κανονικής τάξης προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία στα παιδιά με αυτισμό.

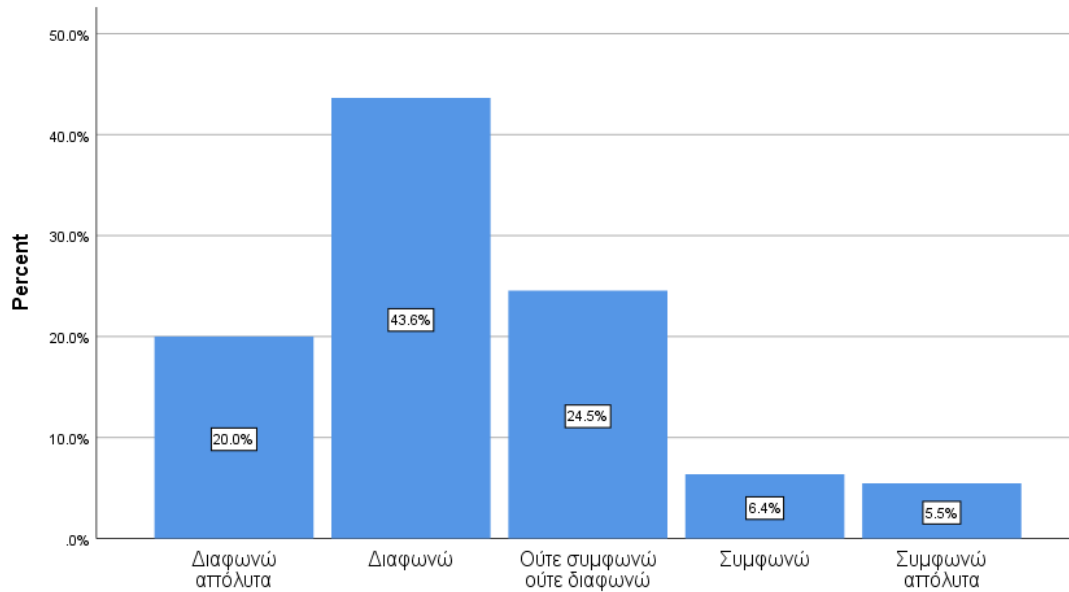
Στην συγκεκριμένη δήλωση θέλουμε να δούμε τι πιστεύει το δείγμα μας σχετικά με την ύπαρξη συναγωνισμού μέσα στην τάξη και αν αυτό βοηθάει στη μαθηματική διαδικασία στα παιδιά με αυτισμό. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 28 παρατηρούμε η επικρατέστερη απάντηση είναι το «Συμφωνώ» και η δεύτερη επικρατέστερη, αν εξαιρέσουμε την ουδέτερη απάντηση, είναι το «Συμφωνώ απόλυτα», άρα καταλαβαίνουμε ότι ο συναγωνισμός για τα πρωτεία βοηθάει και προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία ειδικά για τα παιδιά με αυτισμό.



Διάγραμμα 28 Η άμιλλα της κανονικής τάξης προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία στα παιδιά με αυτισμό

Η απομόνωση των παιδιών στα ειδικά σχολεία δεν έχει αρνητική επίπτωση στην κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξή τους μέχρι το γυμνάσιο.

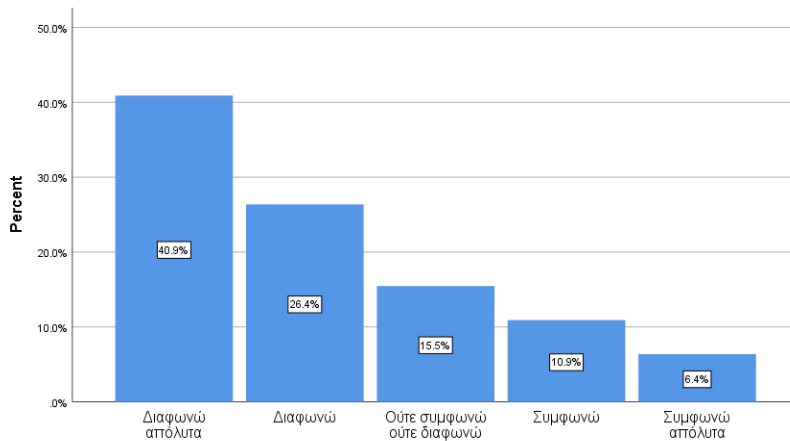
Η επόμενη δήλωση που κλήθηκαν να αξιολογήσουν τα μέλη του δείγματος αναφέρεται για την κοινωνικοί-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό όταν πηγαίνει σε ένα ειδικό σχολείο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δηλαδή περίπου το 60% του δείγματος, δήλωσαν ότι η απομόνωση των παιδιών στα ειδικά σχολεία μπορεί να έχει αρνητική επίπτωση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Πολύ πιθανόν θα έπρεπε να γίνεται πιο νωρίς η ένταξή τους σε γενικά σχολεία. Η συχνότητα των υπόλοιπων απαντήσεων κατά φθίνουσα σειρά ήταν «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ», «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» με ποσοστά 24.5%, 6.4% και 5.5% αντίστοιχα.



Διάγραμμα 29 Η απομόνωση των παιδιών στα ειδικά σχολεία δεν έχει αρνητική επίπτωση στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους μέχρι το γυμνάσιο

Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις που εφαρμόζουν τη συνεκπαίδευση είναι πιθανό να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά την οποία «έμαθαν» από τους μαθητές με αυτισμό.

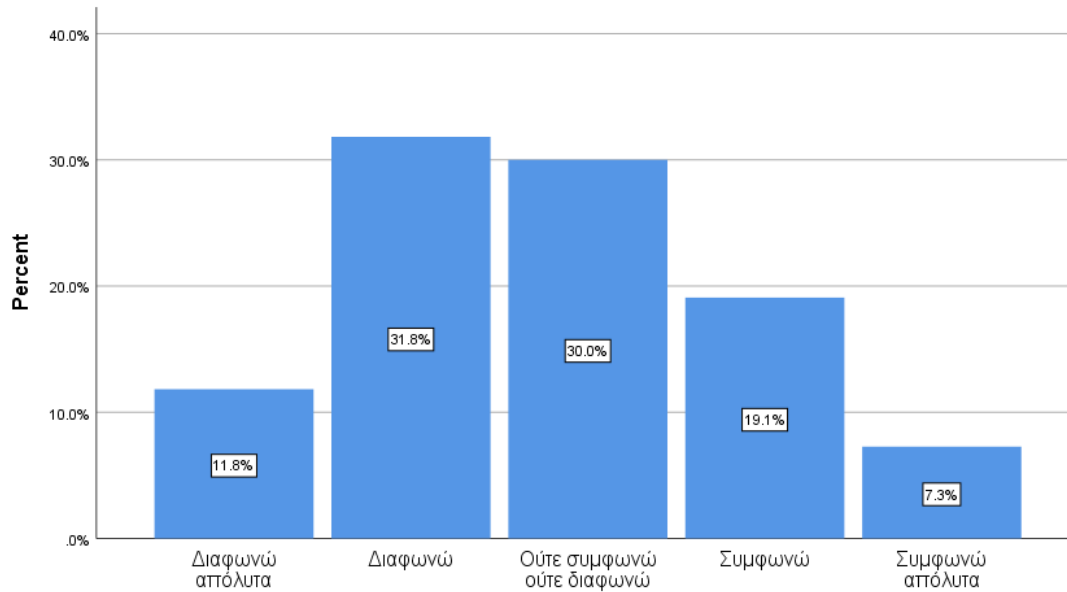
Στο Διάγραμμα 30 μπορούμε να δούμε τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την δήλωση «Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις που εφαρμόζουν τη συνεκπαίδευση είναι πιθανό να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά την οποία «έμαθαν» από τους μαθητές με αυτισμό.». Τα αποτελέσματα έδειξαν ακριβώς το αντίθετο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρατηρήσει φαινόμενα προβληματικής συμπεριφοράς από τα υπόλοιπα παιδιά που βρίσκονται σε τάξεις που εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση. Συγκεκριμένα η επικρατέστερη απάντηση είναι το «Διαφωνώ απόλυτα» με ποσοστό 40.9% και ακολουθούν οι «Διαφωνώ» και «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ» με 26.4% και 15.5% αντίστοιχα. Οι λιγότερες δημοφιλείς απαντήσεις ήταν οι «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα».



Διάγραμμα 30 Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις που εφαρμόζουν τη συνεκπαίδευση είναι πιθανό να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά την οποία «έμαθαν» από τους μαθητές με αυτισμό

Τα παιδιά με αυτισμό μονοπωλούν το χρόνο του δασκάλου στην τάξη.

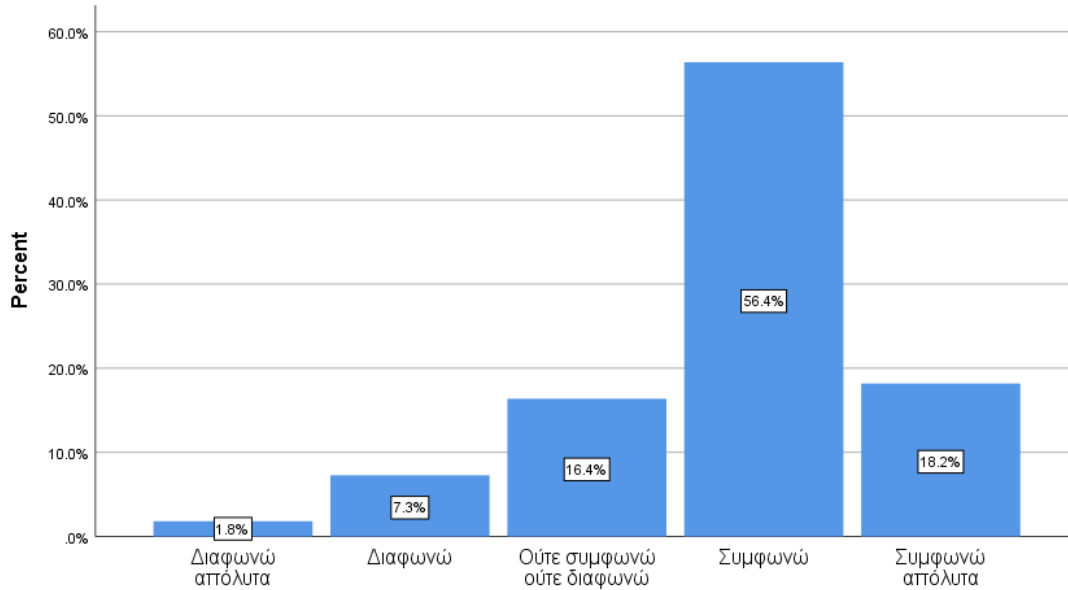
Σύμφωνα με το Διάγραμμα 31 παρατηρούμε ότι οι επικρατέστερες απαντήσεις είναι οι «Διαφωνώ» και «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ». Συγκεκριμένα, το 31.8% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί με την δήλωση ότι τα παιδιά με αυτισμό μονοπωλούν το χρόνο του δασκάλου στην τάξη και το 30% του δείγματος απάντησαν ουδέτερα. Επίσης 11.8% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα με τη δήλωση και 19.1% ανέφεραν ότι συμφωνούν. Η χαμηλότερη απάντηση ως προς την συχνότητα ήταν το «Συμφωνώ απόλυτα». Γενικά, αν θέλουμε να δούμε αθροιστικά πόσοι είναι υπέρ και πόσοι είναι κατά θα βλέπαμε ότι περίπου 42% του δείγματος διαφωνούν ότι τα παιδιά με αυτισμό μονοπωλούν τον χρόνο του δασκάλου έναντι 26% που δήλωσαν ότι συμφωνούν.



Διάγραμμα 31 Τα παιδιά με αυτισμό μονοπωλούν το χρόνο του δασκάλου στην τάξη

Η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό απαιτεί περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.

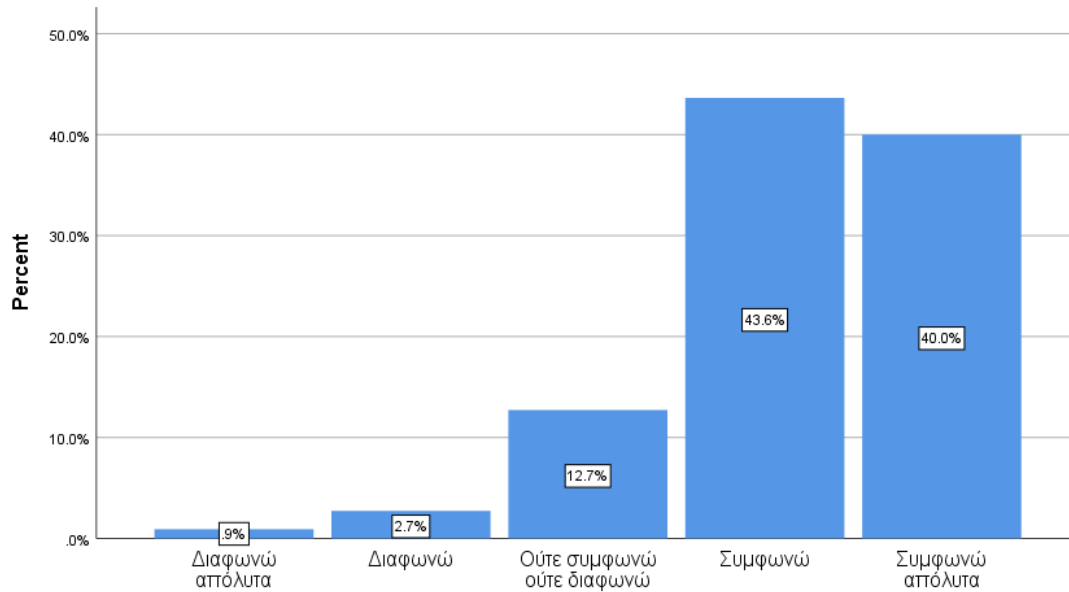
Στη συγκεκριμένη δήλωση βλέπουμε ότι το 74% του δείγματος συμφωνεί, δηλαδή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφιερώσει περισσότερη προσοχή στη συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά. Βέβαια δεν θα πρέπει να πέσει στην παγίδα να μονοπωλεί το χρόνο του ο δάσκαλος αποκλειστικά για τα παιδιά με αυτισμό. Θα πρέπει να υπάρχει μία ισορροπία. Όσο αφορά την δήλωση μόνο το 1.8% του δείγματος απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα και οι απαντήσεις που αναφερόντουσαν στο «Διαφωνώ» δεν ξεπέρασαν το 7.3% του δείγματος. Τέλος, η απάντηση «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ» συγκέντρωσε το 16.4% των απαντήσεων γενικά.



Διάγραμμα 32 Η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό απαιτεί περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά

Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών.

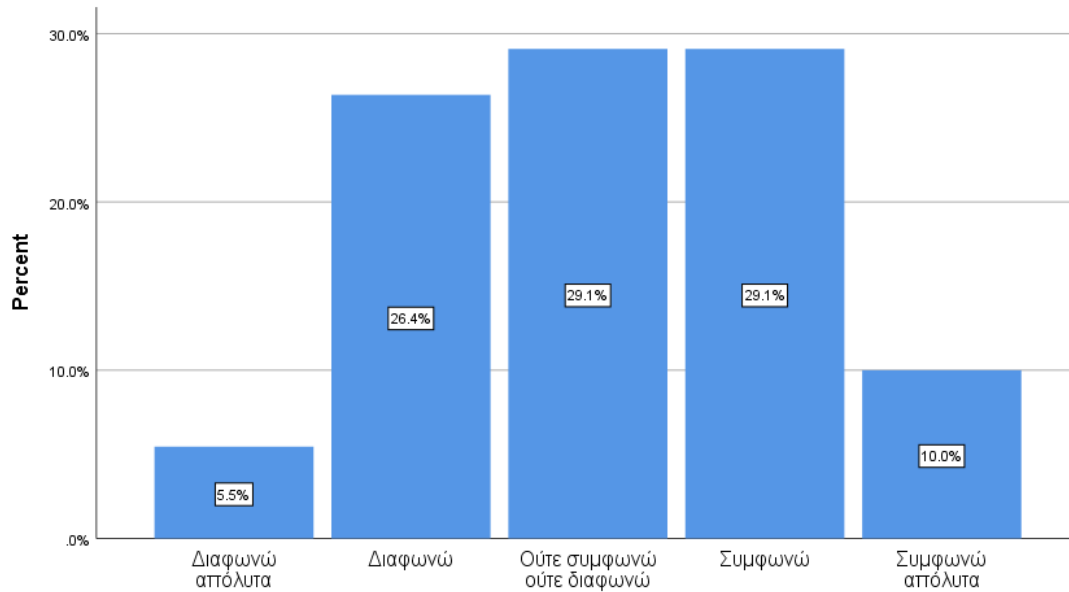
Σύμφωνα με το Διάγραμμα 33 παρατηρούμε ότι περισσότερο από τους μισούς υποστηρίζουν ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών. Αναλυτικότερα, η επικρατέστερη απάντηση ήταν το «Συμφωνώ» με 43.6% και ακολουθεί το «Συμφωνώ απόλυτα» με 40% του δείγματος. Ουσιαστικά λιγότερα από 5 άτομα από τα 110 που αποτελείται το δείγμα μας υποστήριξαν ότι δεν χρειάζεται παραπάνω υποστήριξη οι αντίστοιχες οικογένειες.



Διάγραμμα 33 Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών

Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στον εκπαιδευτικό της τάξης, όπως οι υπόλοιποι γονείς.

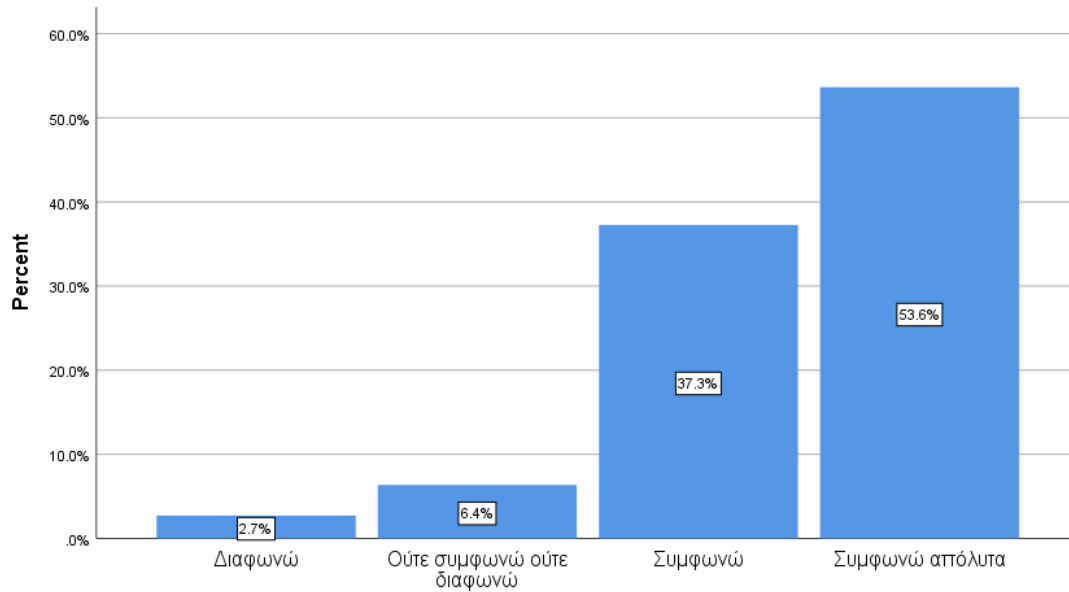
Η συγκεκριμένη δήλωση μας επέστρεψε ανάμεικτα αποτελέσματα. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 34 βλέπουμε ότι οι απαντήσεις που εκφράζουν το «Συμφωνώ» και το «Συμφωνώ απόλυτα» τείνουν να πλησιάζουν το 40% των απαντήσεων του δείγματος. Αντίθετα αθροιστικά οι απαντήσεις των «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα» αποτελούν το 32% των απαντήσεων του δείγματος. Επειδή οι διαφορές είναι σχετικά μικρές δεν μπορούμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για το αν ισχύει ο ισχυρισμός ή όχι. Πάντως μέσα στο δείγμα μας υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν αναγνωρίσει ότι οι γονείς των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού δεν συμπεριφέρονται διαφορετικά και υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν διαπιστώσει ότι μερικοί γονείς συμπεριφέρονται διαφορετικά.



Διάγραμμα 34 Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στον εκπαιδευτικό της τάξης, όπως οι υπόλοιποι γονείς

Μια θετική προσέγγιση της συνεκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού υπεύθυνου για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο σχολείο.

Όπως είδαμε στα προηγούμενα διαγράμματα γενικά πολλά μέλη του δείγματος υποστήριξαν ότι ο δάσκαλος, οποίος βρίσκεται σε μία τάξη που υπάρχουν παιδιά με αυτισμό, θα πρέπει να αφιερώνει χρόνο και προσοχή για αυτά. Για αυτό τον λόγο καταλαβαίνουμε ότι είναι δύσκολη η προσέγγιση της συνεκπαίδευσης, ειδικά όταν είναι μόνος του. Αυτό απαντάτε εμφανέστατα στο Διάγραμμα 35, που φαίνεται ότι το 90% του δείγματος υποστηρίζει ότι ο καλύτερος τρόπος εφαρμογής της συνεκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού υπεύθυνου για την εκπαίδευση των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο σχολείο.

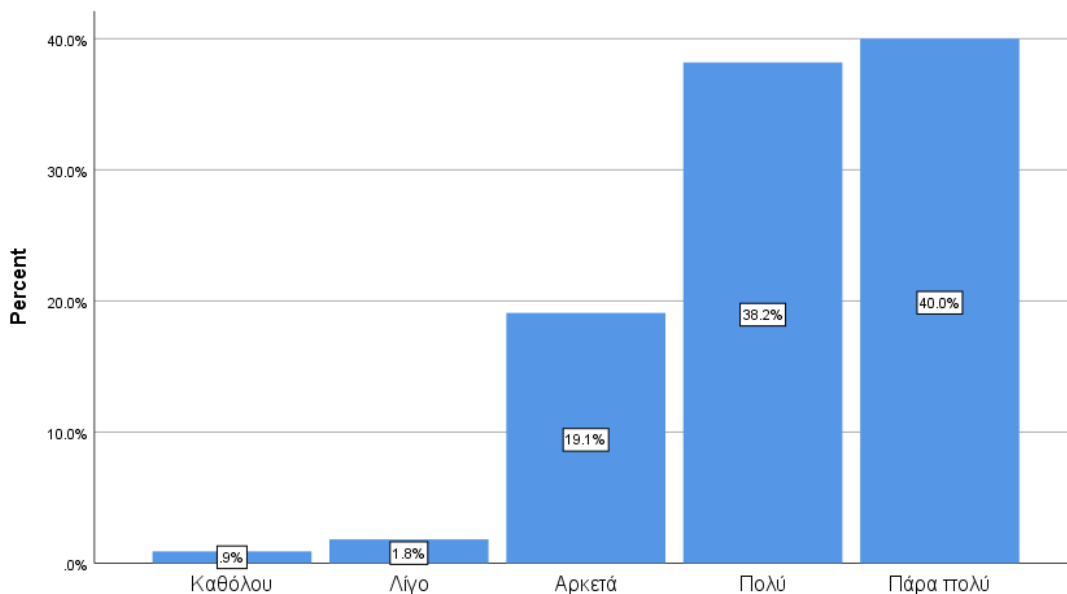


Διάγραμμα 35 Μια θετική προσέγγιση της συνεκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού υπεύθυνου για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο σχολείο

Στην συνέχεια τα μέλη της έρευνας κλήθηκαν να βαθμολογήσουν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης.

Ανεπαρκής χρόνος εκπαιδευτικού.

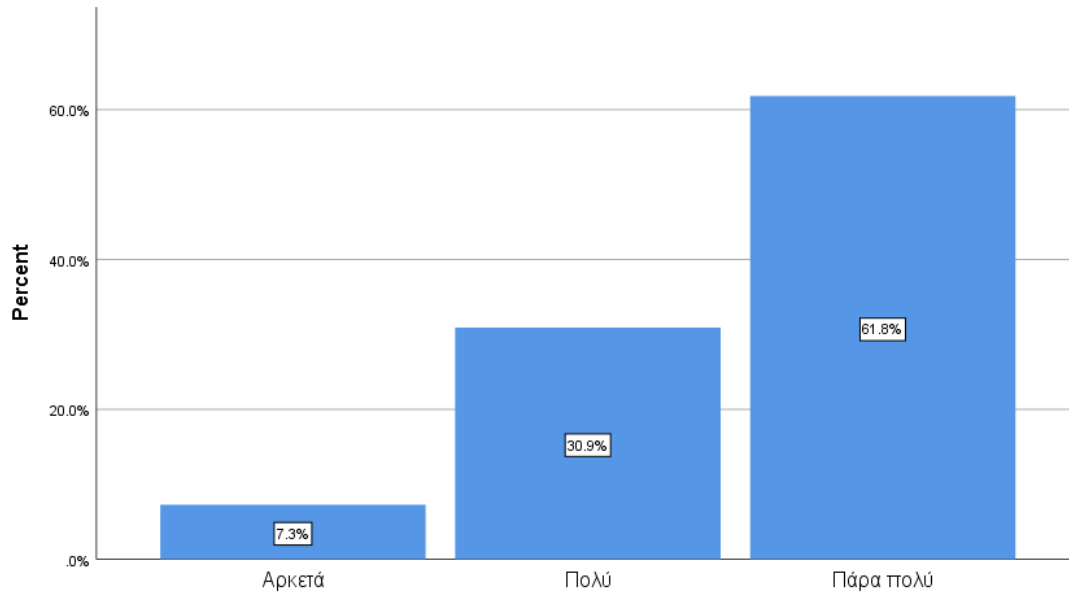
Όπως μπορούμε να δούμε από το Διάγραμμα 36 ο χρόνος αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα όσο αφορά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Η επικρατέστερη απάντηση ήταν το «Πάρα πολύ» και αποτελεί το 40% των απαντήσεων. Ακολουθεί η «Πολύ» με 38.2%. Στην τρίτη θέση βρίσκεται το «Αρκετά» με 19.1% των απαντήσεων. Οι λιγότερο δημοφιλείς ήταν η «Καθόλου» και «Λίγο» που αθροιστικά δεν ξεπερνούν το 3% των απαντήσεων που δεχτήκαμε.



Διάγραμμα 36 Ανεπαρκής χρόνος εκπαιδευτικού

Έλλειψη διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών - Έλλειψη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού στο γενικό σχολείο.

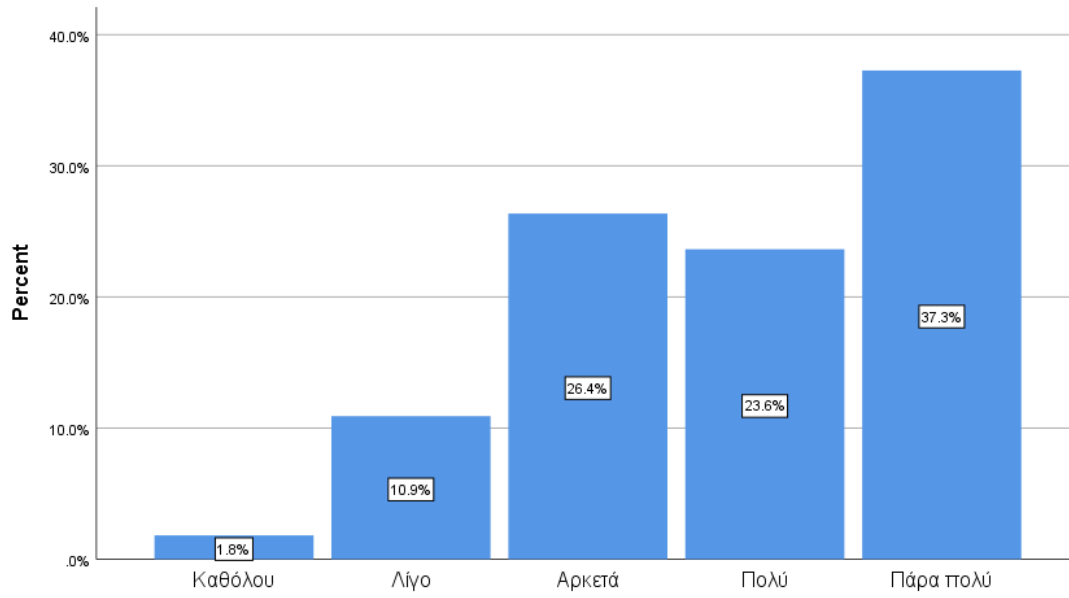
Στο Διάγραμμα 37 μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα σχετικά με τον παράγοντα «Έλλειψη διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών - Έλλειψη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού στο γενικό σχολείο». Όπως μπορούμε να δούμε η έλλειψη γνώσης και διεπιστημονικής προσέγγισης όπως επίσης και η έλλειψη αντίστοιχου προσωπικού αποτελούν σημαντικοί παράγοντες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο. Με σύγκριση των προηγούμενων παράγοντα βλέπουμε ότι η έλλειψη πόρων θεωρείται πιο σημαντική από το ανεπαρκή χρόνο.



Διάγραμμα 37 Έλλειψη διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών - Έλλειψη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού στο γενικό σχολείο

Στάσεις και προκαταλήψεις εκπαιδευτικών.

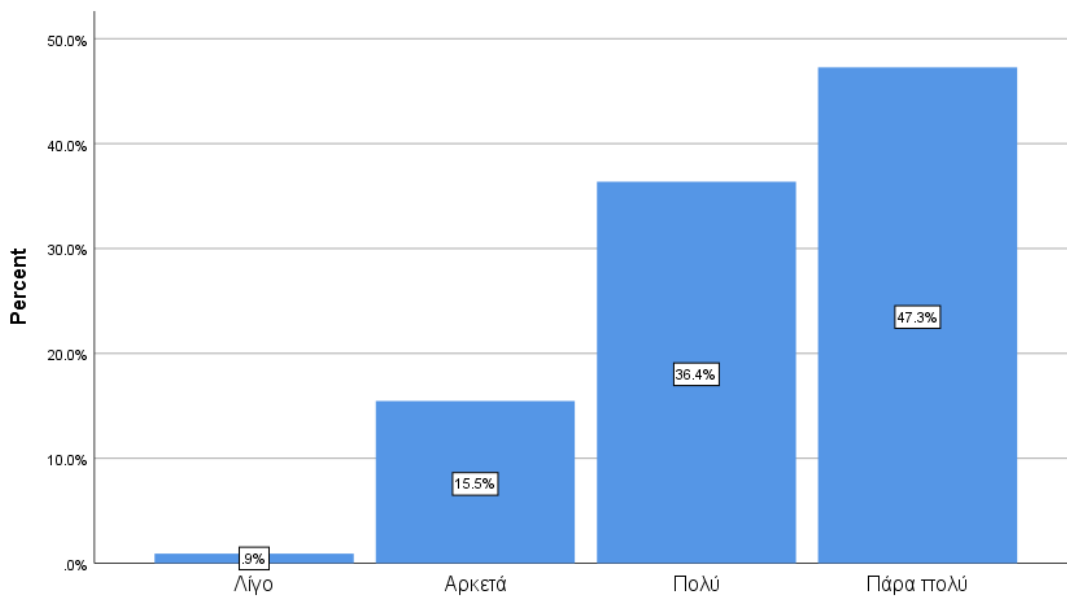
Ο επόμενος παράγοντας αναφέρεται στις στάσεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών. Όπως μπορούμε να δούμε από το Διάγραμμα 38 η επικρατέστερη απάντηση ήταν το «Πάρα πολύ». Ακολουθεί το «Αρκετά» που συγκέντρωσε το 26.4% των απαντήσεων και έπειτα το «Πολύ» με ποσοστό 23.6%. Συγκριτικά με τους προηγούμενους παράγοντες τον συγκεκριμένο μπορούμε να τον κατατάξουμε στην τελευταία θέση, λόγω τις υψηλής βαθμολογίας του των απαντήσεων «Λίγο».



Διάγραμμα 38 Στάσεις και προκαταλήψεις εκπαιδευτικών

Έλλειψη εμπειρίας σχετικά με τη συνεκπαίδευση.

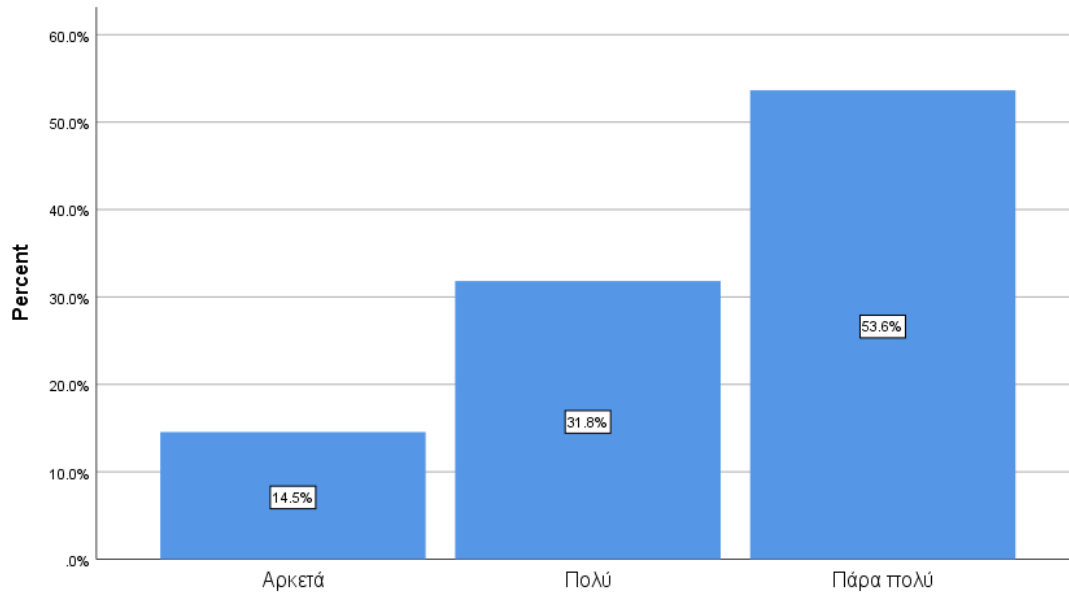
Ο επόμενος παράγοντας που σχολιάστηκε από το δείγμα αναφορικά με τον βαθμού επηρεασμού του στην συνεκπαίδευση είναι η εμπειρία. Όπως μπορούμε να δούμε από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 39 πολλοί θεωρούν ότι η εμπειρία ενός εκπαιδευτικού που έχει ασχοληθεί με την συνεκπαίδευση είναι πάρα πολύ σημαντική. Γενικά το 83.7% των απαντήσεων θεωρούν ότι αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα. Μόνο το 0.9% των απαντήσεων απάντησαν «Λίγο».



Διάγραμμα 39 Έλλειψη εμπειρίας σχετικά με τη συνεκπαίδευση

Έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης.

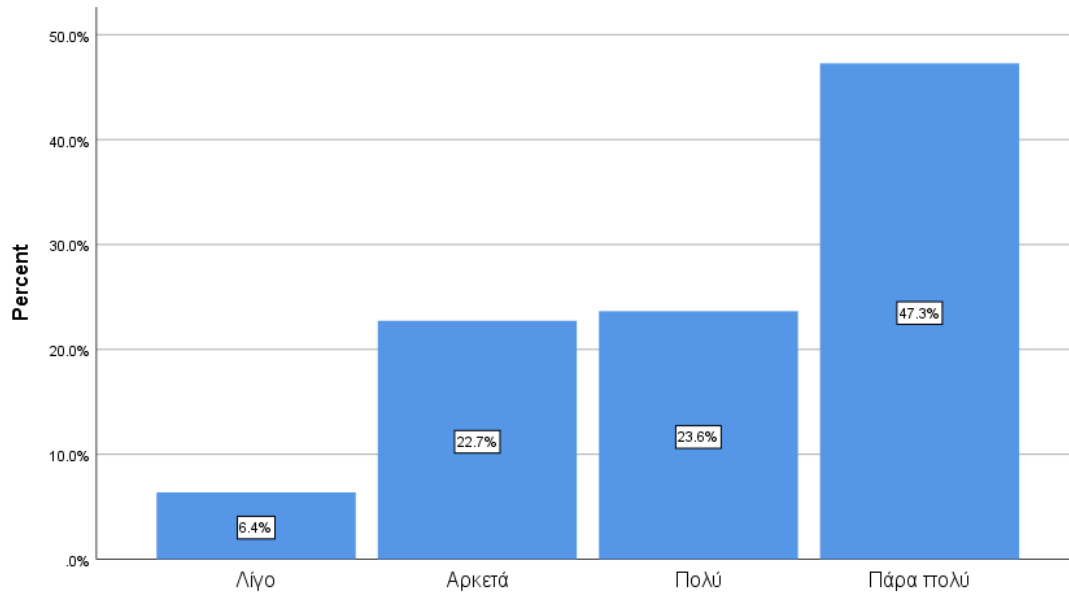
Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας είναι η γνώση και η κατάρτιση. Όπως μπορούμε να δούμε από το Διάγραμμα 40, το 53.6% του δείγματος απάντησε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι πάρα πολύ σημαντικός. Οι υπόλοιπες απαντήσεις που δόθηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα είναι το «Αρκετά» και το «Πολύ», με 14.5% και 31.8% αντίστοιχα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένα δεν απάντησε «Λίγο» ή «Καθόλου».



Διάγραμμα 40 Έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης

Ανυπαρξία οικονομικών πόρων.

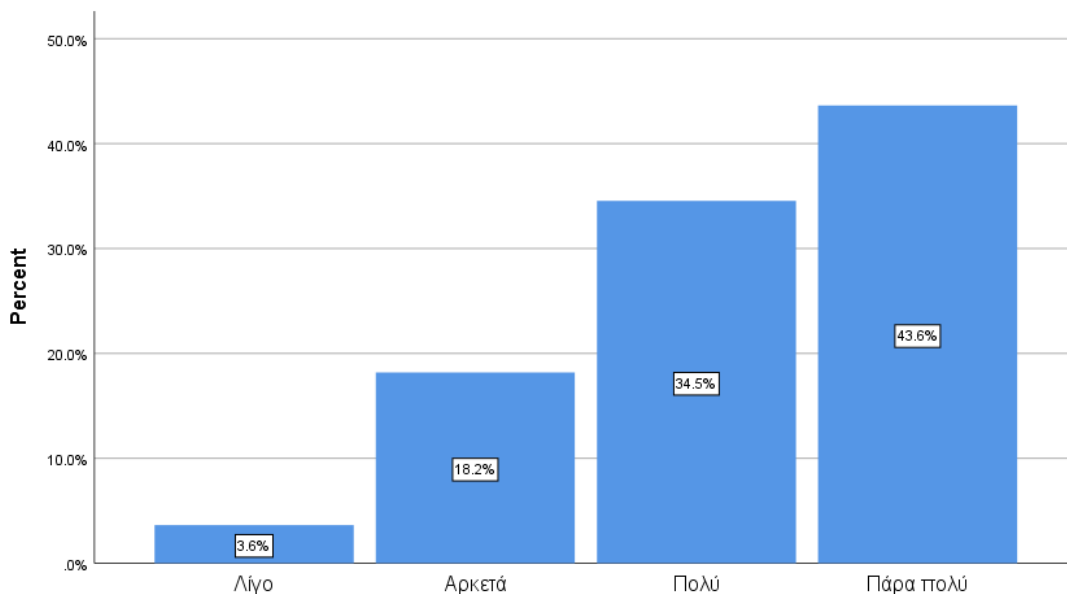
Όσο αφορά τον παράγοντα ανυπαρξία οικονομικών πόρων βλέπουμε ότι περίπου οι μισοί του δείγματος θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός. Το 23.6% του δείγματος θεωρεί ότι είναι πολύ και το 22.7% θεωρεί ότι είναι ένας αρκετά σημαντικός παράγοντας. Στον συγκεκριμένο παράγοντα υπήρχαν κάποιες απαντήσεις που ανέφεραν «Λίγο», βέβαια το αντίστοιχο ποσοστό δεν ξεπέρασε το 7% του συνόλου των απαντήσεων.



Διάγραμμα 41 Ανυπαρξία οικονομικών πόρων

Έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο και τους τοπικούς φορείς.

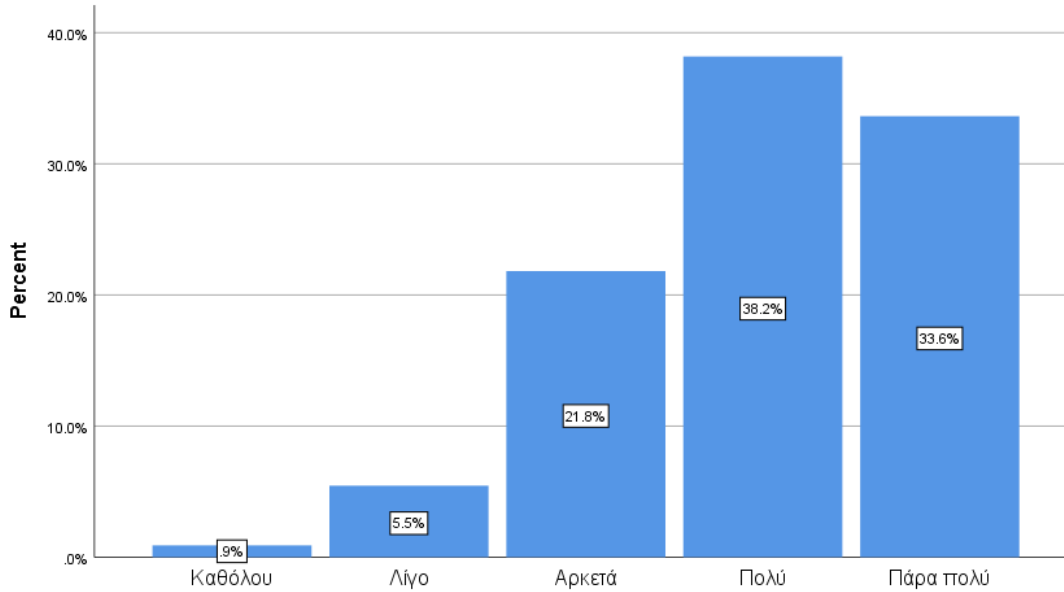
Στο Διάγραμμα 42 μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα των απαντήσεων σχετικά με τον παράγοντα έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο και τους τοπικούς φορείς. Η πιο δημοφιλής απάντηση ήταν το «Πάρα πολύ» με 43.6% των απαντήσεων, ακολουθεί το «Πολύ» με 34.5% και το «Αρκετά» με 18.2%. Τέλος, μόνο το 3.6% του συνόλου των εκπαιδευτικών χαρακτήρισαν τον συγκεκριμένο παράγοντα ως «Λίγο».



Διάγραμμα 42 Έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο και τους τοπικούς φορείς

Στάσεις και προκαταλήψεις γονέων.

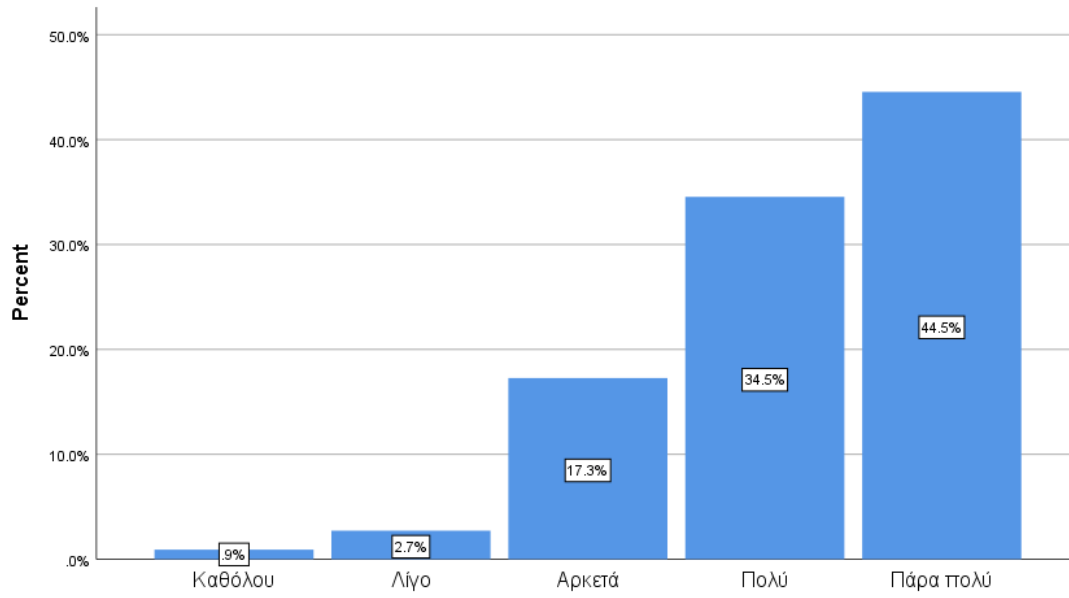
Στο Διάγραμμα 43 μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα για το πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον παράγοντα στάσεις και προκαταλήψεις γονέων. Το συγκεκριμένο διάγραμμα αποτελεί τη δεύτερη φορά που έχουμε δεχτεί απαντήσεις «Καθόλου». Επίσης, η επικρατέστερη απάντηση για αυτή την περίπτωση είναι το «Πολύ» με 38.2% και ακολουθούν «Πάρα πολύ» και «Αρκετά» με 33.6% και 21.8% αντίστοιχα. Επιπλέον, είναι ο πρώτος παράγοντας όπου η δημοφιλέστερη απάντηση δεν είναι το «Πάρα πολύ»



Διάγραμμα 43 Στάσεις και προκαταλήψεις γονέων

Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή.

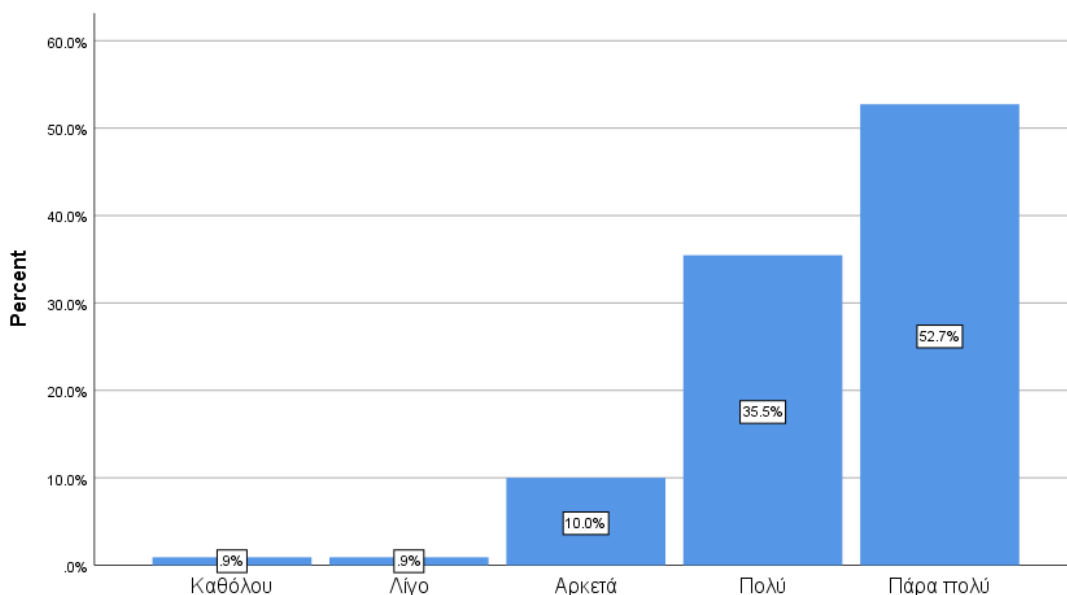
Ο επόμενος παράγοντας που κλήθηκαν να σχολιάσουν τα μέλη της έρευνας αφορά την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή. Όπως παρατηρούμε από το Διάγραμμα 44 η δημοφιλέστερη απάντηση είναι το «Πάρα πολύ». Συγκεκριμένα, συγκέντρωσε το 44.5% των απαντήσεων και ακολουθεί το «Πολύ» με 34.5%. Η τρίτη δημοφιλέστερη απάντηση είναι το «Αρκετά», συγκεντρώνοντας το 17.3% των απαντήσεων και στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται οι «Καθόλου» και «Λίγο».



Διάγραμμα 44 Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή

Απουσία ευέλικτων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 45, αποδεικνύεται ότι ο παράγοντας «ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων» είναι αρκετά σημαντικός για την επιρροή στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Διότι περίπου το 88.2% των απαντήσεων συγκεντρώνονται στις απαντήσεις «Πάρα πολύ» και «Πολύ». Αντίστοιχα, οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» δεν ξεπερνούν τα 2% του συνόλου των απαντήσεων που δόθηκαν.

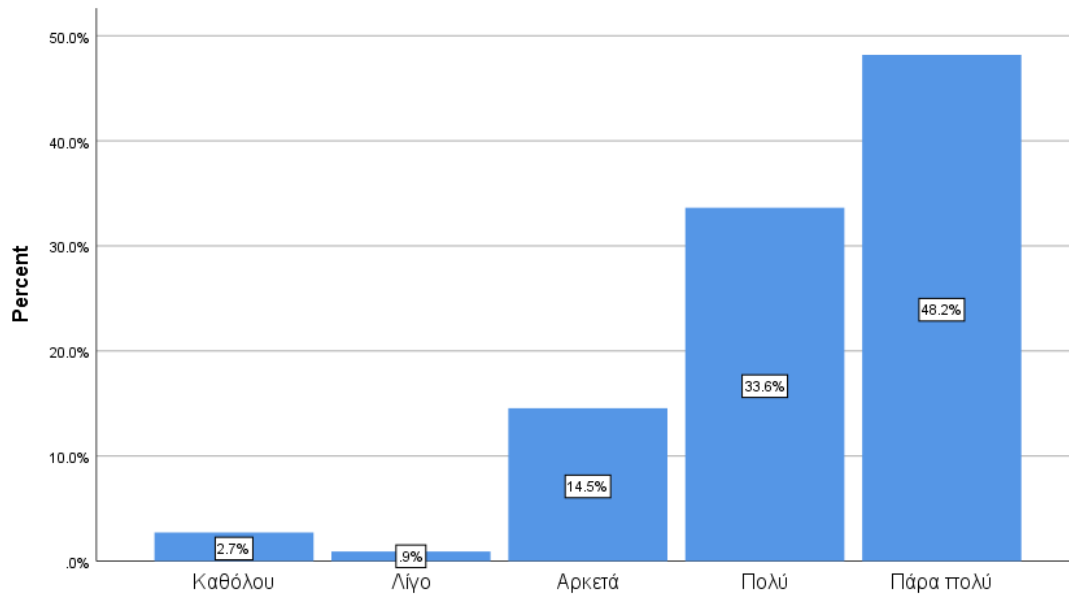


Διάγραμμα 45 Απουσία ευέλικτων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Έλλειψη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων.

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 46 μπορούμε να πούμε ότι η ένταξη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Αυτό το πόρισμα προκύπτει αν κοιτάξουμε το Διάγραμμα 46. Ομοίως με τα προηγούμενα διαγράμματα, στο 80% των απαντήσεων βρίσκονται οι δηλώσεις «Πάρα πολύ» και

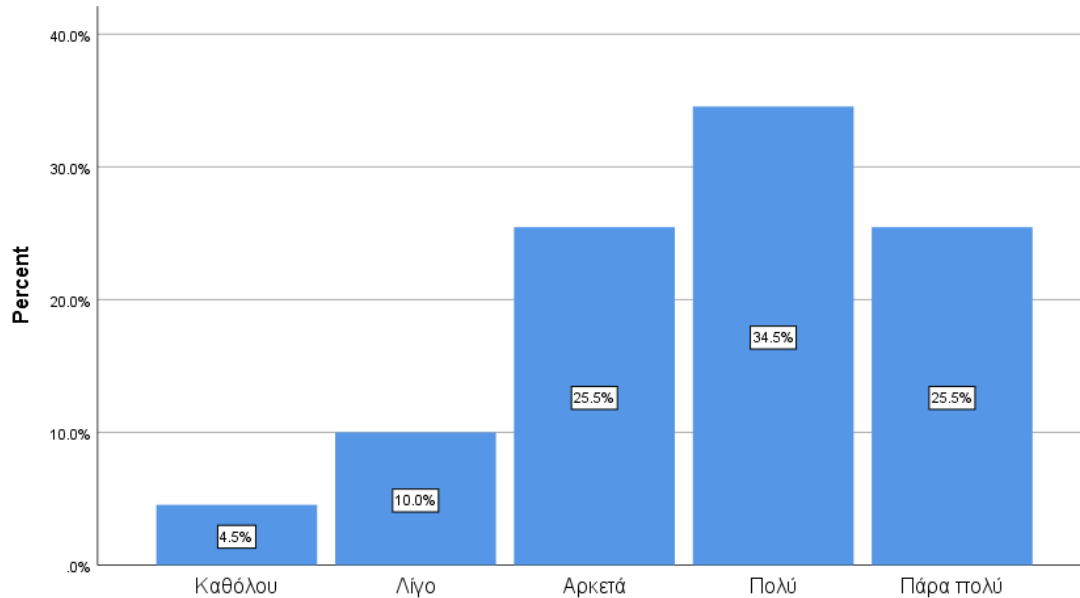
«Πολύ». Ακολουθεί το «Αρκετά» με 14.5% και στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται τα «Λίγο» και «Καθόλου» με 0.9% και 2.7% αντίστοιχα.



Διάγραμμα 46 Έλλειψη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων

Στάσεις και προκαταλήψεις μαθητών χωρίς αυτισμό.

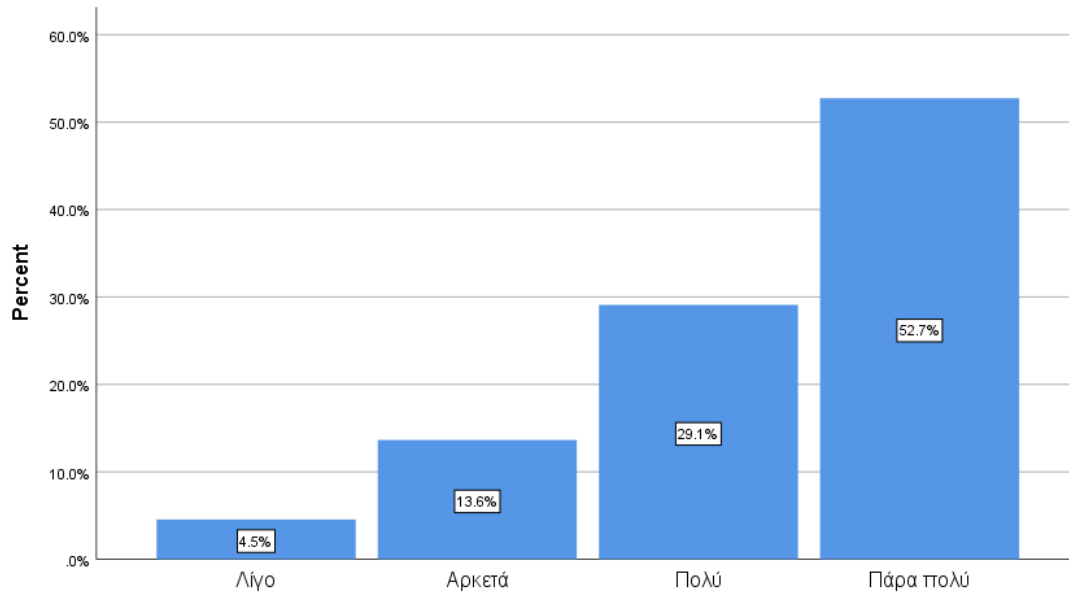
Ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι ο δεύτερος που συναντάμε στον οποίο η επιλογή «Πολύ» είναι η δημοφιλέστερη. Η άλλη περίπτωση ήταν για τον παράγοντα στάσεις και προκαταλήψεις γονέων. Όπως μπορούμε να δούμε μετά το «Πολύ», που συγκέντρωσε το 34.5% των απαντήσεων ακολουθούν τα «Αρκετά» και «Πάρα πολύ» με 25.5% το κάθε ένα. Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται τα «Λίγο» και «Καθόλου» καταλαμβάνοντας το 10% και 4.5% των απαντήσεων αντίστοιχα.



Διάγραμμα 47 Στάσεις και προκαταλήψεις μαθητών χωρίς αυτισμό

Έλλειψη βούλησης από την πλευρά της πολιτείας- Ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο.

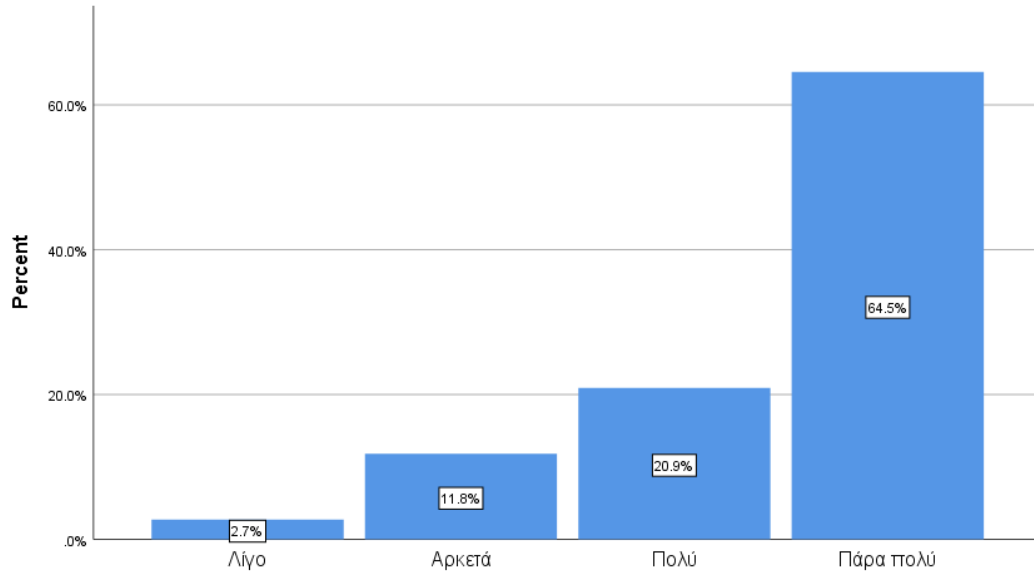
Σύμφωνα με το Διάγραμμα 48 βλέπουμε ότι περισσότεροι από τους μισούς του δείγματος υποστηρίζουν ότι η πολιτεία παίζει καθοριστικό ρόλο για την καλύτερη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Εδώ καταλαβαίνουμε ότι το κύριο πρόβλημα είναι η έλλειψη βούλησης από την πλευρά της πολιτείας το οποίο χαρακτηρίζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως ανεπαρκές. Η δεύτερη δημοφιλέστερη απάντηση είναι το «Πολύ», που συγκέντρωσε το 29.1% των απαντήσεων. Ακολουθούν οι «Αρκετά» και «Λίγο» με 13.6% και 4.5% αντίστοιχα.



Διάγραμμα 48 Έλλειψη βούλησης από την πλευρά της πολιτείας- Ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο

Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη.

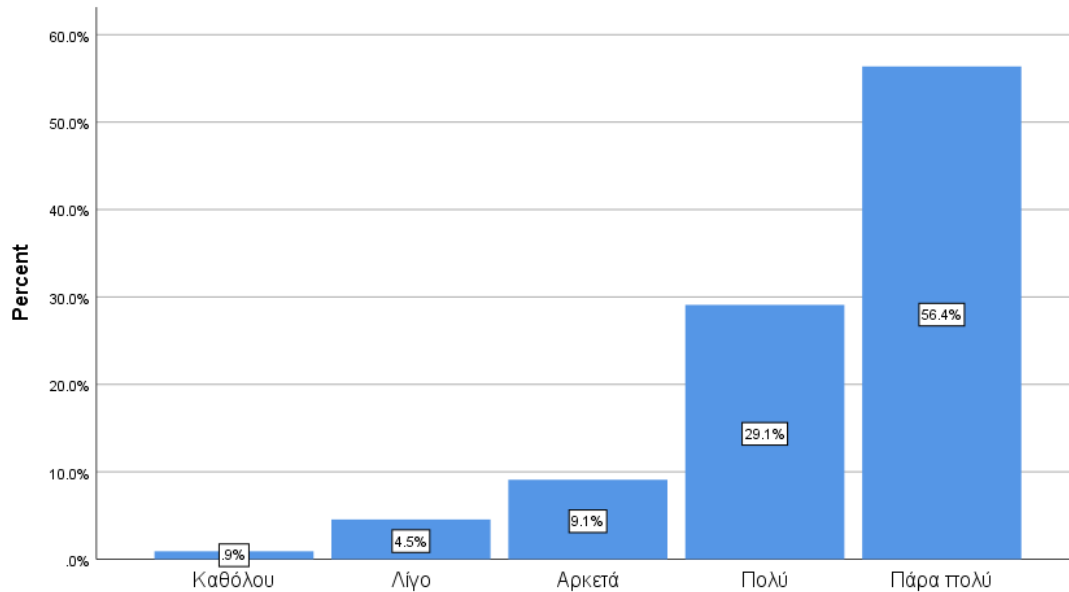
Ο επόμενος παράγοντας που σχολίασαν τα μέλη της έρευνας για το πόσο επηρεάζει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης είναι ο αριθμός μαθητών ανά τάξη. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 49 παρατηρούμε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι από τους σημαντικότερους, διότι συγκέντρωσε τον υψηλότερο αριθμό απαντήσεων του «Πάρα πολύ». Αναλυτικότερα, Το 64.5% των απαντήσεων ήταν «Πάρα πολύ» και έπειτα ακολουθεί το «Πολύ» με 20.8%. Στην τελευταία θέση ως προς τον αριθμό απαντήσεων βρίσκεται το «Λίγο», που σημαίνει ότι μία μικρή μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο αριθμός των ατόμων δεν καθορίζει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.



Διάγραμμα 49 Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη

Ανεπαρκές πρόγραμμα μετάβασης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο τελευταίος παράγοντας που σχολιάστηκε από το δείγμα μας αναφέρεται στα προγράμματα μετάβασης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως μπορούμε να δούμε από το Διάγραμμα 50 η δημοφιλέστερη απάντηση συνεχίζει να είναι «Πάρα πολύ», η οποία συγκέντρωσε το 56.4% των απαντήσεων και ακολουθεί το «Πολύ» με 29.1%. Για τον συγκεκριμένο παράγοντα υπήρχαν κάποιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεώρησαν ότι δεν υπάρχουν ανεπαρκές προγράμματα μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Διάγραμμα 50 Ανεπαρκές πρόγραμμα μετάβασης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

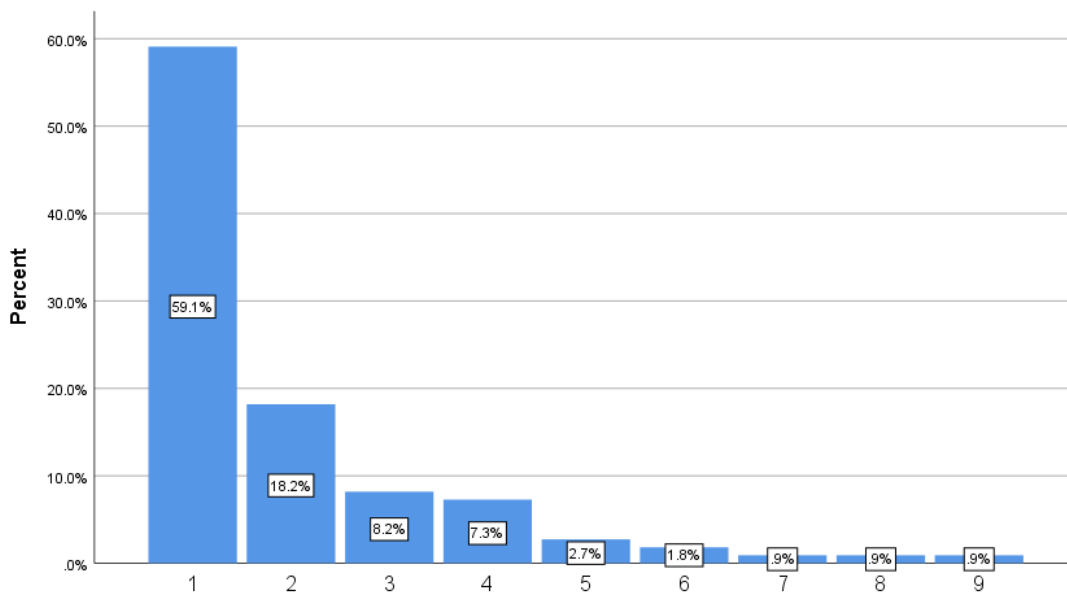
Στις τελευταίες δέκα ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προσπαθήσαμε να ορίσουμε τον βαθμό σημαντικότητας των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών που στόχο έχουν την προώθηση της ενσωμάτωσης των μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, ζητήσαμε από τα μέλη του δείγματος να μας βαθμολογήσουμε την κάθε εκπαιδευτική πρακτική τοποθετώντας έναν από τους αριθμούς 1 έως 10, όπου το 1 συμβόλιζε το εξαιρετικά σημαντική και το 10 το καθόλου σημαντική.

Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Η πρώτη πρακτική αναφέρεται στην συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας το Διάγραμμα 51 μπορούμε να δούμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται μεταξύ των απαντήσεων 1 και 2. Αν κοιτάξουμε τον αντίστοιχα πίνακα (Πίνακα 1) βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 1.95, το οποίο σημαίνει ότι το δείγμα θεωρεί ότι η συγκεκριμένη πρακτική είναι πάρα πολύ σημαντική.

Πίνακας 1 Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1.95	1.59



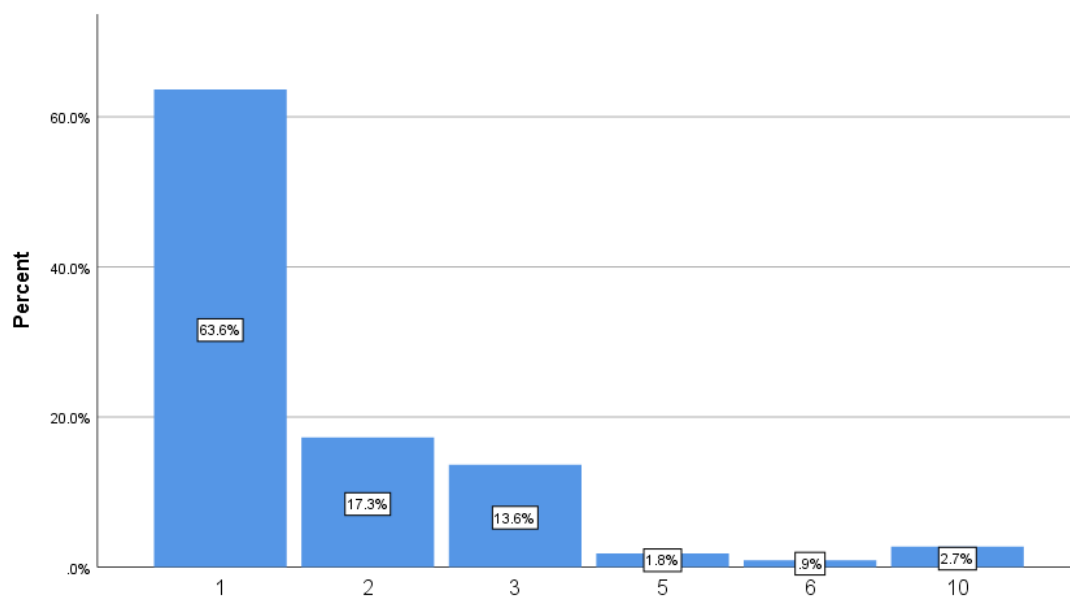
Διάγραμμα 51 Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς και άλλες ειδικότητες όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.

Η επόμενη εκπαιδευτική πρακτική που σχολίασε το δείγμα αναφέρεται στην σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς όπως είναι οι ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α. Σύμφωνα με το Πίνακα 2 παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνεται στα 2.65, αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις μας μοιράστηκαν κυρίως σε τρεις αριθμούς, το 1, το και το 3. Αν αναλογιστούμε ότι οι συγκεκριμένοι αριθμοί δηλώνουν τον βαθμό σημαντικότητας θα λέγαμε ότι το δείγμα θεωρεί ότι η σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς είναι περισσότερο σημαντική από την συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διότι ο μέσος όρος της πρώτης εκπαιδευτικής πρακτικής είναι μεγαλύτερος από την συγκεκριμένη.

Πίνακας 2 Σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς

Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1.81	1.68



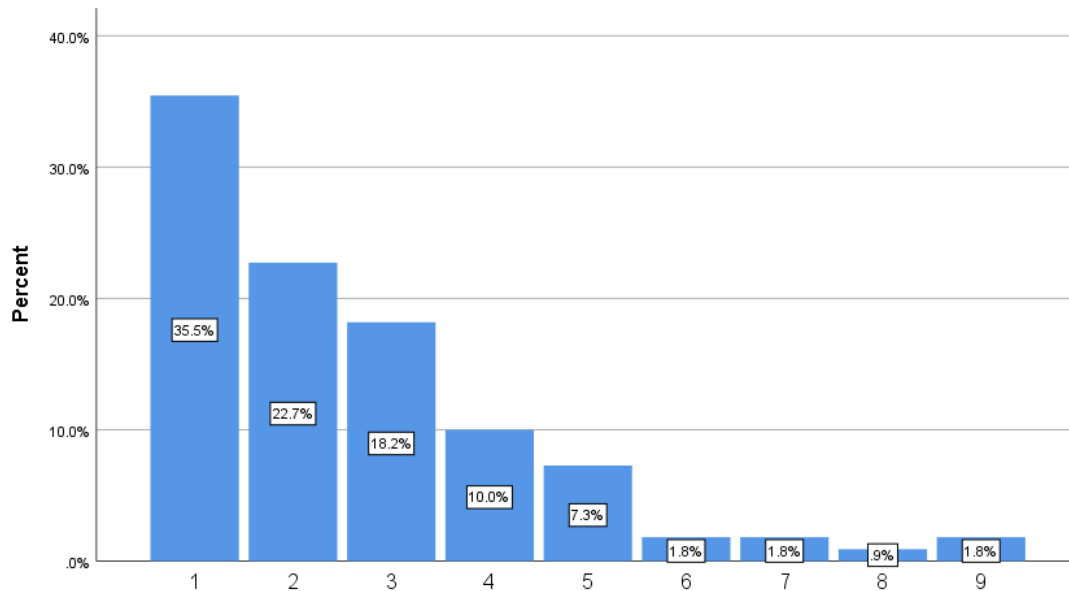
Διάγραμμα 52 Σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς και άλλες ειδικότητες όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά

Συνδιδασκαλία στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου.

Στην συνέχεια ακολουθεί σχολιασμός των αποτελεσμάτων για την συνδιδασκαλία σε μία κανονική τάξη του γενικού σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 53 και στο Πίνακα 3 βλέπουμε ότι οι απαντήσεις δεν επικεντρώνονται σε δύο τρεις αλλά μοιράζονται μεταξύ πολλών αριθμών. Ο αντίστοιχος μέσος όρος υπολογίστηκε ότι είναι 2.59 (με τυπική απόκλιση 1.8), που δηλώνει ότι είναι μεγαλύτερος από τους προηγούμενους, άρα δεν το θεωρούν τόσο σημαντικό όσο οι άλλοι, αλλά παραμένει μία αξιόλογη πρακτική, διότι η πλειοψηφία των απαντήσεων βρίσκονται στους αριθμούς που είναι μικρότεροι του 5.

Πίνακας 3 Συνδιδασκαλία στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου

Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
2.59	1.80

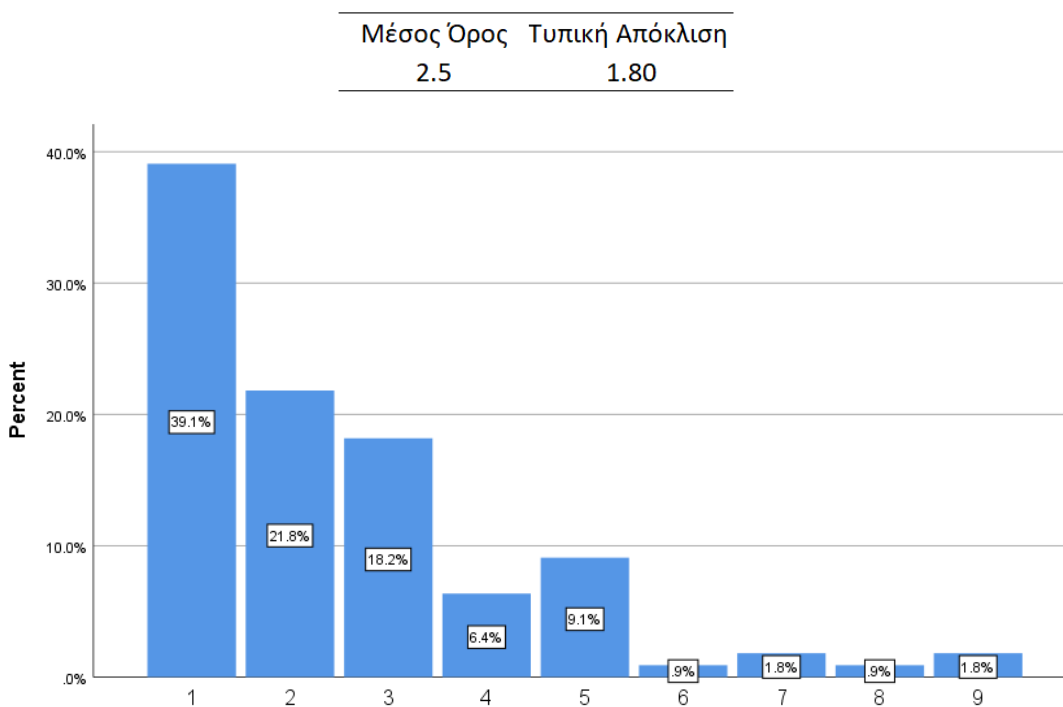


Διάγραμμα 53 Συνδιδασκαλία στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου

Ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη.

Στο Διάγραμμα 54 μπορούμε να δούμε τις συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με την πρακτική της ανάθεσης διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη. Η επικρατέστερη απάντηση ήταν το 1 που συμβολίζει το εξαιρετικά σημαντική και ακολουθούν τα 2 και 3 με 21.8% και 18.2%. Βέβαια, όσον αφορά τον μέσο όρο, παρατηρούμε ότι είναι ίδιος με την προηγούμενη πρακτική.

Πίνακας 4 Ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη



Διάγραμμα 54 Ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη

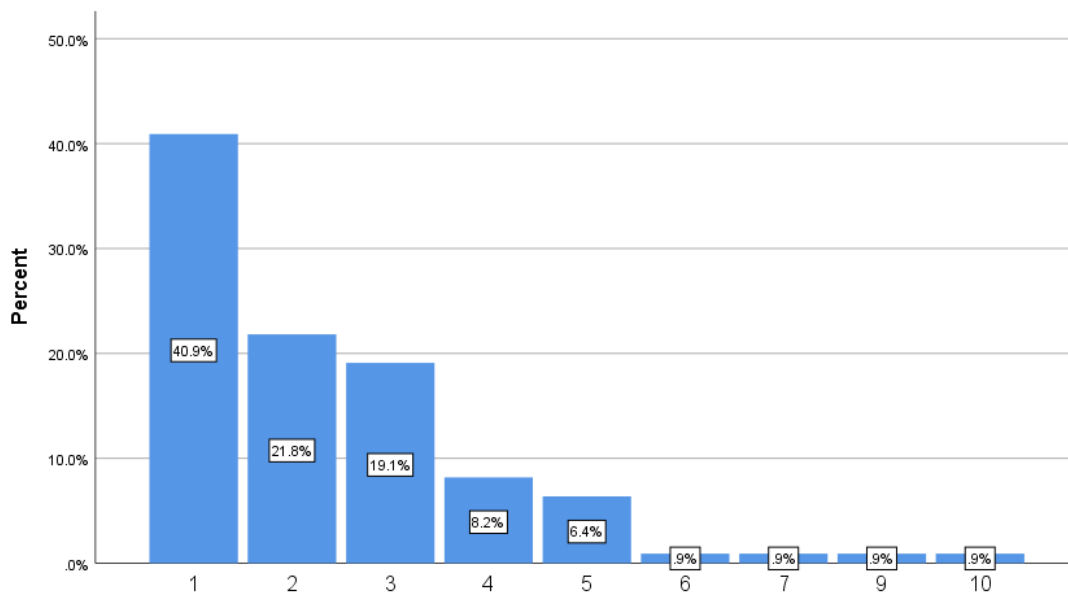
Εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στην τάξη.

Όσο αφορά την πρακτική της εφαρμογής εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στην τάξη τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Πίνακα 5 και στο Διάγραμμα 55. Η δημοφιλέστερη απάντηση, σύμφωνα με το Διάγραμμα 55, είναι το ένα, καθώς συγκέντρωσε το 40.9% των απαντήσεων. Αλλά σύμφωνα με τον μέσο όρο βλέπουμε ότι οι απαντήσεις φαίνεται να συγκεντρώνονται μεταξύ των αριθμών 2 και 3.

Βέβαια η συγκεκριμένη πρακτική είναι καλύτερη από τις δύο προηγούμενες που αναφέραμε.

Πίνακας 5 Εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στην τάξη

Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
2.35	1.67



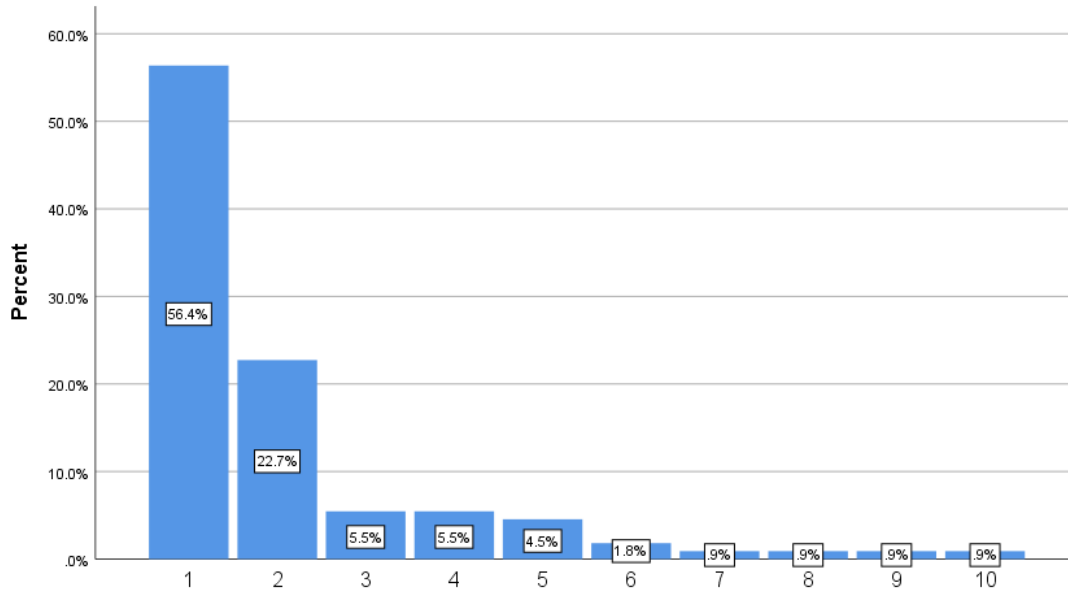
Διάγραμμα 55 Εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στην τάξη

Ευαισθητοποίηση γονέων και μαθητών για αμοιβαία αποδοχή.

Η επόμενη πρακτική που θα σχολιάσουμε αναφέρεται στην ευαισθητοποίηση των γονέων και μαθητών για αμοιβαία αποδοχή. Σύμφωνα με το Πίνακα 56 παρατηρούμε ότι αποτελεί μία εξαιρετικά σημαντική πρακτική, καθώς οι απαντήσεις επικεντρώνονται κυρίως στις δύο πρώτες θέσεις. Επίσης, μέσω του Πίνακα 6 μπορούμε να δούμε ότι ο μέσος όρος αγγίζει το 2 ως προς τον βαθμό σημαντικότητας. Άρα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση και αποδοχή από την πλευρά των γονέων και παιδιών.

Πίνακας 6 Ευαισθητοποίηση γονέων και μαθητών για αμοιβαία αποδοχή

Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
2.05	1.77



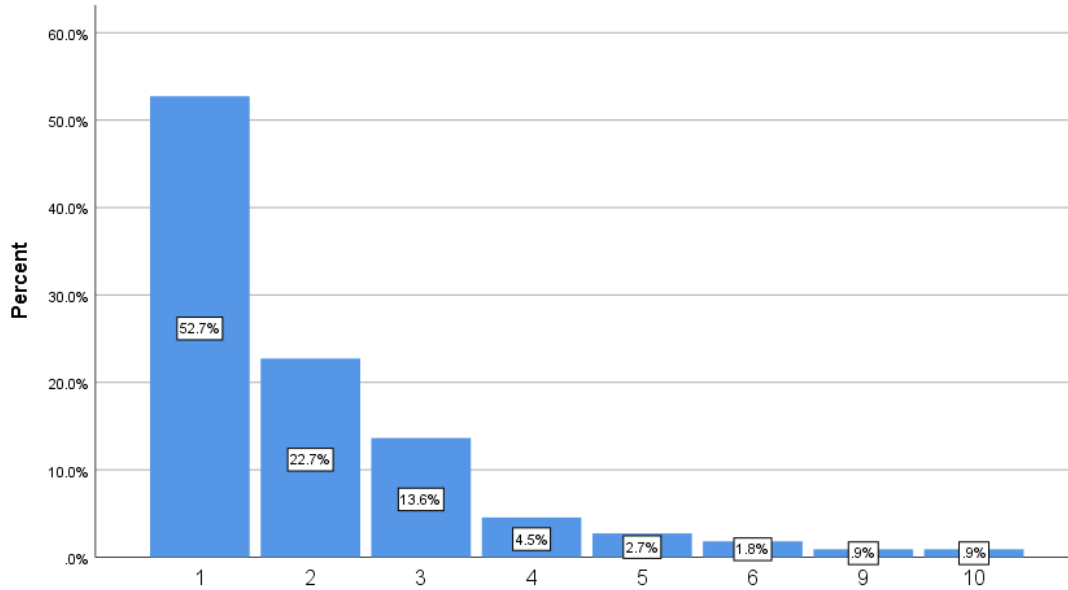
Διάγραμμα 56 Ευαισθητοποίηση γονέων και μαθητών για αμοιβαία αποδοχή

Βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης.

Στο Διάγραμμα 57 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας όσο αφορά την βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης. Περισσότεροι από τους μισούς υποστήριξαν ότι αποτελεί μία πολύ σημαντική πρακτική. Αυτό ερμηνεύεται και στον Πίνακα 7, όπου η μέση τιμή είναι 1.99 (με τυπική απόκλιση 1.56). Με λίγα λόγια αποτελεί γενικά μία σημαντική πρακτική που θα πρέπει να εφαρμόζεται και η οποία προωθεί την ενσωμάτωση των μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Πίνακας 7 Βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης

Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1.99	1.56



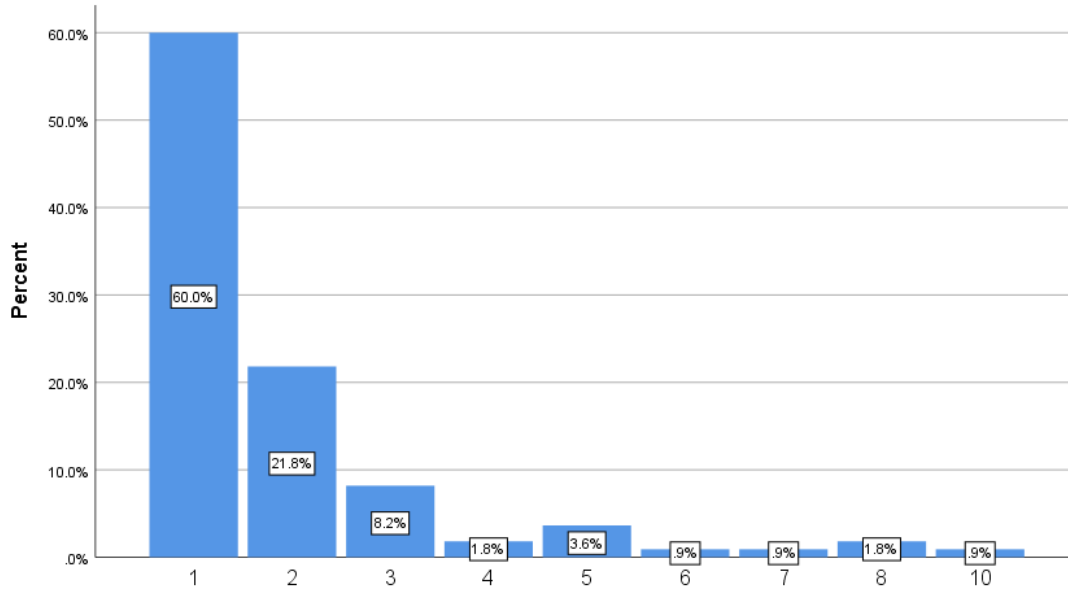
Διάγραμμα 57 Βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης

Υποστήριξη οικογένειας.

Η συγκεκριμένη πρακτική δεν χωράει αμφισβήτηση ότι αποτελεί μία εξαιρετικά σημαντική πρακτική. Το 60% των απαντήσεων σκιαγράφησαν το 1 και το 21.8% το 2. Δηλαδή το 81% του δείγματος υποστηρίζει την συγκεκριμένη πρακτική. Κοιτώντας τον Πίνακα 8 παρατηρούμε ότι η μέση τιμή είναι 1.89 (με τυπική απόκλιση 1.64) και βρίσκεται στην δεύτερη θέση των μέσων όρων ταξινομημένων κατά αύξουσα σειρά.

Πίνακας 8 Υποστήριξη οικογένειας

Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1.89	1.64



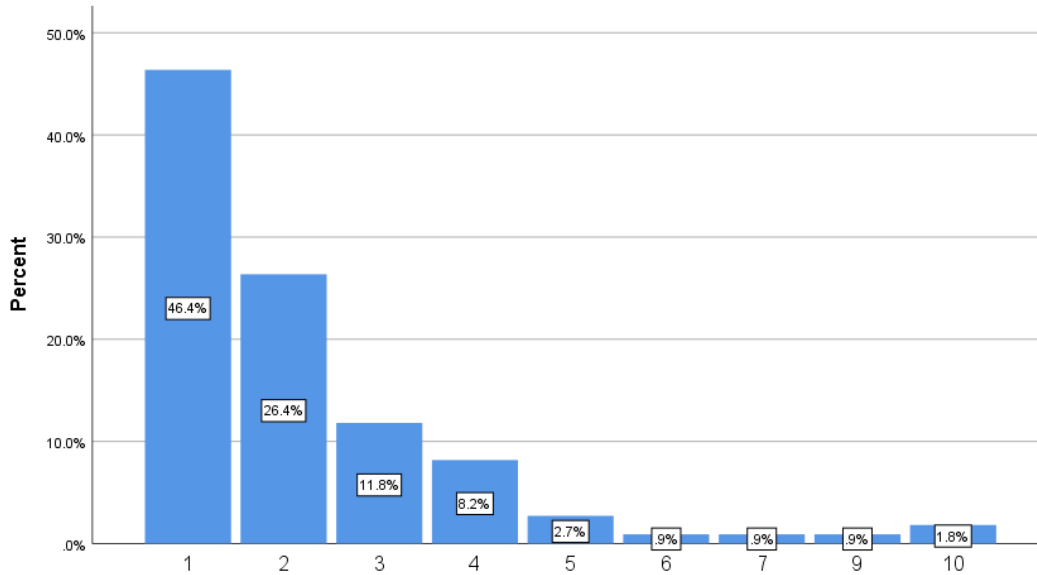
Διάγραμμα 58 Υποστήριξη οικογένειας

Ευελιξία αναλυτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 59, το 72.8% των απαντήσεων βρίσκονται στις θέσεις 1 και 2. Αναλυτικότερα το 1 συγκέντρωσε το 46.4% των απαντήσεων και το 2 το 26.4% των απαντήσεων. Όμως δεν μπορούμε να το κατατάξουμε στις πιο σημαντικές πρακτικές, διότι ο μέσος όρος των απαντήσεων της συγκεκριμένης δήλωσης είναι 2.19 (με τυπική απόκλιση 1.77). Αλλά εξακολουθεί να αποτελεί μία σημαντική πρακτική.

Πίνακας 9 Ευελιξία αναλυτικού προγράμματος

Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
2.19	1.77



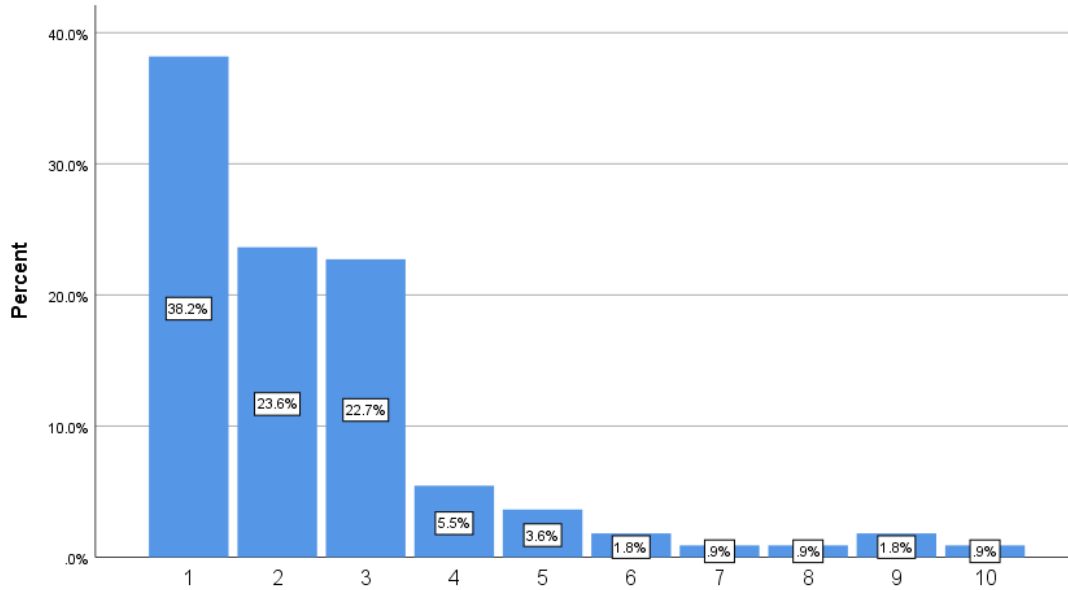
Διάγραμμα 59 Ενελιξία αναλυτικού προγράμματος

Εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο.

Η προτελευταία πρακτική που θα σχολιάσουμε αναφέρεται στην εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων για το γενικό σχολείο. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, ο μέσος όρος των απαντήσεων βρίσκεται στο 2.44 (με τυπική απόκλιση 1.82). Με βάση τους μέσους όρους μπορούμε να πούμε ότι βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας. Επίσης, μέσω του Διαγράμματος 60 μπορούμε να δούμε ότι η επικρατέστερη απάντηση δεν ξεπερνά το 50-60% των απαντήσεων αλλά βρίσκεται στο 38.2%. Ακολουθούν οι απαντήσεις 2 και 3 με 23.6% και 22.7% αντίστοιχα.

Πίνακας 10 Εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο

Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
2.44	1.82



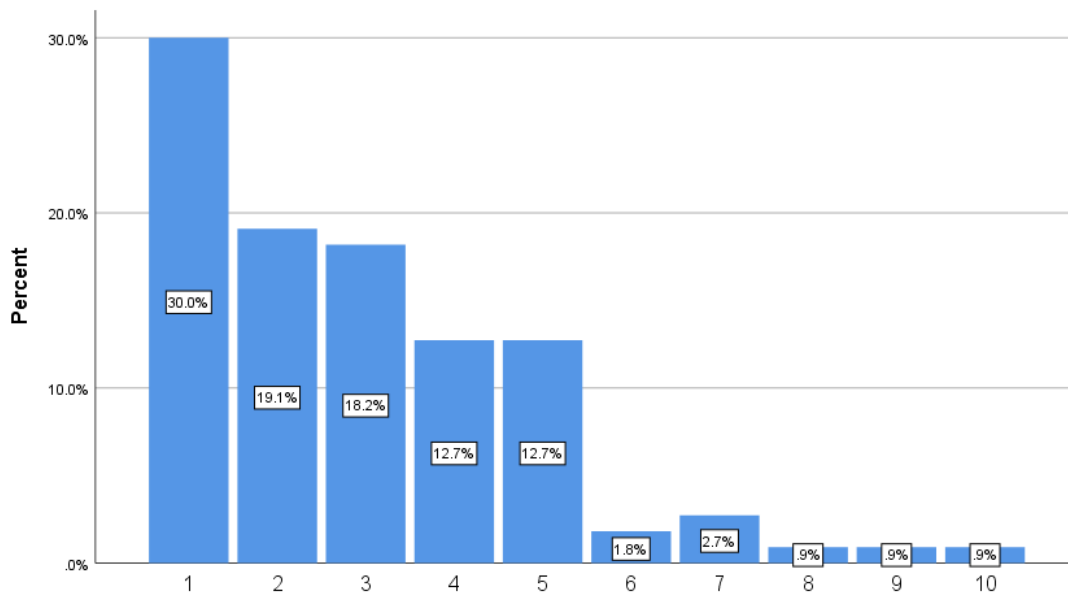
Διάγραμμα 60 Εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο

Δυνατότητα διεξαγωγής έρευνας σχετικής με τη συνεκπαίδευση.

Η τελευταία πρακτική που θα σχολιάσουμε αναφέρεται στην δυνατότητα διεξαγωγής έρευνας σχετικής με τη συνεκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Πίνακα 11 συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία του μέσου όρου, 2.92 (με τυπική απόκλιση 1.91) και αποτελεί την «χειρότερη» πρακτική για την προώθηση της ενσωμάτωσης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Στο Διάγραμμα 61 μπορούμε να δούμε την συχνότητα των απαντήσεων για την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 11 Δυνατότητα διεξαγωγής έρευνας σχετικής με τη συνεκπαίδευση

Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
2.92	1.91



Διάγραμμα 61 Δυνατότητα διεξαγωγής έρευνας σχετικής με τη συνεκπαίδευση

Παραγοντική Ανάλυση.

Στην συνέχεια, βασισόμενη τις γραφικές παραστάσεις των ερωτήσεων που κλήθηκαν να απαντήσουν τα μέλη της έρευνας, πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis) με στόχο τον καθορισμό των παραγόντων με απώτερο σκοπό την ομαδοποίηση των ερωτήσεων. Για τον εντοπισμό των κύριων παραγόντων θα πραγματοποιηθεί η Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών μέσα από το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics. Συγκεκριμένα, οι σειρά εντολών που χρησιμοποιήθηκε είναι η εξής:

Analyze > Dimension Reduction > Factor...

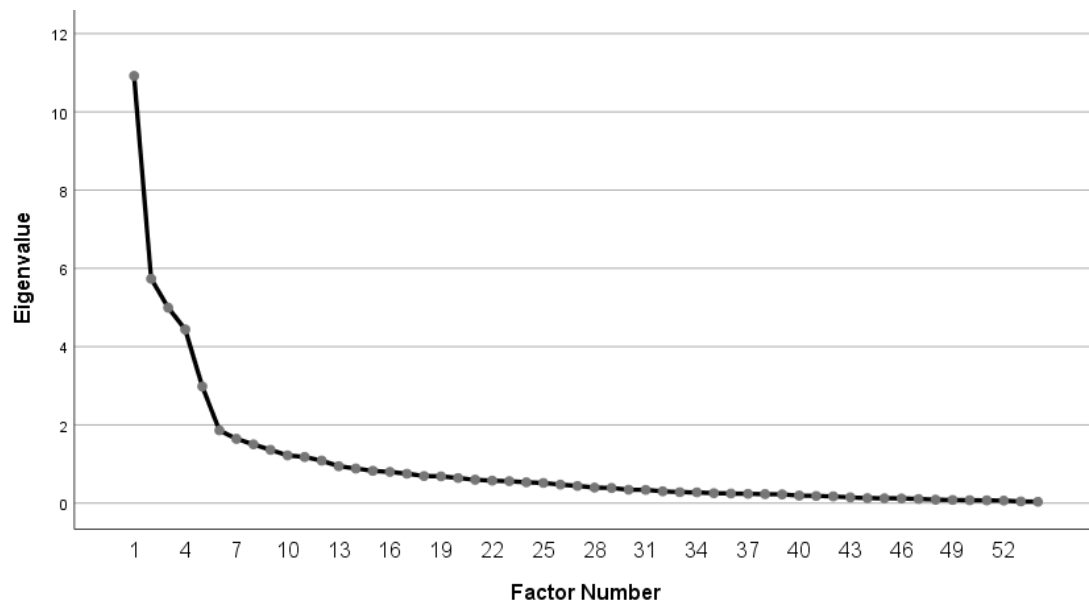
Το οποίο επέστρεψε ένα νέο παράθυρο, όπου στην συνέχεια καταχωρήθηκαν όλες τις ερωτήσεις εκτός από αυτές που αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία. Προτού όμως προβώ στην παραγοντική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε ένα KMO and Barlett's Test, του οποίου τα αποτελέσματα αναφέρονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 12 KMO and Barlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.731
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4132.364
	df	1431
	Sig.	.000

Η τιμή του κριτηρίου Kaiser Meyer Olkin (MKO) πρέπει να είναι μεγαλύτερη από 0.7. Στην παρούσα κατάσταση παρατηρείται ότι ο έλεγχος KMO μου επέστρεψε την μεταβλητή 0.731. Επιπλέον, το Barlett's Test, που αναφέρεται στην σφαιρικότητα, μου επέδειξε ότι είναι στατιστικά σημαντικό (Sig.=0.000<0.05), άρα μπορώ να απορρίψω την μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας συσχετίσεων αποτελείται από άσσους στην διαγώνιο και μηδενικά στα υπόλοιπα κελιά. Ο πίνακας συσχετίσεων είναι ένας πίνακας που μας φανερώνει συσχετίσεις μεταξύ όλων των ερωτήσεων, δηλαδή αν οι απαντήσεις από μία ερώτηση έχουν κάποια σχέση με τις απαντήσεις μιας άλλης ερώτησης.

Στην συνέχεια ακολουθεί ο Πίνακας 13, που φανερώνει τον αριθμό των παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψιν για την καλύτερη ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων. Ουσιαστικά, στο τελικό μοντέλο παραμένουν μόνο οι παράγοντες που η ιδιοτική τους ξεπερνά τη μονάδα. Άρα, με βάση τον Πίνακα 13 θα παραμείνουν στο μοντέλο μας 12 παράγοντες, εκ των οποίων ερμηνεύουν περίπου το 72% της συνολικής διακύμανσης (βλέπε στήλη Cumulative %). Επίσης, στο Διάγραμμα 62 μπορούμε να δούμε το γράφημα των ιδιοτιμών και λαμβάνουμε υπόψη αυτές που η ιδιοτιμή είναι μεγαλύτερη από την μονάδα.



Διάγραμμα 62 Scree Plot

Πίνακας 13 Συνολική διακύμανση που ερμηνεύεται

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	10.920	20.222	20.222	10.638	19.699	19.699	9.223
2	5.734	10.619	30.841	5.359	9.924	29.624	6.341
3	4.995	9.251	40.092	4.696	8.696	38.319	5.199
4	4.438	8.219	48.311	4.053	7.505	45.825	5.157
5	2.983	5.523	53.834	2.589	4.794	50.619	3.549
6	1.860	3.444	57.279	1.463	2.710	53.329	3.607
7	1.643	3.043	60.322	1.262	2.336	55.665	2.491
8	1.502	2.782	63.104	1.118	2.070	57.734	2.862
9	1.360	2.519	65.623	.967	1.791	59.525	3.274
10	1.220	2.259	67.882	.837	1.550	61.076	2.198
11	1.180	2.185	70.067	.762	1.412	62.488	1.424
12	1.088	2.014	72.081	.672	1.245	63.733	2.472
13	.944	1.748	73.830				
14	.884	1.637	75.467				
15	.826	1.529	76.996				
16	.799	1.479	78.475				
17	.751	1.391	79.866				
18	.694	1.285	81.152				
19	.684	1.267	82.419				
20	.642	1.189	83.608				
21	.598	1.108	84.716				
22	.576	1.067	85.782				
23	.561	1.039	86.821				
24	.532	.986	87.806				
25	.515	.954	88.761				
26	.475	.879	89.640				
27	.440	.815	90.455				
28	.397	.735	91.190				
29	.388	.718	91.908				
30	.343	.636	92.544				
31	.339	.628	93.171				
32	.302	.560	93.731				
33	.281	.520	94.251				
34	.277	.512	94.763				
35	.255	.472	95.235				
36	.245	.454	95.689				
37	.238	.441	96.130				
38	.231	.427	96.557				
39	.223	.412	96.969				
40	.193	.358	97.327				
41	.184	.341	97.668				
42	.173	.320	97.988				
43	.147	.273	98.261				
44	.129	.238	98.499				
45	.125	.231	98.730				
46	.120	.223	98.953				
47	.108	.200	99.153				
48	.088	.163	99.316				
49	.082	.152	99.468				
50	.075	.139	99.606				
51	.072	.133	99.739				
52	.064	.118	99.857				
53	.043	.079	99.936				
54	.035	.064	100.000				

Τελικά ο κάθε παράγοντας θα περιέχει τις εξής ερωτήσεις:

- Πρακτικές ενσωμάτωσης μαθητών στο γενικό σχολείο
 1. Ευαισθητοποίηση γονέων και μαθητών για αμοιβαία αποδοχή.
 2. Βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης.
 3. Ευελιξία αναλυτικού προγράμματος.
 4. Σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς και άλλες ειδικότητες όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.
 5. Υποστήριξη οικογένειας.
 6. Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
 7. Εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο.
 8. Ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη.
 9. Εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στην τάξη.
 10. Συνδιδασκαλία στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου.
 11. Δυνατότητα διεξαγωγής έρευνας σχετικής με τη συνεκπαίδευση.

- Έλλειψη πόρων
 1. Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή.
 2. Ανυπαρξία οικονομικών πόρων.
 3. Έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο και τους τοπικούς φορείς.
 4. Έλλειψη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων .
 5. Στάσεις και προκαταλήψεις γονέων .
 6. Έλλειψη βούλησης από την πλευρά της πολιτείας – Ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο.
 7. Απουσία ευέλικτων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

8. Στάσεις και προκαταλήψεις μαθητών χωρίς αυτισμό.
- Συνύπαρξη μαθητών με αυτισμό και χωρίς
 1. Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις που εφαρμόζουν τη συνεκπαίδευση είναι πιθανό να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά την οποία «έμαθαν» από τους μαθητές με αυτισμό.
 2. Η συνεκπαίδευση ΔΕΝ αποτελεί επιθυμητή πρακτική για τους μαθητές χωρίς αυτισμό.
 3. Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αυτισμό.
 4. Η απομόνωση των παιδιών στα ειδικά σχολεία δεν έχει αρνητική επίπτωση στην κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξή τους μέχρι το γυμνάσιο.
 5. Τα παιδιά με αυτισμό μονοπωλούν το χρόνο του δασκάλου στην τάξη.
 6. Τα παιδιά με αυτισμό θα αποκτήσουν γρηγορότερα περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα ειδικό σχολείο ή σε μια ξεχωριστή τάξη, παρά ενσωματωμένα στη γενική τάξη.
 7. Είναι πιθανό τα παιδιά με αυτισμό να παρουσιάσουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά όταν ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο.
 8. Δε χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μια γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με αυτισμό.
 9. Είναι πιθανό τα παιδιά με αυτισμό να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο.
 - Η συνεκπαίδευσης ενισχύει την αυτοεκτίμηση
 1. Τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση όταν εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο.
 2. Η συνεκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των αυτιστικών παιδιών.

3. Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με αυτισμό.
 4. Η άμιλλα της κανονικής τάξης προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία στα παιδιά με αυτισμό.
 5. Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές.
- Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών για τις οικογένειες με παιδιά με αυτισμό
 1. Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών.
 2. Μια θετική προσέγγιση της συνεκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού υπεύθυνου για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο σχολείο.
 3. Η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό απαιτεί περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.
 4. Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.
 - Έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης σχετικά με την συνεκπαίδευση
 1. Έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης.
 2. Έλλειψη εμπειρίας σχετικά με τη συνεκπαίδευση.
 3. Έλλειψη διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών - Έλλειψη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού στο γενικό σχολείο.
 - Υποστήριξη ενσωμάτωσης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο
 1. Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προτιμούν να εκπαιδευτεί το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου

2. Η συνεκπαίδευση μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη στις οικογένειες των παιδιών με αυτισμό.
3. Η συνεκπαίδευση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό.
4. Πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με αυτισμό προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό στην τάξη του γενικού σχολείου.

Με αυτόν τον τρόπο έγινε δυνατή η ομαδοποίηση των ερωτήσεων που φαίνεται να ταιριάζουν και στην συνέχεια δημιουργήθηκαν επιπλέον 12 στήλες στο σύνολο των δεδομένων, όσοι είναι οι παράγοντες, τοποθετώντας στο κάθε κελί της κάθε παρατήρησης τον μέσο όρο όλων των ερωτημάτων του κάθε παράγοντα. Στον Πίνακα 14 πραγματοποιείται περιγραφική στατιστική των 12 παραγόντων. Παρατηρούμε ότι παρουσιάζεται η ελάχιστη τιμή, η μέγιστη τιμή, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του κάθε παράγοντα. Υπενθυμίζεται ότι οι τιμές των ερωτήσεων που κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι κυμαίνονται μεταξύ 1 με 5 και 1 με 10. Επιπλέον, οι ερωτήσεις, οι οποίες περιέχουν 10 δυνατές απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν και τοποθετήθηκαν στο παράγοντα 1. Γενικά το νούμερο ένα εκφράζει το καθόλου και τα νούμερα 5, για τις ερωτήσεις που περιέχουν 5 δυνατές απαντήσεις, και 10, για τις ερωτήσεις που περιέχουν 10 δυνατές απαντήσεις, εκφράζουν το πάρα πολύ.

Πίνακας 14 Περιγραφικά στοιχεία των 12 παραγόντων

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Παραγοντας1	110	1.00	9.55	2.2438	1.46167
Παραγοντας2	110	2.25	5.00	4.1318	.69645
Παραγοντας3	110	1.00	4.78	2.7434	.71910
Παραγοντας4	110	1.80	5.00	3.9364	.64449
Παραγοντας5	110	1.50	5.00	4.1568	.60565
Παραγοντας6	110	3.00	5.00	4.4121	.59376
Παραγοντας7	110	2.00	5.00	4.4136	.78360
Παραγοντας8	110	1.00	5.00	3.1682	.81070
Παραγοντας9	110	2.00	5.00	4.3136	.54335
Παραγοντας10	110	1.50	5.00	3.4227	.88615
Παραγοντας11	110	2.00	5.00	3.4000	.65944
Παραγοντας12	110	2.50	5.00	4.1000	.55355
Valid N (listwise)	110				

Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων.

Για την εύρεση συσχέτισης ανά δύο παραγόντων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (Pearson Correlation). Σκοπός είναι να εντοπίσουμε τον βαθμό καθώς και την κατεύθυνση της συσχέτισης των ανά δύο παραγόντων. Η τιμή που μπορεί να λάβει ο συντελεστής για την κάθε περίπτωση βρίσκεται στο κλειστό διάστημα $[-1, 1]$, όπου αν λάβει την τιμή 1, σημαίνει ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ενώ αν πάρει την τιμή -1 σημαίνει ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση. Επιπλέον, αν η τιμή του συντελεστή βρίσκεται μεταξύ $-1 < r \leq -0.5$ ή $0.5 \leq r < 1$ τότε υπάρχει δυνατή αρνητική ή θετική συσχέτιση αντίστοιχα. Τέλος, όσο η τιμή πλησιάζει το 0 τότε υπάρχει αδύνατη έως καθόλου συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Στο Πίνακα 15 μπορούμε να δούμε τις συσχετίσεις των 12 παραγόντων μεταξύ τους. Οι μόνες περιπτώσεις που φανέρωσαν μία δυνατή θετική συσχέτιση είναι ο παράγοντας 2 με τον παράγοντα 6, ο παράγοντας 2 με τον παράγοντα 7 και ο παράγοντας 4 με τον παράγοντα 9. Επίσης, παρατηρούμε ότι τα αντίστοιχα $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ και στις τρεις περιπτώσεις, άρα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι συγκεκριμένοι συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί και δεν προέκυψαν τυχαία.

Πίνακας 15 Pearson Correlation για τους 12 παράγοντες

		Παράγοντας1	Παράγοντας2	Παράγοντας3	Παράγοντας4	Παράγοντας5	Παράγοντας6	Παράγοντας7	Παράγοντας8	Παράγοντας9	Παράγοντας10	Παράγοντας11	Παράγοντας12
Παράγοντας1	Pearson Correlation	1	-.294**	.145	-.229*	-.170	-.272**	-.228*	-.113	-.138	-.009	-.159	-.344**
	Sig. (2-tailed)		.002	.132	.016	.076	.004	.017	.240	.152	.927	.097	.000
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας2	Pearson Correlation	-.294**	1	.030	.109	-.001	.528**	.530**	.032	.075	.364**	-.100	.379**
	Sig. (2-tailed)	.002		.758	.258	.990	.000	.000	.736	.439	.000	.300	.000
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας3	Pearson Correlation	.145	.030	1	-.103	.159	-.061	-.036	.069	-.251**	.233*	.208*	-.232*
	Sig. (2-tailed)	.132	.758		.285	.098	.525	.708	.477	.008	.014	.029	.015
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας4	Pearson Correlation	-.229*	.109	-.103	1	.295**	.163	.163	.389**	.545**	.154	.069	.355**
	Sig. (2-tailed)	.016	.258	.285		.002	.088	.088	.000	.000	.109	.473	.000
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας5	Pearson Correlation	-.170	-.001	.159	.295**	1	.348**	.038	.179	.293**	.127	.169	.103
	Sig. (2-tailed)	.076	.990	.098	.002		.000	.690	.061	.002	.184	.078	.283
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας6	Pearson Correlation	-.272**	.528**	-.061	.163	.348**	1	.317**	.020	.245**	.404**	.122	.292**
	Sig. (2-tailed)	.004	.000	.525	.088	.000		.001	.837	.010	.000	.205	.002
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας7	Pearson Correlation	-.228*	.530**	-.036	.163	.038	.317**	1	.070	.145	.179	.045	.306**
	Sig. (2-tailed)	.017	.000	.708	.088	.690	.001		.467	.131	.062	.639	.001
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας8	Pearson Correlation	-.113	.032	.069	.389**	.179	.020	.070	1	.356**	.152	.233*	.315**
	Sig. (2-tailed)	.240	.736	.477	.000	.061	.837	.467		.000	.112	.014	.001
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας9	Pearson Correlation	-.138	.075	-.251**	.545**	.293**	.245**	.145	.356**	1	.110	.127	.295**
	Sig. (2-tailed)	.152	.439	.008	.000	.002	.010	.131	.000		.251	.187	.002
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας10	Pearson Correlation	-.009	.364**	.233*	.154	.127	.404**	.179	.152	.110	1	.187	.091
	Sig. (2-tailed)	.927	.000	.014	.109	.184	.000	.062	.112	.251		.051	.346
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας11	Pearson Correlation	-.159	-.100	.208*	.069	.169	.122	.045	.233*	.127	.187	1	.078
	Sig. (2-tailed)	.097	.300	.029	.473	.078	.205	.639	.014	.187	.051		.418
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
Παράγοντας12	Pearson Correlation	-.344**	.379**	-.232*	.355**	.103	.292**	.306**	.315**	.295**	.091	.078	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.015	.000	.283	.002	.001	.001	.002	.346	.418	
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110

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

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

Πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκαν κάποιες αναλύσεις διακύμανσης των συνεχών μεταβλητών παράγοντες 1 έως 12 με τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, ηλικιακή ομάδα και επίπεδο σπουδών. Για να γίνει δυνατή η εξαγωγή μίας τέτοιας έρευνας χρειάζεται να εφαρμοστεί ένας έλεγχος κανονικότητας για την κάθε ομάδα από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, για αυτό εφαρμόστηκε ο έλεγχος Kolmogorov – Smirnov για την κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή σε σχέση με τους παράγοντες. Όμως λόγω της σύστασης του δείγματος σε καμία περίπτωση δεν μας επέστρεψε ότι όλες οι υποομάδες της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής ακολουθεί κανονική κατανομή (βλέπε Πίνακα 16 και 17). Παραλείπεται ο έλεγχος για την ανεξάρτητη μεταβλητή «επίπεδο σπουδών» λόγω της μεγάλης συγκέντρωσης των απαντήσεων σε συγκεκριμένες ομάδες. Σύμφωνα με τους Πίνακες 16 και 17 σε κάθε περίπτωση από του παράγοντες υπήρχε τουλάχιστον μία ομάδα που δεν ακολουθούσε την κανονική κατανομή.

Πίνακας 16 Kolmogorov-Smirnov Test για την ανεξάρτητη μεταβλητή «Ηλικιακή ομάδα»

Ηλικιακή ομάδα:		Παράγοντας1	Παράγοντας2	Παράγοντας3	Παράγοντας4	Παράγοντας5	Παράγοντας6	Παράγοντας7	Παράγοντας8	Παράγοντας9	Παράγοντας10	Παράγοντας11	Παράγοντας12	
<25	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2.7955	4.5938	2.6111	3.8000	4.3125	4.5833	3.3750	2.7500	4.0000	4.5000	3.2500	4.0000
		Std. Deviation	.91325	1.5729	.32075	.28284	.42696	.63099	1.25000	.64550	.57735	.70711	.86603	.70711
	Most Extreme Differences	Absolute	.280	.329	.181	.260	.192	.303	.210	.151	.307	.260	.364	.260
		Positive	.280	.171	.181	.260	.156	.255	.210	.151	.307	.240	.193	.260
		Negative	-.192	-.329	-.181	-.240	-.192	-.303	-.153	-.151	-.307	-.260	-.364	-.240
	Test Statistic	.280	.329	.181	.260	.192	.303	.210	.151	.307	.260	.364	.260	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	. ^{c,d}	. ^{c,d}	. ^{c,d}	. ^{c,d}	. ^{c,d}	. ^{c,d}	. ^{c,d}	. ^{c,d}	. ^{c,d}	. ^{c,d}	. ^{c,d}	. ^{c,d}	
	>51	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2.5368	3.9464	3.0847	3.8571	4.3929	4.3175	4.3810	3.0476	4.2381	3.2381	3.2619
Std. Deviation			1.52497	.74432	.67119	.75668	.37559	.60071	.89310	.70542	.45741	.90304	.68226	.59161
Most Extreme Differences		Absolute	.189	.146	.169	.139	.172	.156	.327	.148	.175	.174	.208	.214
		Positive	.189	.112	.169	.139	.172	.128	.244	.148	.175	.174	.125	.214
		Negative	-.157	-.146	-.076	-.137	-.162	-.156	-.327	-.140	-.154	-.138	-.208	-.167
Test Statistic		.189	.146	.169	.139	.172	.156	.327	.146	.175	.174	.208	.214	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.049 ^e	.200 ^{e,*}	.119 ^e	.200 ^{e,*}	.106 ^e	.200 ^{e,*}	.000 ^e	.200 ^{e,*}	.093 ^e	.096 ^e	.018 ^e	.013 ^e	
25-30		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2.1948	4.3036	2.5238	3.8571	4.0000	4.6667	4.1429	3.4286	4.5000	3.7857	3.3571
	Std. Deviation		1.90868	.50444	.77437	.97101	.72169	.38490	.74801	.34503	.35355	.63621	.62678	.56695
	Most Extreme Differences	Absolute	.360	.157	.274	.273	.214	.235	.160	.296	.332	.203	.304	.264
		Positive	.360	.155	.274	.222	.214	.193	.147	.275	.240	.177	.200	.182
		Negative	-.282	-.157	-.168	-.273	-.214	-.235	-.160	-.296	-.332	-.203	-.304	-.264
	Test Statistic	.360	.157	.274	.273	.214	.235	.160	.296	.332	.203	.304	.264	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.007 ^e	.200 ^{e,*}	.120 ^e	.125 ^e	.200 ^{e,*}	.200 ^{e,*}	.200 ^{e,*}	.063 ^e	.019 ^e	.200 ^{e,*}	.049 ^e	.149 ^e	
	31-35	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2.4667	3.9250	2.8000	4.1467	4.0667	4.2889	4.1667	3.2667	4.4167	3.2000	3.5333
Std. Deviation			2.24867	.81668	.74913	.49261	.53841	.64077	.83808	.92324	.48795	.70204	.71880	.63246
Most Extreme Differences		Absolute	.286	.203	.200	.163	.184	.207	.240	.253	.168	.279	.171	.237
		Positive	.286	.138	.200	.133	.149	.207	.179	.147	.116	.279	.171	.229
		Negative	-.257	-.203	-.143	-.163	-.184	-.200	-.240	-.253	-.168	-.188	-.142	-.237
Test Statistic		.286	.203	.200	.163	.184	.207	.240	.253	.168	.279	.171	.237	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.002 ^e	.096 ^e	.109 ^e	.200 ^{e,*}	.183 ^e	.082 ^e	.020 ^e	.011 ^e	.200 ^{e,*}	.003 ^e	.200 ^{e,*}	.023 ^e	
36-40		N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2.3704	4.0926	2.4650	3.9481	4.1204	4.4198	4.5370	3.1481	4.3519	3.3704	3.3148
	Std. Deviation		1.49739	.74404	.58717	.60407	.57333	.56684	.70610	.86397	.67674	.85026	.53973	.50496
	Most Extreme Differences	Absolute	.218	.129	.218	.236	.219	.180	.300	.136	.216	.178	.264	.240
		Positive	.218	.111	.218	.236	.143	.153	.256	.124	.169	.118	.218	.205
		Negative	-.180	-.129	-.140	-.108	-.219	-.180	-.300	-.136	-.216	-.178	-.264	-.240
	Test Statistic	.218	.129	.218	.236	.219	.180	.300	.136	.216	.178	.264	.240	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.002 ^e	.200 ^{e,*}	.002 ^e	.000 ^e	.002 ^e	.024 ^e	.000 ^e	.200 ^{e,*}	.002 ^e	.028 ^e	.000 ^e	.000 ^e	
	41-45	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1.9132	4.3807	2.7222	4.0364	4.0568	4.5455	4.6818	3.2273	4.3864	3.2727	3.3864
Std. Deviation			.90409	.69595	.63482	.54733	.75959	.60462	.60838	.84130	.41352	.97257	.65341	.52068
Most Extreme Differences		Absolute	.156	.248	.171	.076	.207	.319	.427	.166	.189	.183	.204	.256
		Positive	.151	.187	.171	.076	.107	.226	.300	.152	.189	.150	.204	.256
		Negative	-.156	-.248	-.095	-.076	-.207	-.319	-.427	-.166	-.154	-.183	-.160	-.153
Test Statistic		.156	.248	.171	.076	.207	.319	.427	.166	.189	.183	.204	.256	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.174 ^e	.001 ^e	.093 ^e	.200 ^{e,*}	.015 ^e	.000 ^e	.000 ^e	.116 ^e	.041 ^e	.053 ^e	.018 ^e	.001 ^e	
46-50		N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1.7078	4.0982	2.8889	3.7286	4.1607	4.2857	4.5000	3.1786	4.1250	3.7857	3.7143
	Std. Deviation		.62698	.43351	.99476	.73425	.73122	.66483	.58835	.95287	.67046	.89258	.75229	.50410
	Most Extreme Differences	Absolute	.185	.137	.116	.197	.216	.216	.231	.289	.141	.127	.184	.210
		Positive	.185	.077	.109	.197	.158	.181	.198	.289	.096	.126	.184	.210
		Negative	-.129	-.137	-.116	-.144	-.216	-.216	-.231	-.132	-.141	-.127	-.102	-.167
	Test Statistic	.185	.137	.116	.197	.216	.216	.231	.289	.141	.127	.184	.210	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.200 ^{e,*}	.200 ^{e,*}	.200 ^{e,*}	.148 ^e	.076 ^e	.076 ^e	.042 ^e	.002 ^e	.200 ^{e,*}	.200 ^{e,*}	.200 ^{e,*}	.096 ^e	

Πίνακας 17 Kolmogorov-Smirnov Test για την ανεξάρτητη μεταβλητή «Φύλο»

Φύλο		Παράγοντας1	Παράγοντας2	Παράγοντας3	Παράγοντας4	Παράγοντας5	Παράγοντας6	Παράγοντας7	Παράγοντας8	Παράγοντας9	Παράγοντας10	Παράγοντας11	Παράγοντας12	
Ανδρας	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2.5260	3.8482	2.8175	3.8857	4.1607	4.0238	4.1429	3.4286	4.2500	3.3214	3.5357	3.8929
		Std. Deviation	1.36535	.72566	.60011	.59077	.50580	.64668	.92878	.61573	.43853	1.18658	.60333	.52545
	Most Extreme Differences	Absolute	.150	.171	.171	.186	.141	.128	.251	.257	.216	.184	.238	.205
		Positive	.150	.171	.171	.186	.108	.102	.178	.257	.216	.184	.238	.205
		Negative	-.132	-.107	-.091	-.134	-.141	-.128	-.251	-.172	-.216	-.136	-.191	-.156
	Test Statistic	.150	.171	.171	.186	.141	.128	.251	.257	.216	.184	.238	.205	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.200 ^{e,d}	.200 ^{e,d}	.200 ^{e,d}	.200 ^{e,d}	.200 ^{e,d}	.200 ^{e,d}	.017 ^e	.013 ^e	.077 ^e	.200 ^{e,d}	.031 ^e	.115 ^e	
	Γυναίκα	N	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2.2027	4.1732	2.7326	3.9437	4.1563	4.4687	4.4531	3.1302	4.3229	3.4375	3.3802
Std. Deviation			1.47742	.68618	.73695	.65451	.62117	.56729	.75769	.83112	.56833	.84058	.66785	.55367
Most Extreme Differences		Absolute	.221	.137	.119	.081	.172	.232	.306	.146	.177	.123	.186	.199
		Positive	.221	.114	.119	.054	.087	.175	.235	.135	.113	.115	.168	.197
		Negative	-.208	-.137	-.084	-.081	-.172	-.232	-.306	-.146	-.177	-.123	-.186	-.199
Test Statistic		.221	.137	.119	.081	.172	.232	.306	.146	.177	.123	.186	.199	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.000 ^e	.000 ^e	.002 ^e	.132 ^e	.000 ^e	.000 ^e	.000 ^e	.000 ^e	.000 ^e	.001 ^e	.000 ^e	.000 ^e	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 17, που αντιπροσωπεύει τις δύο ομάδες Άντρας – Γυναίκα, μόνο οι απαντήσεις που αναφέρονται σε ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης μέσω της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης φαίνονται να ακολουθούν κανονική κατανομή, διότι ο έλεγχος Kolmogorov – Smirnov επέστρεψε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικό (Sig.=0.2>0.05 και Sig.=0.132>0.05). Για αυτό τον λόγο συνεχίζουμε τον έλεγχο για να δούμε αν οι απαντήσεις διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Η απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος βρίσκεται στον έλεγχο t-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 18 Τεστ για ισότητα διασπορών Levene's test και T-test για ισότητα μέσων όρων

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			95% Confidence Interval of the Difference			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Παράγοντας4	Equal variances assumed	.024	.878	-.313	108	.755	-.05804	.18515	-.42503	.30896
	Equal variances not assumed			-.339	17.992	.739	-.05804	.17144	-.41823	.30216

Από το κριτήριο Levene's Test διακρίνεται αν οι διασπορές των δύο ομάδων είναι ίσες, στην συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρείται ότι Sig.=0.878>0.05 άρα δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διασπορές των δύο ομάδων. Επιπλέον, σύμφωνα με τη στατιστική σημαντικότητας (Sig.=0.755) από τον έλεγχο T-Test, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων για τον παράγοντα 4 διαφέρουν στατιστικά μεταξύ των δύο ομάδων. Άρα το φύλο δεν επηρεάζει τις απαντήσεις σχετικά με το θέμα ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασία είναι να σκιαγραφηθούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπεριφορά και την ένταξη των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για την ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση, όπως επίσης, και τον βαθμό επηρεασμού κάποιων παραγόντων σχετικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο. Καταγράφηκαν, επιπλέον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τις πρακτικές προώθησης στην ενσωμάτωση των μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο και πραγματοποιήθηκε μελέτη για τυχόν επιδράσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στις γνώσεις και στις αντιλήψεις για τον αυτισμό.

Βάσει του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός δύναται να μπορεί να καλύψει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό;
- Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση θα πρέπει να εφαρμόζεται;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης;
- Ποιες πρακτικές προωθούν την ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;
- Επηρεάζουν, και αν ναι κατά πόσο, οι ανεξάρτητες μεταβλητές «Φύλο» και «Ηλικιακή ομάδα» τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της εποχής μας;

ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Πριν την ενασχόληση με τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων, θα αναφέρουμε τους περιορισμούς που αντιμετωπίστηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας, καθώς και τι παραδοχές πραγματοποιήθηκαν ώστε να οδηγηθούμε στην ολοκλήρωσή της. Αναλυτικότερα, τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν ανέρχονται στα 110, αυτό σημαίνει ότι το δείγμα μας αποτελείται από 110 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία σειρά από ερωτήσεις. Σκοπός ήταν να υπάρξει, σε δεύτερο στάδιο, μία μελέτη των απαντήσεων σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, ώστε να είμαστε σε θέση να δούμε αν οι απαντήσεις που δεχτήκαμε από το δείγμα αναφορικά με τα διάφορα στοιχεία της συνεκπαίδευσης επηρεάζονται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Όμως, λόγω της κατάστασης που διανύουμε, δεν ήταν δυνατή η εύρεση κατάλληλων ατόμων ώστε να δημιουργηθούν ομοιόμορφες ομάδες, με αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις (όπως είναι η ηλικιακή ομάδα) να μην δυνάμεθα να εμβαθύνουμε (βλέπε Πίνακα 16).

Παράλληλα, στα δεδομένα μας εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση, λόγω της πολλής πληροφορίας που προέκυψε από το ερωτηματολόγιο. Στόχος ήταν η ομαδοποίηση ερωτήσεων που φέρουν την ίδια πληροφορία, ώστε να μπορέσουμε να τα μελετήσουμε σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Η συγκεκριμένη διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS και μας επέστρεψε 12 παράγοντες, των οποίων το αθροιστικό ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης ανέρχεται στο 72%. Όμως, υπήρχαν περιπτώσεις παραγόντων, συγκεκριμένα 5 παράγοντες, που περιείχαν μόνο δύο ερωτήσεις, ενώ το ιδανικό πλήθος ερωτήσεων που μπορεί να έχει ο κάθε παράγοντας είναι περισσότερο από 2 (MacCallum, Widaman, Zhang, & Hong, 1999). Αποφασίσαμε, λοιπόν, να μην τις λάβουμε υπόψη και να κρατήσουμε τους υπόλοιπους 7 παράγοντες.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.

Από τις απαντήσεις των 110 εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος συμφωνεί με την βιβλιογραφία σχετικά με τις πρακτικές ένταξης των παιδιών με αυτισμό που προωθούν την ενεργή συμμετοχή τους στην σχολική καθημερινότητα (Farrell, 2000), όμως επίσης αντιλαμβάνονται ότι αυτό μπορεί να δυσκολεύει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Παρ' όλ' αυτά περισσότεροι από το 70% του δείγματος δήλωσαν ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου. Επιπλέον, ένα από τα σημαντικότερα πορίσματα που εξήχθησαν μέσω των δεδομένων είναι ότι το 80% του δείγματος των εκπαιδευτικών έχουν αντιληφθεί ότι οι γονείς, που έχουν παιδιά με αυτισμό, επιθυμούν να συνεχίσει το παιδί τους να πηγαίνει στο γενικό σχολείο, αφού νοιώθουν ότι η συνεκπαίδευση αποφέρει πολλά οφέλη στις αντίστοιχες οικογένειες. Επιπλέον, οι πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των συγκεκριμένων παιδιών και ενισχύει την αυτοεκτίμηση. Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν στην έρευνα της Αθανασόγλου (2014) που επίσης βρήκε ότι η εκπαίδευση στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος και υψηλής λειτουργικότητας αυτισμού και η εμπειρία των εκπαιδευτικών σε διδακτικό και διαπροσωπικό επίπεδο με τους μαθητές αυτούς είχε θετική επιροή.

Όμως, είναι αναγκαίο να υπάρχει και αντίστοιχη στήριξη από το κράτος, διότι ο δάσκαλος αφενός θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα αντίστοιχα παιδιά και αφετέρου θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν. Σύμφωνα με τις γνώμες των εκπαιδευτικών της έρευνας, οι γνώσεις που αποκτά ένας εκπαιδευτικός από το πανεπιστήμιο δεν είναι αρκετές ώστε να θεωρηθεί αποτελεσματικός στο να καλύψει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Οπότε χρειάζεται η εξειδίκευση. Επιπλέον, όσον αφορά την συνεκπαίδευση πολλοί ήταν εκείνοι που ανέφεραν ότι θα πρέπει να βελτιωθεί η διαδικασία της. Παρ' όλ' αυτά μας προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα όπως:

- βελτιώνει την εξέλιξη των παιδιών με αυτισμό.
- βοηθάει στην αναγνώριση της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές

- προωθεί τα παιδιά με αυτισμό να ανεξαρτητοποιηθούν κοινωνικά
- βελτιώνει την αυτοεκτίμηση των παιδιών με αυτισμό

Ουσιαστικά, αναφέρθηκαν τα πιο σημαντικά που έχουν προκύψει με βάση τα δεδομένα που διαθέτουμε. Στην δεύτερη ομάδα δηλώσεων, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να συμπληρώσουν το κατά πόσο επηρεάζει ο κάθε παράγοντας της εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Οι παράγοντες, οι οποίοι συγκέντρωσαν τα υψηλότερα σκορ των απαντήσεων «Πάρα πολύ» ήταν οι εξής:

- Αριθμός μαθητών ανά τάξη
- Έλλειψη διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών – Έλλειψη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού στο γενικό σχολείο
- Έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης
- Απουσία ευέλικτων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Έλλειψη βούλησης από την πλευρά της πολιτείας – Ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο
- Ανεπαρκές πρόγραμμα μετάβασης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα όμως με τα στοιχεία που έχουμε, ο πιο σημαντικός παράγοντας από τους έξι που επηρεάζει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ήταν ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη. Ήταν ο μόνος παράγοντας όπου το ποσοστό των απαντήσεων «Πάρα πολύ» ξεπέρασε το 62%. Οπότε είδαμε κάποια πράγματα που πρέπει να εφαρμοστούν ώστε να βελτιωθεί η διαδικασία της συνεκπαίδευσης. Τέλος, η τρίτη ομάδα ερωτήσεων αναφέρεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Με βάση τις απαντήσεις είδαμε ποια ή ποιες θεωρούνται σημαντικότερες για τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, είδαμε ότι η πιο σημαντική, σύμφωνα με τα δεδομένα που διαθέτουμε, είναι η ύπαρξη σταθερής συμβουλευτικής υποστήριξης από ειδικούς όπως είναι οι ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α. και έπειτα η ύπαρξη αντίστοιχης υποστήριξης για τις οικογένειες που έχουν παιδιά με αυτισμό. Επίσης, μία ακόμα πολύ σημαντική εκπαιδευτική πρακτική είναι η συστηματική επιμόρφωση

εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να αξιολογούν και να διαχειρίζονται γεγονότα που μπορεί να προκύψουν σε μία τάξη που ενσωματώνονται μαθητές με αυτισμό. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν στην έρευνα Λαμπαδάρη και Γκαραβέλα (2018) όπου οι μελετητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν αισθάνονται έτοιμοι στο να διδάξουν μαθητές στο φάσμα του αυτισμού και ότι είχαν την επιθυμία για περισσότερη κατάρτιση/επιμόρφωση. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσέχει και να βελτιώνει το ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα της τάξης γενικότερα.

Στην συνέχεια διεξάχθηκαν στατιστικές αναλύσεις με σκοπό τον εντοπισμό του ενδεχομένου αν οι απαντήσεις που έχουμε δεχτεί επηρεάζονται ως προς τα δημογραφικά στοιχεία και ειδικότερα ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και το επίπεδο σπουδών. Για να μπορέσουμε να διεξάγουμε μία τέτοια ενέργεια χρειάστηκε να εφαρμόσουμε μία παραγοντική ανάλυση, ουσιαστικά ομαδοποιήσαμε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε 7 παράγοντες χωρίς να χαθεί μεγάλη πληροφορία. Ακολουθούν οι 7 παράγοντες:

- Πρακτικές ενσωμάτωσης μαθητών στο γενικό σχολείο (Παράγοντας 1)
- Έλλειψη πόρων(Παράγοντας 2)
- Συνύπαρξη μαθητών με αυτισμό και χωρίς (Παράγοντας 3)
- Η συνεκπαίδευσης ενισχύει την αυτοεκτίμηση (Παράγοντας 4)
- Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών για τις οικογένειες με παιδιά με αυτισμό (Παράγοντας 5)
- Έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης σχετικά με την συνεκπαίδευση (Παράγοντας 6)
- Υποστήριξη ενσωμάτωσης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο (Παράγοντας 7)

Ο κάθε παράγοντας αποτελείται τουλάχιστον από τρία ερωτήματα του ερωτηματολογίου και η τιμή του είναι ο μέσος όρος των αντίστοιχων ερωτήσεων. Για αυτές τις 7 μεταβλητές πραγματοποιήθηκε μία περιγραφική ανάλυση και έπειτα εντοπίστηκαν οι συσχετίσεις τους. Σύμφωνα με τον Πίνακα 14, οι μέσοι όροι των παραγόντων κυμαίνονται μεταξύ του διαστήματος 1 με 2 εκτός από τον παράγοντα που

αναφέρεται για την συνύπαρξη μαθητών με αυτισμό και χωρίς. Υπενθυμίζουμε ότι το ένα συμβολίζει το πάρα πολύ, άρα το δείγμα συμφωνεί με τους 7 παράγοντες, δηλαδή η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί με την άποψη ότι πρέπει να υπάρχουν πρακτικές ενσωμάτωσης των μαθητών στο γενικό σχολείο και ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση. Ή ότι υπάρχει έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης σχετικά με την συνεκπαίδευση και γενικά έλλειψη πόρων.

Παράλληλα, εφαρμόστηκε επαγωγική στατιστική συνάρτηση για αυτούς τους 7 παράγοντες. Συγκεκριμένα υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης (Pearson Correlation), με σκοπό τον υπολογισμό του μέγεθος και της κατεύθυνσης της συσχέτισης μεταξύ των 7 μεταβλητών. Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, η μόνη περίπτωση που φανέρωσε μία δυνατή θετική συσχέτιση είναι «Η συνεκπαίδευσης ενισχύει την αυτοεκτίμηση» με τη «Υποστήριξη ενσωμάτωσης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο», η οποία είναι και στατιστικά σημαντική (Sig.=0.000<0.05). Αυτό μας δηλώνει ότι οι απαντήσεις των συγκεκριμένων παραγόντων είναι στατιστικά σημαντικοί και δεν προέκυψαν τυχαία.

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκαν κάποιες αναλύσεις διακύμανσης των συνεχών μεταβλητών 1 έως 7 με τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, ηλικιακή ομάδα και επίπεδο σπουδών. Αναγκαία συνθήκη για να πραγματοποιηθεί ο συγκεκριμένος έλεγχος είναι οι ομάδες των κατηγορικών μεταβλητών (φύλο, ηλικιακή ομάδα και επίπεδο σπουδών) να ακολουθούν κανονική κατανομή για τους αντίστοιχους παράγοντες. Εδώ θα έπρεπε να υπενθυμιστεί ότι και οι ερευνητές Κυπαρισσός και συν. (2017) είχαν τονίσει ότι κάποιοι δημογραφικοί παράγοντες όπως ήταν η ηλικία είχαν ρόλο καταλύτη, αφού τα άτομα νεότερης ηλικίας δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για επιμόρφωση ανεξαρτήτου εκπαιδευτικής προηπηρεσίας. Για να μπορέσουμε στη παρούσα έρευνα να απαντήσουμε στο συγκεκριμένο ερώτημα εφαρμόστηκαν οι έλεγχοι Kolmogorov – Smirnov για τις τρεις περιπτώσεις (φύλο, ηλικιακή ομάδα και επίπεδο σπουδών) ως ανεξάρτητες και εξαρτημένες οι 7 παράγοντες. Από τα αποτελέσματα είδαμε ότι μόνο οι υποομάδες της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο με τον παράγοντα «Η συνεκπαίδευσης ενισχύει την αυτοεκτίμηση» ακολουθεί κανονική κατανομή. Αυτό μας έδωσε το ελεύθερο να δούμε αν το φύλο επηρεάζει τις απαντήσεις για το ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση. Όμως, σύμφωνα με τον Πίνακα 18 δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μέσοι όροι των

απαντήσεων για τον παράγοντα «Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση» διαφέρουν στατιστικά μεταξύ των δύο ομάδων. Άρα το φύλο δεν επηρεάζει τις απαντήσεις σχετικά με το θέμα ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.

Η παρούσα έρευνα διεξάχθηκε την περίοδο της πανδημίας, αυτό μας οδήγησε να αντιμετωπίσουμε ορισμένους περιορισμούς. Αναλυτικότερα, ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν λιγότερος από το επιθυμητό όριο που είχαμε θέσει εξ αρχής. Ο αρχικός στόχος όσον αφορά το πλήθος του δείγματος είναι η συγκέντρωση 150 ερωτηματολογίων, από ανθρώπους που δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Τελικά, λόγω της δυσκολίας εντοπισμού του επιθυμητού αριθμού, συγκεντρώθηκαν 110 ερωτηματολόγια προς μελέτη. Δηλαδή το δείγμα δεν θεωρείται αρκετά μεγάλο για την διεξαγωγή περισσότερων στατιστικών ελέγχων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το δείγμα αποτελείται ως επί το πλείστον από μόνιμους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς κυρίως από τον νομό της Αχαΐας, οπότε παρόλο που λόγω του μεγέθους του νομού φάνηκε ότι ήταν τελικά αντιπροσωπευτικό και δύναται να γίνει σχετική γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό, υπάρχουν περιθώρια περαιτέρω έρευνας. Επίσης, λόγω του περιορισμένου χρόνου διάθεσης της παρούσας έρευνας, δεν μπορούσαμε να επαναλάβουμε την διαδικασία μετά από ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, στο ίδιο όμως δείγμα, ώστε να δούμε τυχόν διαφορές και μεταβολές που μπορεί να υπήρχαν. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το δείγμα αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτές αναπληρωτές, το οποίο σημαίνει επίσης ότι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε στην γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα δεν δύναται να καλύψει πλήρως το θέμα που πραγματεύεται. Όμως αποτελεί την βάση για να υπάρξει συνέχεια για μελλοντικές έρευνες σε άλλους νομούς της Ελλάδας. Επιπλέον, πολύ χρήσιμο θα ήταν να μελετηθούν και να συγκριθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως επίσης και να αξιολογηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την συνεκπαίδευση μεταξύ των βαθμίδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association (2018). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: 5th ed.* Washington, DC: APA.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368.
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An Examination of In-Service Teacher Attitudes Toward Students with Autism Spectrum Disorder: Implications for Professional Practice. *Current Issues in Education*, 18(2).
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162.
- Fett-Conte, A. C., Bossolani-Martins, A. L., & Rosan, D. B. A. (2015). Etiology of Autism the Complexity of Risk Factors in Autism Spectrum Disorder. In Michael Fitzgerald (Ed), *Autism Spectrum Disorder - Recent Advances* (pp. 313-333). INTECH.
- Fleba, E., & Khan, A. (2017). Knowledge about Autism, Teachers' Self-efficacy and Attitudes towards Inclusive Education for Students on the Spectrum: A Greek and Indian Perspective. *Recent Advances in Psychology: An International Journal*, 2, 15-28. Retrieved 6/1/2018 from: https://www.researchgate.net/profile/Eleni_Fleba/publication/313080219_Knowledge_about_Autism_Teachers%27_Selfefficacy_and_Attitudes_towards_Inclusive_Education_for_Students_on_the_Spectrum_A_Greek_and_Indian_perspective/links/588f92eb92851c9794c4969b/Knowledge-about-Autism-Teachers-Self-efficacyand-Attitudes-towards-Inclusive-Education-for-Students-on-the-Spectrum-A-Greek-and-Indianperspective.pdf.

- Giannopoulou, I., Pasalari, E., Korkoliakou, P., & Douzenis, A. (2018). Raising Autism Awareness among Greek Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2018.1462474.
- Happe F., (2003). Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση. Μετάφραση Δημήτρης Π. Στασινός, Εκδόσεις :Gutenberg-Ψυχολογία.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2013). ‘Make me normal’: the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 12(1), 23–46.
- Jordan, K. (2000). Κατανόηση του αυτισμού, η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό. Μετάφραση: Καφαντάρης, Ι. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Kotsopoulou, A., Georgiou, A., Gyftogianni, M., Gyftogianni, K., Sakellari, M., Troupou, A., Florou, I., (2014). A Tool for Setting Therapeutic Goals by the Multidisciplinary Team for the Preschool Child With ASD. *Psychology Research* 4 (5).
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators’ Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms, *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362, DOI:10.1080/1034912X.2013.846470.
- MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Maenner MJ, Shaw KA, Bakian AV, et al. Επιπολασμός και χαρακτηριστικά της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού μεταξύ παιδιών ηλικίας 8 ετών — Δίκτυο παρακολούθησης αυτισμού και αναπτυξιακών αναπηριών, 11 τοποθεσίες, Ηνωμένες Πολιτείες, 2018. *MMWR Surveill Summ* 2021, 70 (Apr. SS-11): 1-16.
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2018). Greek teachers’ perception of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4 (2), 173–183. DOI: 10.1177/1362361300004002005.

- McPartland, J.C., Law, K., & Dawson, G. (2016). Autism Spectrum Disorder. In H.S. Friedman (Eds.), *Encyclopedia of Mental Health*, 124-130. Oxford: Academic Press.
- Murray CJ. (2010). Disability-adjusted life years (DALYs) for 291 diseases and injuries in 21 regions, 1990-2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study. *The Lancet*, 380 (9859).
- Schopler E., (2000). *Εγχειρίδιο επιβίωσης γονέων: Ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και τις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα, έκδοση της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Shaw KA, Maenner MJ, Bakian AV, et al. Πρώιμη αναγνώριση της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού μεταξύ παιδιών ηλικίας 4 ετών — Δίκτυο παρακολούθησης αυτισμού και αναπτυξιακών αναπηριών, 11 τοποθεσίες, Ηνωμένες Πολιτείες, 2018. *MMWR Surveill Summ* 2021, 70 (Αρ. SS-10): 1-14.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Inclusion Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Wing, L. (1993). I. Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ένας οδηγός για την διάγνωση) II. Οι αναπηρίες των αυτιστικών παιδιών (ένας βοηθός για την διάγνωση). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών ατόμων.
- Αθανασόγλου, Ε. (2014). Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.). Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή», Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Retrieved 26/7/2018 from: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16248/1/AthanasoglouEleniMsc2014.pdf>.
- Γιαννακούλια, Β., & Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2012). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον αυτισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε.

- Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ), Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία. (Συλλογικός Τόμος Α΄) (σ.σ.163-176). Αθήνα: Πεδίο.
- Γκονέλα Ε., (2008). Αυτισμός αίτιγμα και πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση – Για γονείς, εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής και νηπιαγωγούς, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Δερμιτζάκης, Θ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης για την επιμόρφωσή τους. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα. Retrieved 5/1/2018 from: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35534>.
- Δημητρίου, Ι., Κοσμού, Α., & Κυριαζή, Δ. Β. (2014). Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού: Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για την εκπαίδευση των παιδιών και εφήβων στο νομό Ηρακλείου.
- Δημοπούλου, Ι., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2015). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών ειδικής και ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ), Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία (Συλλογικός Τόμος Δ΄) (σ.σ. 13-41). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις,, Τόμος Β΄. Αθήνα :Εκδόσεις Πεδίο.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ Μπαγάκης (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου (σσ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καζαντζίδου, Π. (2010). Στάσεις και απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο της ενταξιακής αγωγής στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Κασσέρη, Ζ. (2014) Κοινωνική Εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Στο Καλλινικάκη και Κασσέρη, Σχολική κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων.
- Κυπαρισσός, Ν., Μαντζίκος, Κ., Λάππα, Χ., Χαρούμενου, Ζ., & Λοντζετίδου, Ε. (2017). Γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή «Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική Εκπαίδευση», Αθήνα, 23, 24, 25 & 26 Νοεμβρίου.
- Λάζε, Σ. (2019). Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπαδάρη, Ι., & Γκαραβέλας, Κ. (2018). Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ.29, σ.σ. 7-32. Retrieved 1/4/2018 from: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue29/>.
- Παπαγεωργίου Β., (2007). Αυτισμός και σεξουαλική συμπεριφορά. Εγκέφαλος-Αρχαία Νευρολογίας και Ψυχιατρικής.
- Σκιπιτάρη, Β. (2016). Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό: εμπειρία, γνώσεις, στάσεις, και στρατηγικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Γνωστική και Κινητική Ανάπτυξη», Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Retrieved 6/1/2018 from: <http://ikee.lib.auth.gr/record/287588?ln=el>.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά Διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου. Αθήνα: Gutenberg.

Φρανσίς Κ., (2007). Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Διανηλικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ), Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ερωτηματολόγιο έρευνας

Μέρος 1ο : Δημογραφικά στοιχεία

1.Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2.Ηλικιακή ομάδα:

- <25
- 25-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- >51

3.Χρόνια υπηρεσίας:

- 1-5
- 6-10
- >10

4.Ανώτερο Πτυχίο που κατέχετε:

- Πτυχίο Παιδ. Ακαδημίας
- Πτυχίο Α.Ε.Ι
- 2ο πτυχίο
- Πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε.
- Πτυχίο Ειδικής Αγωγής
- Εξομοίωση
- Μετεκπαίδευση
- Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό σχετικό με την εκπαίδευση

- Μεταπτυχιακό οποιασδήποτε άλλης κατεύθυνσης
 - Διδακτορικό
5. Αριθμός μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην τάξη σας φέτος: (Ανοιχτού τύπου συμπλήρωσης)
6. Έχετε λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση στον αυτισμό:
- Ναι
 - Όχι
7. Θέση τρέχουσας χρονιάς:
- Αναπληρωτής εκπαιδευτικός
 - Διάθεση ΠΥΣΔΕ
 - Διάθεση ΠΥΣΠΕ
 - Μόνιμος εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
 - Μόνιμος εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση

Μέρος 2^ο : Αντιλήψεις και στάσεις των δασκάλων για τη συνεκπαίδευση

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

(Σημειώστε X στην αντίστοιχη στήλη)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Οι μαθητές με αυτισμό έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά					
Η συνεκπαίδευση ΔΕΝ αποτελεί επιθυμητή πρακτική για τους μαθητές χωρίς αυτισμό					

Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αυτισμό					
Πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με αυτισμό προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό στην τάξη του γενικού σχολείου					
Η συνεκπαίδευση μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη στις οικογένειες των παιδιών με αυτισμό					
Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προτιμούν να εκπαιδευτεί το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου					
Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να διδάξουν στη γενική τάξη					
Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό δεν μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από το δάσκαλο της γενικής τάξης					
Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα					
Δε χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μια γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με αυτισμό					
Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη					
Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς αυτισμό					
Η συνεκπαίδευση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό					

Τα παιδιά με αυτισμό θα αποκτήσουν γρηγορότερα περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα ειδικό σχολείο ή σε μια ξεχωριστή τάξη, παρά ενσωματωμένα στη γενική τάξη.					
Είναι πιθανό τα παιδιά με αυτισμό να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο					
Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές					
Η συνεκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των αυτιστικών παιδιών					
Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με αυτισμό					
Είναι πιθανό τα παιδιά με αυτισμό να παρουσιάσουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά όταν ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο					
Τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση όταν εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο					
Η άμιλλα της κανονικής τάξης προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία στα παιδιά με αυτισμό					
Η απομόνωση των παιδιών στα ειδικά σχολεία δεν έχει αρνητική επίπτωση στην κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξή τους μέχρι το γυμνάσιο					
Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις που εφαρμόζουν τη συνεκπαίδευση είναι πιθανό να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά την οποία «έμαθαν» από τους μαθητές με αυτισμό					
Τα παιδιά με αυτισμό μονοπωλούν το χρόνο του δασκάλου στην τάξη					

Η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό απαιτεί περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά					
Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών					
Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στον εκπαιδευτικό της τάξης, όπως οι υπόλοιποι γονείς					
Μια θετική προσέγγιση της συνεκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού υπεύθυνου για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο σχολείο					

Μέρος 3^ο : Η συνεκπαίδευση στην πράξη

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης;

(Σημειώστε X στην αντίστοιχη στήλη)

Παράγοντες	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Ανεπαρκής χρόνος εκπαιδευτικού					
2. Έλλειψη διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών - Έλλειψη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού στο γενικό σχολείο					
3. Στάσεις και προκαταλήψεις εκπαιδευτικών					
4. Έλλειψη εμπειρίας σχετικά με τη συνεκπαίδευση					

5. Έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης					
6. Ανυπαρξία οικονομικών πόρων					
7. Έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο και τους τοπικούς φορείς					
8. Στάσεις και προκαταλήψεις γονέων					
9. Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή					
10. Απουσία ευέλικτων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων					
11. Έλλειψη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων					
12. Στάσεις και προκαταλήψεις μαθητών χωρίς αυτισμό					
13. Έλλειψη βούλησης από την πλευρά της πολιτείας- Ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο					
14. Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη					
15. Ανεπαρκές πρόγραμμα μετάβασης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση					

Μέρος 4^ο : Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές προωθούν την ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

(Χαρακτηρίστε κάθε πρακτική κυκλώνοντας τον κατάλληλο αριθμό: 1=εξαιρετικά σημαντική, ..., 10=καθόλου σημαντική)

<i>Πρακτικές</i>	<i>1=εξαιρετικά σημαντικό έως 10=καθόλου σημαντικό</i>									
1. Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς και άλλες ειδικότητες όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Συνδιδασκαλία στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στην τάξη	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Ευαισθητοποίηση γονέων και μαθητών για αμοιβαία αποδοχή	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Υποστήριξη οικογένειας	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Ευελιξία αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Δυνατότητα διεξαγωγής έρευνας σχετικής με τη συνεκπαίδευση	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10