



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΑΤΡΙΚΗΣ
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΥΓΕΙΑΣ**



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Αυτισμός. Ο εντοπισμός, η αξιολόγηση και η αντιμετώπισή του από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης”

ΚΕΛΛΑ ΒΙΡΓΙΝΙΑ
Παιδαγωγός

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΓΚΟΥΒΑ ΜΑΙΡΗ – Ψυχολόγος, Ψυχοσωματικής και Κοινωνικής Ψυχιατρικής. Επίκουρος Καθηγήτρια ΤΕΙ Ηπείρου. Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

ΚΟΤΡΩΤΣΙΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ - Καθηγήτρια Τμήματος Νοσηλευτικής. ΤΕΙ Λάρισας Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

ΣΚΕΝΤΕΡΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ - Επίκουρος Καθηγητής. Τμήμα Ιατρικής ΠΘ. Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Λάρισα 2015



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΑΤΡΙΚΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΥΓΕΙΑΣ**

“Inclusive Education and Autism. Detection, evaluation and treatment by teachers in primary education”

Larisa 2015

Περίληψη

Εισαγωγή: Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και μπορεί να επηρεάσει την πορεία του μαθητή.

Σκοπός: Ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση του αυτισμού από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πλαίσια της συμπερίληψης.

Μέθοδος: Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία του νομού Μαγνησίας (το ερωτηματολόγιο The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale / TATIS, το ερωτηματολόγιο Problem Behavior Rating Scale, το ερωτηματολόγιο Family crisis oriented personal evaluation scales / F-COPES και ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από την εργασία. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 22.0

Αποτελέσματα: Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, οι έχοντες μεταπτυχιακές σπουδές και όσοι ανιχνεύουν ευκολότερα τα σημεία του αυτισμού έχουν θετικότερη στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης εκείνοι που προκρίνουν την αξιοποίηση των κοινωνικών πόρων και τον επαναπροσδιορισμό ως μηχανισμό αντιμετώπισης κρίσεων, διαθέτουν καλύτερη αντίληψη του επαγγελματικού τους ρόλου και τείνουν να υιοθετούν λιγότερο παθητικές συμπεριφορές.

Συμπέρασμα: Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Προσωπικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης κρίσεων, αλλά και εργασιακοί και δημογραφικοί παράγοντες συνδιαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Αυτισμός, Εκπαιδευτικοί, Συμπερίληψη, Στάσεις, Ψυχολογία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

Introduction: The teacher's attitude towards inclusion of pupils with autism depends on many factors and may affect the student's course.

Aim: It was to investigate the attitudes and perceptions of primary education teachers on identifying, evaluating and coping with autism in the context of inclusion.

Methods: Self-report questionnaires were administered to teachers of primary education in the schools in the prefecture of Magnesia (questionnaire used: The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale / TATIS, the Problem Behavior Rating Scale, the Family crisis oriented personal evaluation scales / F-COPES and a questionnaire on job satisfaction. The statistical package SPSS 22.0 was used.

Results: Younger teachers with less years of service, those with post-graduate studies and those who easily detect signs of autism have a more positive attitude towards inclusive education. Also, those who advocate the use of social resources and reframing as a crisis coping mechanism, have better understanding of their professional role and tend to adopt less passive behaviors.

Conclusion: Primary education teachers have generally a positive attitude towards inclusion. Personal crisis coping mechanisms, as well as employment and demographic factors are codeterminants of the teachers' attitude.

Key words: Autism, Teachers, Inclusion, Attitudes, Psychology, Primary Education

Πίνακας Περιεχομένων

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	2
Περίληψη	2
Abstract.....	3
Πίνακας Περιεχομένων	4
Εισαγωγή	5
Θεωρητικό υπόβαθρο	8
1.1 Αποσαφήνιση των εννοιών του αυτισμού και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	8
1.1.1 Ο αυτισμός.....	8
1.1.2 Ο κώδικας DSM-IV	9
1.1.3 Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	11
1.2 Συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό.....	14
1.3 Η εκπαίδευση της συμπερίληψης και ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών με αυτισμό	16
1.3.1 Ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών με αυτισμό από το εκπαιδευτικό προσωπικό.....	17
1.3.2 Ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών με αυτισμό από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.....	19
1.4 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μεθόδων που εφαρμόζονται σε παιδιά με αυτισμό και τρόποι παρέμβασης και θεραπείας τους.....	21
1.4.1 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται για τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές	21
1.4.2 Τρόποι παρέμβασης και θεραπείας των αυτιστικών διαταραχών	23
2.ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ	29
3.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	34
4.ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	59

Εισαγωγή

Ο αυτισμός είναι ένας συνδυασμός αναπτυξιακών δυσκολιών και διαταραχών που εμφανίζονται συνήθως από νωρίς στη ζωή ενός παιδιού. Οι διαταραχές αυτές εμφανίζονται σε τρεις βασικούς τομείς: την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, και τη συμπεριφορά. Οι άνθρωποι με αυτισμό μπορεί να βιώνουν τη ζωή με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Μερικοί έχουν πολύ σοβαρά συμπτώματα και άλλοι λιγότερο. Τα συμπτώματα του αυτισμού μπορεί να εμφανίζονται σε συνδυασμό με άλλες αναπηρίες. Ορισμένα άτομα που πάσχουν από αυτισμό έχουν φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης, ενώ τα περισσότερα έχουν κάποιο βαθμό διανοητικής αναπηρίας, που κυμαίνεται από ήπια έως σοβαρή. Οι άνθρωποι που ανήκουν σε κάποια από τις κατηγορίες του αυτισμού έχουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμπεριφορά, αλλά η έκταση και το είδος της δυσκολίας ποικίλλει. Μερικά άτομα μπορεί να είναι αποκομμένα από την κοινωνία, ενώ άλλα να είναι υπερβολικά ενεργά και να προσεγγίζουν τους ανθρώπους με περίεργους και ασυνήθιστους τρόπους. Είναι πιθανό επίσης να έχουν προβλήματα προσοχής ή συγκέντρωσης και δυσκολεύονται σε κάθε ενδεχόμενη αλλαγή. Συχνά ανταποκρίνονται σε αισθητήρια ερεθίσματα με έναν ανορθόδοξο τρόπο και μπορεί να εμφανίζουν περίεργες συμπεριφορές και να επιδεικνύουν ασυνήθιστη χρήση των αντικειμένων και προσκόλληση σε αυτά (Feinstein, 2010).

Σήμερα η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος θεωρείται ως μια πολύπλοκη και πολυσύνθετη κατάσταση. Για το λόγο αυτό οι παρεμβάσεις στα άτομα με αυτισμό θα πρέπει να γίνονται, λαμβάνοντας υπόψη την «ετερογένεια» και στοχεύοντας στο να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής τους και στο να αποκτήσουν οι πάσχοντες αυτονομία. Οι μελέτες και οι έρευνες, που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, για τις μεθόδους παρέμβασης σε άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, είναι μάλλον περιορισμένες, καθώς δεν είναι πιθανό να καλυφθούν οι ιδιαιτερότητες στις συμπεριφορές και στις εκδηλώσεις όλων των ατόμων. Σημαντικό είναι να αποσαφηνιστεί ποιες ενδείξεις/συμπτώματα της αυτιστικής διαταραχής κρίνονται σημαντικές και ποιες ενδέχεται να αλλάξουν βάσει της παρέμβασης που θα εφαρμοστεί. Επιπρόσθετα, καθώς η πρόγνωση για τα άτομα που πάσχουν είναι

εξαρτώμενη πρωτίστως από το γλωσσικό τους επίπεδο και την «γνωστική τους ανάπτυξη», οι τεχνικές παρέμβασης απαιτείται να εμπεριέχουν υποδείγματα και εξειδικευμένα μέτρα, κάτι που καθιστά την εφαρμογή και διεξαγωγή τους αρκετά συχνά δύσκολη (Γενά, 2007).

Η συνεκπαίδευση ως προσέγγιση επιδιώκει να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων με ιδιαίτερη έμφαση σε όσους είναι ευάλωτοι στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η «εκπαίδευση για όλους» διασφαλίζει πως όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση στη βασική εκπαίδευση και προϋποθέτει τη δημιουργία τόσο ενός κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος όσο και την εφαρμογή καινοτόμων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να μάθουν. Η ανάπτυξη και υιοθέτηση ενός τέτοιου περιβάλλοντος μάθησης αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι των συνολικών προσπαθειών των χωρών όλου του κόσμου για την αύξηση της πρόσβασης και τη βελτίωση της ποιότητας των σχολείων (Συλλογικό Έργο, 2011).

Η προοπτική της συνεκπαίδευσης θέλει να εξασφαλίσει ότι οι ευκαιρίες μάθησης συμβάλλουν στην αποτελεσματική ένταξη των επιμέρους ομάδων τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, αποσκοπώντας στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Η ποιοτική εκπαίδευση είναι, επομένως, μια εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς αποκλεισμούς, δεδομένου ότι προσβλέπει στην πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και η θετική στάση, αποδοχή και ανεκτικότητα των μαθητών χωρίς μαθησιακές «ιδιαιτερότητες» είναι τα οχήματα για την κατασκευή μιας συμμετοχικής και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίας (Spencer&Boon, 2010).

Σκοπός της παρούσας μελέτης με τίτλο "**Συμπεριληπτική εκπαίδευση και αυτισμός. Ο εντοπισμός, η αξιολόγηση και η αντιμετώπισή του από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**" είναι να διερευνήσει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε παιδιά που πάσχουν από διαταραχές του αυτιστικού φάσματος και τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον αποκλεισμό τους ή όχι στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Το εν λόγω θέμα κρίνεται σημαντικό καθώς σήμερα περισσότερο από ποτέ η συμπερίληψη και η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί κεντρικό και κομβικό σημείο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ενσωμάτωση και συμπερίληψη παρέχει οφέλη τόσο για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο

και για τα άτομα χωρίς και για το λόγο αυτό θα πρέπει τόσο το σχολικό πλαίσιο όσο και το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον να στηρίζει και να προωθεί την πλήρη ένταξη τους.

Για την εκπλήρωση του ερευνητικού σκοπού έχουν τεθεί στη παρούσα εργασία τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα :

1. Ποιες συμπεριφορές παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό, που ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να διαγνώσει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής σχέσης;
2. Μπορούν οι συμπεριφορές αυτές να τροποποιηθούν στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής σχέσης;
3. Αν αυτές οι συμπεριφορές μπορούν να τροποποιηθούν, με ποιους τρόπους μπορεί αυτό να συμβεί και πώς ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει;
4. Ποιος είναι ο ρόλος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και πώς βοηθά στην αντιμετώπιση του αυτισμού από τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
5. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της αξιολόγησης του παιδιού με αυτισμό, από τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τη μετέπειτα πορεία και εξέλιξή του;

Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Αποσαφήνιση των εννοιών του αυτισμού και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

1.1.1 Ο αυτισμός

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού είναι μια σοβαρή νευροαναπτυξιακή διαταραχή που μειώνει την ικανότητα ενός παιδιού να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τους άλλους. Περιλαμβάνει επίσης περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Τα ζητήματα αυτά προκαλούν σημαντική βλάβη στις κοινωνικές, επαγγελματικές και άλλες λειτουργικές πτυχές της ζωής του ατόμου (Συνοδινού, 2007).

Ο όρος «φάσμα» στη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος αναφέρεται στο ευρύ φάσμα των συμπτωμάτων και τη σοβαρότητά τους. Ο αριθμός των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό αυξάνεται σήμερα συνεχώς. Δεν είναι σαφές εάν αυτό οφείλεται στην καλύτερη ανίχνευση της πάθησης ή σε μια πραγματική αύξηση του αριθμού των περιπτώσεων, ή και στα δύο. Ενώ δεν υπάρχει καμία γνωστή έως τώρα θεραπεία για τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, ωστόσο η εντατική και έγκαιρη θεραπεία μπορεί να επιδράσει πολύ θετικά στις ζωές πολλών παιδιών (Charman, 2010).

Ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή της λειτουργίας του εγκεφάλου και ταξινομείται ως μία από τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αυτές οι διαταραχές μπορούν να ποικίλουν σε σοβαρότητα και συμπτώματα. Ο όρος «διαταραχές αυτιστικού φάσματος» χρησιμοποιείται ευρέως για όλες τις διαταραχές που εμπίπτουν στο πεδίο αυτό, συμπεριλαμβανομένης της 1) αυτιστικής διαταραχής (Αυτισμός), 2) της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής που δεν ορίζεται διαφορετικά (Pervasive Developmental Disorder - not otherwise specified), 3) του συνδρόμου Asperger, 4) του συνδρόμου Rett και 5) της παιδικής αποδιοργανωτικής διαταραχής (Childhood Disintegrative Disorder) (Dreux & Albuquerque, 2013).

1.1.2 Ο κώδικας DSM-IV

Ο κώδικας DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) είναι ένα εγχειρίδιο που δημοσιεύθηκε από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA), που περιλαμβάνει όλες τις αναγνωρισμένες σήμερα ψυχικές διαταραχές της υγείας. **Η αυτιστική διαταραχή**, συχνά αναφέρεται ως πρώιμος παιδικός αυτισμός ή αυτισμός της παιδικής ηλικίας. Είναι τέσσερις φορές πιο συχνή στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή έχουν μέτρια έως σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης, και προβλήματα συμπεριφοράς, που συχνά συνοδεύονται από νοητική υστέρηση. **Στη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που δεν ορίζεται διαφορετικά**, τα παιδιά είτε (α) δεν ικανοποιούν πλήρως τα κριτήρια των συμπτωμάτων που οι κλινικοί γιατροί χρησιμοποιούν για τη διάγνωση των υπολοίπων τεσσάρων ειδικών τύπων ή (β) δεν έχουν το βαθμό «απομείωσης» αυτών. **Το σύνδρομο Asperger** χαρακτηρίζεται από έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις, ανεπαρκή συντονισμό, κακή συγκέντρωση και ένα περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων, με φυσιολογική όμως νοημοσύνη και επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες. **Το σύνδρομο Rett** διαγιγνώσκεται κυρίως σε γυναίκες. Τα παιδιά με διαταραχή Rett, αναπτύσσονται φαινομενικά φυσιολογικά τους πρώτους 6 έως 18 μήνες, μέχρι του σημείου που οι γονείς παρατηρούν μια αλλαγή στην συμπεριφορά του παιδιού τους και κάποια παλινδρόμηση ή απώλεια των ικανοτήτων τους. **Η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή** είναι μια εξαιρετικά σπάνια διαταραχή, με προφανή παλινδρόμηση σε πολλούς τομείς (στην κινητική ικανότητα, στον έλεγχο της κύστης και στις κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες) μετά από μια περίοδο τουλάχιστον 2 ετών από την φαινομενικά φυσιολογική ανάπτυξη (Blacher & Christensen, 2011).

Ο κώδικας DSM-IV περιγράφει τον αυτισμό ως εξής:

1. Ένα σύνολο από έξι (ή περισσότερα) στοιχεία από τα (Α), (Β) και (Γ), με τουλάχιστον δύο στοιχεία από το (Α), και ένα από τα (Β) και (Γ)
 - (Α) Η ποιοτική εξασθένιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα:
 - i. Αισθητά προβλήματα στη χρήση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών όπως το να κοιτάς κάποιον στα μάτια, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος, οι χειρονομίες που ρυθμίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση

- ii. Αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με τους συνομηλικούς κατάλληλης για το αναπτυξιακό τους επίπεδο
- iii. Έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης του να μοιραστεί την απόλαυση, τα ενδιαφέροντα ή τα επιτεύγματα του με άλλους ανθρώπους, π.χ. αδυναμία να δείξει, να φέρει αντικείμενα που ενδιαφέρουν τους άλλους
- iv. Έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας (δεν συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό παιχνίδι και προτιμούν μοναχικές δραστηριότητες ή περιλαμβάνουν τους άλλους σε δραστηριότητες μόνο με εργαλειακή διάσταση ή μηχανιστικά)
 - (B) Η ποιοτική υποβάθμιση στην επικοινωνία, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:
 - i. Καθυστερήση ή συνολική έλλειψη ανάπτυξης της προφορικής γλώσσας (που δεν συνοδεύεται από μια προσπάθεια αντιστάθμισης μέσω εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως χειρονομίες ή μίμηση)
 - ii. Σε άτομα με επαρκή ομιλία, χαρακτηριστική εξασθένηση της δυνατότητας/ικανότητας να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μία συζήτηση με άλλους
 - iii. Στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή ιδιοσυγκρασιακή γλώσσα
 - iv. Έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού ή κοινωνικού μιμητικού παιχνιδιού κατάλληλου για το αναπτυξιακό τους επίπεδο
 - (Γ) Περιορισμένα επαναληπτικά και στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα:
 - i. Σφαιρική ενασχόληση με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα πρότυπα ενδιαφέροντος που είναι μη φυσιολογικά είτε σε ένταση ή εστίαση
 - ii. Προφανώς άκαμπτη προσκόλληση σε συγκεκριμένες, μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες
 - iii. Στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες ιδιομορφίες (π.χ. χτύπημα χεριού ή δακτύλου, περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος)
 - iv. Επίμονη ενασχόληση με κομμάτια αντικειμένων
- 2. Καθυστερήσεις ή μη φυσιολογική λειτουργία σε τουλάχιστον μία από τις ακόλουθες περιοχές, με έναρξη πριν από την ηλικία των 3 ετών:
 - (A) Κοινωνική αλληλεπίδραση
 - (B) Γλώσσα, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία
 - (Γ) Συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι φαντασίας (psyweb.com, 2015)

1.1.3 Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η ένταξη είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί φορείς και οι εκπαιδευτικές αρχές εφαρμόζουν τις πολιτικές και τις πρακτικές τους ώστε να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές. Με τη σωστή εκπαίδευση, τις στρατηγικές και την κατάλληλη υποστήριξη σχεδόν όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμπεριληφθούν με επιτυχία στη γενική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι ιθύνοντες να επιδιώκουν ενεργά την άρση των εμποδίων των παιδιών αυτών στη μάθηση και τη συμμετοχή (Evans, 2007)..

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 και του 1990 υπήρξε μια πληθώρα ενεργειών και επενδύσεων για τη δημιουργία νέων ειδικών σχολείων, που θα κάλυπταν τις ανάγκες για μάθηση παιδιών και νέων με νοητική υστέρηση και σωματικές αναπηρίες. Η λογική της ύπαρξης και δημιουργίας αυτών των «ξεχωριστών» σχολείων βασίζονταν στο ότι η γενική εκπαίδευση δεν ήταν σε θέση να παρέχει στους μαθητές αυτούς την πρόσθετη υποστήριξη και φροντίδα που απαιτούνταν (Συλλογικό Έργο, 2009).

Από την αρχή του 21ου αιώνα όμως, υπήρξε μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης στον τομέα της εκπαίδευσης που ακολουθήθηκε από το κλείσιμο ή τη συγχώνευσή πολλών ειδικών σχολείων της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι οπαδοί αυτής της αλλαγής υποστηρίζουν ότι η κοινωνική πτυχή της εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας για όλους τους μαθητές και ότι η εκπαίδευση ενός ατόμου με μαθησιακές ή φυσικές δυσκολίες μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα χωρίς αποκλεισμούς από το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή χωρίς αποκλεισμούς από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα γενικής εκπαίδευσης (Συλλογικό Έργο, 2011).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους κατοχυρώνεται συνταγματικά από διεθνείς συμβάσεις, που διασφαλίζουν την πρόσβαση όλων των μαθητών στην ποιοτική εκπαίδευση και η οποία ικανοποιεί τις βασικές ανάγκες μάθησης και εμπλουτίζει τη ζωή τους. Παρόλα αυτά, σήμερα, εκατομμύρια παιδιά, νέοι και ενήλικες συνεχίζουν να βιώνουν τον αποκλεισμό, όσον αφορά την επιμόρφωση και κατάρτισή τους σχεδόν σε ολόκληρο τον κόσμο. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται απλά και μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά να παρέχεται και από άλλα περιβάλλοντα μάθησης άτυπα ή τυπικά, που να είναι ενεργά για τον εντοπισμό των εμποδίων που συναντούν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν

πρόσβαση σε ευκαιρίες για ποιοτική εκπαίδευση, καθώς και στην άρση των εμποδίων αυτών που οδηγούν σε αποκλεισμό (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2006).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, βασίζεται στην απλή ιδέα ότι κάθε παιδί αποτιμάται εξίσου και αξίζει τις ίδιες ευκαιρίες και εμπειρίες με τα υπόλοιπα παιδιά. Η ενιαία εκπαίδευση θα πρέπει να είναι για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες – ανεξάρτητα με το αν η αναπηρία τους είναι ήπια ή σοβαρή, κρυφή ή προφανής - όπως ακριβώς θα ήταν και αν η αναπηρία τους δεν υφίστατο, παρέχοντάς τους δυνατότητες για επιμόρφωση και κατάρτιση, ακριβώς όπως και σε όλους τους άλλους (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Τα σχολεία είναι σημαντικά μέρη για τα παιδιά να αναπτύξουν φιλίες και να διδαχθούν κοινωνικές δεξιότητες. Τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες μαθαίνουν με το να είναι μαζί. Επειδή η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης αποσκοπεί στο να βοηθήσει όλα τα παιδιά να μάθουν, ωφελούνται όλοι στην τάξη. Τα παιδιά μαθαίνουν στο δικό τους ρυθμό και με τον δικό τους τρόπο μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης και φροντίδας. Η συνεκπαίδευση συμβαίνει όταν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες συμμετέχουν και μαθαίνουν μαζί στην ίδια τάξη. Οι έρευνες δείχνουν ότι όταν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες παρακολουθεί μαθήματα μαζί με συνομηλίκους του που δεν έχουν αναπηρίες πολλά θετικά πράγματα συμβαίνουν (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011).

Μερικές απόψεις για τη συμμετοχική / συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζονται σε εσφαλμένες πληροφορίες. Οι τρεις πιο κοινές απόψεις που αντιτίθενται στην ένταξη είναι:

- 1) Η ξεχωριστή εκπαίδευση είναι καλύτερη.

Η πραγματικότητα απέχει πολύ από την άποψη αυτή καθώς έχει αποδειχθεί πως ο διαχωρισμός δεν λειτουργεί. Είτε τα παιδιά χωρίζονται με βάση τη φυλή, την ικανότητα, ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό, η ξεχωριστή εκπαίδευση δεν είναι μια ίση εκπαίδευση. Οι έρευνες των τελευταίων χρόνων δείχνουν ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρία και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να μάθουν και να διδαχθούν εξίσου καλά ή και ακόμα καλύτερα σε τάξεις όπου εφαρμόζεται η συμμετοχική εκπαίδευση (Sapon-Shevin, 2007).

- 2) Τα παιδιά πρέπει να είναι "έτοιμα" να συμπεριληφθούν.

Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να είναι με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Ένα παιδί με αναπηρία δεν πρέπει και δεν είναι απαραίτητο να ενεργεί ακριβώς όπως και τα άλλα παιδιά στην τάξη του για να επωφεληθεί (Sapon-Shevin, 2007).

3) Οι γονείς δεν υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση.

Η πραγματικότητα απέχει παρασάγγας συνήθως από την ανωτέρω άποψη καθώς οι γονείς ήταν και εξακολουθούν να είναι η κινητήρια δύναμη για τη συνεκπαίδευση. Τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες και οι επαγγελματίες εκπαιδευτές συνεργάζονται και όταν υπάρχει επικοινωνία και πάνω από όλα εμπιστοσύνη μεταξύ τους.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή είναι σημαντικό να επισημανθεί πως όλα τα παιδιά επωφελούνται από τη συμμετοχική εκπαίδευση και όχι μόνο εκείνα που έχουν κάποιας μορφής αναπηρία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ως στόχο την επιμόρφωση, την κατάρτιση, την άρση των κοινωνικών αποκλεισμών και των κοινωνικών ανισοτήτων.

1.2 Συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ένα ευρύ πεδίο διαταραχών συμπεριφοράς και τις περισσότερες φορές πολλές από αυτές τις συμπεριφορές δεν εξυπηρετούν κανένα σκοπό. Επιδεικνύουν επαναλαμβανόμενες και καταναγκαστικές συμπεριφορές που διεξάγονται καθημερινά όσον αφορά τη φύση ή την έντασή τους, κάτι που αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό όσων πάσχουν από αυτισμό. Τέτοιου είδους συμπεριφορές φαίνεται να συνυπάρχουν με ιδιαίτερες εμμονές και συχνά υπάρχει και ένα υψηλό επίπεδο επανάληψης των δραστηριοτήτων που αφορούν την επικοινωνία ή την κινητική δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα το χτύπημα του χεριού ή του κεφαλιού. Όταν οι δραστηριότητες αυτές «αφαιρεθούν» από τη καθημερινότητα και το περιβάλλον τους, αυτό μπορεί να έχει ως συνέπεια την εμφάνιση προκλητικών συμπεριφορών και ξεσπασμάτων. Πολλά άτομα εμφανίζουν «αυτοτραυματικές συμπεριφορές ως αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους για επικοινωνία, είτε για να δείξουν την απογοήτευσή τους, είτε ακόμα και λόγω των αυξημένων επιπέδων ενδορφινών και πολλών άλλων λόγων (Συνοδινού, 2007).

Υπάρχουν διάφορες συμπεριφορές που συνήθως παρατηρούνται μεταξύ των ατόμων με αυτισμό. Δυστυχώς για τα άτομα με αυτισμό και τις οικογένειές τους, τα ξεσπάσματα και οι καταστροφικές συμπεριφορές είναι συνήθη, ιδίως στα παιδιά, και ένα από τα πιο κοινά προβλήματα. Μπορούν να εμφανίσουν αισθήματα οργής, πανικού, άγχους ή φόβου χωρίς να υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος. Οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος είναι από τα πιο δύσκολα και αγχωτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και οι γονείς στην προσπάθειά τους να παρέχουν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα (Γκονέλα, 2006).

Τα αυτιστικά άτομα εμφανίζουν πολλές μορφές επαναληπτικής ή περιορισμένης συμπεριφοράς που μπορεί να είναι:

- Στερεότυπη: επαναλαμβανόμενη κίνηση, όπως χτύπημα των χεριών, το γύρισμα του κεφαλιού, ή το λίκνισμα του σώματος.
- Καταναγκαστική: η συμπεριφορά αποσκοπεί και φαίνεται να ακολουθεί κανόνες, όπως η διευθέτηση αντικειμένων σε στοίβες ή γραμμές.

- Ομοιότητας: είναι η αντίσταση στην αλλαγή. Για παράδειγμα, επιμένοντας ότι τα έπιπλα ή τα αντικείμενα ενός συγκεκριμένου χώρου δεν πρέπει να μετακινηθούν ή αρνείται κατηγορηματικά να τον διακόπτουν και να τον ενοχλούν.
- Τελετουργική: περιλαμβάνει ένα αναλλοίωτο μοτίβο καθημερινών δραστηριοτήτων, όπως ένα αμετάβλητο μενού φαγητού ή την τελετουργία του ντυσίματος. Αυτό συνδέεται στενά με την συμπεριφορά της ομοιότητας.
- Κλειστή: η συμπεριφορά εστιάζεται στην συγκέντρωση, το ενδιαφέρον, ή τη δραστηριότητα, όπως η προσήλωση σε ένα μόνο τηλεοπτικό πρόγραμμα, ή παιχνίδι, ή αντικείμενο.
- Αυτοτραυματισμού: περιλαμβάνει κινήσεις που τραυματίζουν ή μπορεί να τραυματίσουν το άτομο, όπως το έντονο τρίψιμο των ματιών, του δέρματος, το δάγκωμα του χεριού, και το επίμονο χτύπημα του κεφαλιού (Lennard-Brown, 2004).

Οι δυσκολίες επικοινωνίας των αυτιστικών παιδιών μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο ενασχόλησής τους με κοινωνικές περιστάσεις. Μπορούν να βρουν τις κοινωνικές περιστάσεις πολύ απαιτητικές ή αγχωτικές, διότι πρέπει να προσπαθήσουν σκληρά για να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους. Δεν αντιλαμβάνονται όλα τα παιδιά με αυτισμό ότι οι υπόλοιποι άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις από τις δικές τους. Τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να καταλάβουν τους κοινωνικούς κανόνες και κυρίως τους άγραφους κανόνες που διέπουν τις κοινωνικές περιστάσεις, όπως π.χ. πόσο κοντά μπορούν να σταθούν σε άλλους ανθρώπους ή πώς να συμμετέχουν σε μια συνομιλία. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα αν τα παιδιά βρίσκονται σε ένα νέο, άγνωστο περιβάλλον. Μερικά παιδιά μπορούν να προβάλλουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά για να προσπαθήσουν να αποφύγουν την κοινωνική επαφή. (King & Bearman, 2009).

Πολλά παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολίες στην επεξεργασία αισθητηριακών πληροφοριών. Για παράδειγμα, τα παιδιά αυτά μπορεί να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν κάποια γεύση ή υφή των τροφίμων, ή να είναι εξαιρετικά επώδυνο για αυτά αν κάποιος τα αγγίξει έστω και ελαφρά. Για άλλα, ορισμένες μυρωδιές, φώτα ή ήχοι μπορεί να είναι οδυνηρά και να οδηγηθούν σε αισθητηριακή υπερφόρτωση. Συνήθως τότε αρχίζει μια επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, που οφείλεται στο αγχωτικό περιβάλλον γύρω τους εξαιτίας της κατάστασης, όπως το χτύπημα των χεριών καθώς προσπαθούν να μπλοκάρουν τις εξωτερικές αισθητηριακές πληροφορίες (Charman, 2010).

1.3 Η εκπαίδευση της συμπερίληψης και ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών με αυτισμό

Τα τελευταία χρόνια η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει γίνει το επίκεντρο πολλών εθνικών και διεθνών πολιτικών εκπαίδευσης. Η ένταξη έχει αναγνωριστεί ως η προσέγγιση τοποθέτησης των μαθητών με αυτισμό στα μαθήματα του γενικού σχολείου και η εξοικειώσή τους με τους συνομηλίκους τους, που δεν έχουν κάποιας μορφής αναπηρία. Στα πλαίσια αυτά, η σχολική κοινότητα προσπαθεί να υποστηρίξει την πλήρη συμμετοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες σε όλους τους τομείς της ζωής τους με τους ίδιους όρους και τις ίδιες προϋποθέσεις, που ισχύουν και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Σούλης, 2008). Έτσι, ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να σπουδάσει σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή σε ειδικά οργανωμένες και κατάλληλα στελεχωμένες τάξεις ένταξης, οι οποίες λειτουργούν στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η διαδικασία της ενσωμάτωσης προσφέρει πολλά οφέλη τόσο για τα παιδιά με αυτισμό όσο και για τα παιδιά χωρίς, μερικά από τα οποία (οφέλη) αντικατοπτρίζουν την κοινωνική τους ανάπτυξη και ιδιαίτερα στην ικανότητά τους να ζητούν, να συζητήσουν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η υπάρχουσα ως τώρα βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι όλοι οι μαθητές με αυτιστικές διαταραχές θα πρέπει να βιώνουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους εντός των χώρων του σχολείου, στα πλαίσια της ανάπτυξης και της εξέλιξής τους, έτσι ώστε να μην αποκλείονται και να μην περιθωριοποιούνται (Σούλης, 2013).

Η προοπτική της συνεκπαίδευσης θέλει να εξασφαλίσει ότι οι ευκαιρίες μάθησης συμβάλλουν στην αποτελεσματική ένταξη των επιμέρους ομάδων τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, αποσκοπώντας στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Η ποιοτική εκπαίδευση είναι, επομένως, μια εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς αποκλεισμούς, δεδομένου ότι προσβλέπει στην πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και η θετική στάση, αποδοχή και ανεκτικότητα των μαθητών χωρίς μαθησιακές «ιδιαιτερότητες» είναι τα οχήματα για την κατασκευή μιας συμμετοχικής και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίας (Νικολαΐδης, 2013).

Οι περισσότερες χώρες έχουν θέσει την καθολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως ελάχιστο στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής τους, χωρίς όμως αυτό να γίνεται πάντα επιτυχώς. Σε πολλές περιπτώσεις, ο τρόπος παροχής της εκπαίδευσης ευθύνεται για τον στιγματισμό και τις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών παρά τις υφιστάμενες καλές προθέσεις. Τα παράλληλα συστήματα γενικής και ειδικής εκπαίδευσης έχουν επικρατήσει σε πολλές χώρες, δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν μεριμνά για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία εν τέλει αμφισβητούν την ορθότητα, τη δομή και τη λειτουργία του (Βλάχος, Μεταλλίδου, Δερμιτζάκη, & Ευκλείδη, 2006).

1.3.1 Ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών με αυτισμό από το εκπαιδευτικό προσωπικό

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία τους με τους μαθητές που θεωρούνται ως «πρόκληση». Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη υποστήριξης μέσα στην αίθουσα, το μέγεθος της τάξης και ο συνολικός φόρτος εργασίας είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο στη διαδικασία ενσωμάτωσης (Friend&Cook, 2003).

Στη μελέτη που διεξήχθη από τους Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), η οποία αφορούσε τις απόψεις και τη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι καθηγητές έχουν περιοριστικές καθώς και αντικρουόμενες πεποιθήσεις απέναντι στην αναπηρία και στην εκπαιδευτική ένταξη. Οι καθηγητές αυτοί ανέφεραν ότι αν και η συμπερίληψη είναι απαραίτητη, ως μέσο για τη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και για τη μείωση της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού των μαθητών με αναπηρίες, ωστόσο η ειδική εκπαίδευση είναι σημαντική, ως μέσο για την παροχή μιας ασφαλούς και προστατευτικής στέγης για τους μαθητές και ένας τρόπος για να καλυφθούν ορισμένες ελλείψεις της γενικής εκπαίδευσης.

Οι μορφές αναπηρίας των μαθητών μπορούν επίσης να επηρεάσουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Η μελέτη των Alghazo & Gaad (2004) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ευκολότερα την ένταξη των μαθητών με

σωματική αναπηρία από τους μαθητές με άλλες αναπηρίες, όπως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, ακοής, προβλήματα συμπεριφοράς. Οι Meijer, Soriano & Watkins, (2006) σημειώνουν την ανάγκη για θετική στάση των εκπαιδευτικών και ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν μια αίσθηση του «ανήκειν» υποστηρίζοντας επιτυχείς και αποτελεσματικές πρακτικές και ο Silverman (2007) επισημαίνει ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά τους ως προς τους μαθητές, ασκώντας έτσι μεγάλη επιρροή στο κλίμα που επικρατεί στην τάξη και στα αποτελέσματα των φοιτητών.

Οι Elhoweris και Alsheikh (2006) υποστήριξαν ότι οι στάσεις μπορεί να βελτιωθούν με την αύξηση της γνώσης των μαθητών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που καλύπτουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και ταυτόχρονα εξέφρασαν την άποψη πως τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνουν περισσότερες εναλλακτικές μορφές μάθησης και διδακτικές στρατηγικές. Τέλος ο Lambe (2007) διαπίστωσε ότι η επιτυχής πρακτική διδασκαλία των εκπαιδευτικών είχε εξαιρετικά θετική επίδραση στην ικανότητα αντίληψης και στη γενικότερη στάση αυτών απέναντι στην ένταξη.

Από τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, τόσο στη χώρα μας όσο και σε πολλές άλλες χώρες, συχνά απουσιάζει η ευελιξία «φιλοξενίας» των διαφορετικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Σε πολλές περιπτώσεις, ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας βασίζεται στην μηχανική μάθηση, στη σχολαστική προσκόλληση στα σχολικά βιβλία και στην αντιγραφή και όχι σε καινοτόμες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Συλλογικό Έργο, 2013).

Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού πλαισίου είναι αποτέλεσμα των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και της δυσπιστίας που οι ίδιοι έχουν απέναντι στη διαφορετικότητα και απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, κάτι που αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για τη μάθηση και εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, είναι ένα εμπόδιο που μπορεί να ξεπεραστεί μέσω της πρακτικής της ενσωμάτωσης. Η δημιουργία κατάλληλων μηχανισμών, όπως εθνικών πολιτικών για την κοινωνική ένταξη, τοπικών συστημάτων στήριξης και η υιοθέτηση κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών και αξιολόγησης είναι σημαντικά για τη δημιουργία ενός σωστού πλαισίου ανάπτυξης για την ένταξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες στη γενική εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. Η ένταξη έχει σημαντικά οφέλη για όλους τους μαθητές, είτε έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι, δεδομένου ότι εφοδιάζει τα σχολεία με πιο πλούσια περιβάλλοντα μάθησης όπου η διαφορετικότητα είναι μια θετική

δύναμη που αναγνωρίζεται. Η ένταξη προάγει τα σχολεία που κινούνται μακριά από την αποστήθιση και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ενεργό και συνεργατική μάθηση (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

1.3.2 Ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών με αυτισμό από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Οι στάσεις, οι προθέσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες είναι σημαντικές για την κοινή τους συνύπαρξη και την πνευματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Buswell & Schaffner (1990), τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι ο καλύτερος τρόπος για την καταπολέμηση των διακρίσεων, δεδομένου ότι παρέχουν στους μαθητές μαζί με τον κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο και τις εμπειρίες για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων, αλλά και την ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Στην χώρα μας η έρευνα πάνω στο θέμα της ενσωμάτωσης χρησιμοποίησε το μοντέλο της Σχεδιάζουσας / Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς προκειμένου να εντοπίσει τις στάσεις και τις προθέσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συνεργασία τους με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου και σε περιβάλλοντα αναψυχής (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2006). Όπως αναφέρουν οι Theodorakis, Bagiatis, & Goudas (1995) ο κύριος και καθοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς είναι η πρόθεση του ατόμου να δεχτεί αυτήν τη συμπεριφορά, που εν προκειμένω είναι να δεχτεί την παρουσία των μαθητών με ιδιαιτερότητες στην τάξη του γενικού σχολείου. Σε μια άλλη μελέτη των Magouritsa, Kokarida & Theodoraki (2005), η εξέταση της θεωρίας της Σχεδιάζουσας Συμπεριφοράς, στα πλαίσια της ένταξης έδειξε ότι οι προθέσεις των παιδιών για την ενσωμάτωση των συμμαθητών τους με αναπηρία είναι αποτέλεσμα της στάσης τους, των κανονιστικών τους πεποιθήσεων και των αντιλήψεών τους για τις δεξιότητες αυτών κατά τη διάρκεια ή μετά από κάποια σχολική δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης βελτιώνει τη στάση των μαθητών, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Sable (1995) ότι ένα άτομο μπορεί να μάθει συμπεριφορές μέσα από την κοινωνική και περιβαλλοντική του εμπειρία.

Μια πιο πρόσφατη μελέτη, η οποία βασίστηκε στην ίδια θεωρία των Kalyvas, Koutsouki, & Skordili (2011) επεσήμανε ότι οι μαθητές παρουσίασαν θετικές στάσεις

και προθέσεις για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολείο. Όσον αφορά το θέμα της γνώμης, της στάσης και της πρόθεσης, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η εμπειρία του παρελθόντος, όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, η γνώση και η πληροφόρηση είναι τα κύρια στοιχεία για μια πιο θετική στάση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ιδιαιτερότητες (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2006)..

Τέλος, οι Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Koidou, & Mouratidou (2009) τόνισαν ότι η γενική συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να αλλάξει και να γίνει πιο θετική για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έτσι, οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, η συμπεριληπτική εκπαίδευση και ειδικότερα το σχολικό πρόγραμμα μπορεί να διαδραματίσει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στην αναπηρία γενικότερα, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην επιτυχή ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και στην αποφυγή περιθωριοποίησης αυτών (Spencer & Boon, 2010).

1.4 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μεθόδων που εφαρμόζονται σε παιδιά με αυτισμό και τρόποι παρέμβασης και θεραπείας τους

1.4.1 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται για τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές

Ο νόμος 3619/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» επιβάλλει, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, την αναδιάρθρωση του χαρακτήρα της ειδικής αγωγής κατά τακτά χρονικά διαστήματα και προσπαθεί να εξασφαλίσει την δωρεάν ειδική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία σε όλα τα εκπαιδευτικά στάδια. Ως γνωστόν, χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολείου στην Ελλάδα είναι η γνώση που διδάσκεται. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, προκειμένου να εισαχθούν στην γενική εκπαίδευση, πρέπει πρώτα να ενταχθούν σε ειδικά τμήματα στα οποία διδάσκουν δυο ειδών εκπαιδευτικοί, ένας της γενικής και ένας της ειδικής αγωγής. Η μέθοδος αυτή έχει εφαρμογή στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, με σκοπό να μετατραπούν σε περισσότερο αποδοτικές οι διδασκαλίες σε μαθητές με ειδικές ανάγκες ως προς την εκπαίδευση μέσα στις τάξεις συμπερίληψης / συνεκπαίδευσης (Συλλογικό Έργο, 2009).

Η κατεύθυνση των πολιτικών σήμερα τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε εθνικό δεν έχουν πλέον πρότυπο το «μοντέλο αναπηρίας», που θέτει σε δευτερεύουσα θέση την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει ο χαρακτήρας του ατόμου και το οδηγεί στο να περιθωριοποιείται ως και να απομονώνεται σε ειδικά σχολεία. Το κράτος όμως πρέπει περαιτέρω να προβεί στις ανάλογες ρυθμίσεις για να μπορούν να υπερπηδηθούν οι δυσκολίες εκείνες που δεν δίνουν στα άτομα αυτά την δυνατότητα να συμμετέχουν στις κοινωνικές δραστηριότητες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι μη ευέλικτο και σχετικά περίπλοκο. Βέβαια έχουν συντελεστεί μετατροπές στο πέρασμα του χρόνου μέσω της δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ των δυνάμεων (συντηρητικών και προοδευτικών). Τα συστήματα εκπαίδευσης στις μέρες μας είναι αναποτελεσματικά και παλαιομοδίτικα διότι η εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες που θέτει η κοινωνία. Η πρόοδος που παρουσιάζεται σε ορισμένους τομείς κυρίως στην τεχνολογία, που έχει αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό σήμερα, δεν επιτρέπει σε άτομα με

αναπηρία να συμβαδίσουν με τις εξελίξεις. Ένα μεγάλο προσόν ωστόσο του εκπαιδευτικού συστήματος που εφαρμόζεται στην Ελλάδα, είναι ο μεγάλος αριθμός νέων ατόμων, σε σύγκριση με άλλες χώρες, που αποφασίζουν να ακολουθήσουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ και το ποσοστό ατόμων που ακολουθεί την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πράγματι αρκετά υψηλό. Για τα αυτιστικά άτομα και γενικότερα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στη χώρα μας σήμερα υπάρχουν:

Τμήματα Ένταξης

Οι μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες για να ακολουθήσουν τα τμήματα της γενικής εκπαίδευσης πρέπει να ακολουθήσουν πρώτα τα ειδικά τμήματα ένταξης στα πλαίσια των γενικών σχολείων. Στην Ελλάδα αλλά και στις άλλες χώρες που εφαρμόζεται η διπλή αυτή διδασκαλία έχει λαμπρά αποτελέσματα σε άτομα με ειδικές ανάγκες σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Όμως οι υψηλοί στόχοι που υπηρετεί το γενικό σχολείο δεν μπορούν να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες όλων των μαθητών, κάτι που οδηγεί στο να απομονώνονται οι μαθητές με αναπηρίες.

Παράλληλη στήριξη

Η συνεκπαίδευση εκτελείται στις τάξεις του γενικού σχολείου και υποστηρίζεται από εκπαιδευτικούς που έχουν μια ορισμένη ειδικότητα. Όμως η πρακτική στην Ελλάδα έχει μεγάλη διαφορά από την θεωρία διότι πολλές φορές υπάρχουν καταστρατηγήσεις αυτής της εφαρμογής με την δικαιολογία ότι υπάρχει έλλειψη οργάνωσης και μειωμένης πληροφόρησης του κόσμου για το θέμα αυτό

Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής

Στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία, υπάρχουν δυσκολίες στην πρόσληψη προσωπικού που να είναι εκπαιδευμένο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μονάδων αυτών. Σήμερα ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στις μονάδες αυτές αυξάνεται συνεχώς. Επειδή βεβαίως δεν υπάρχουν απαραίτητα στοιχεία, δεν είναι δυνατός ο έλεγχος της νοητικής κατάστασης των μαθητών που φοιτούν στις μονάδες αυτές, όπως επίσης δεν είναι γνωστή η οικονομική και κοινωνική κατάσταση των παιδιών αυτών. Υπάρχει η υπόνοια ότι τα παιδιά αυτά που φοιτούν στις μονάδες αυτές είναι πιθανόν να μην μπορούν να εισαχθούν στις τάξεις του γενικού σχολείου.

ΚΕ.Δ.Δ.Υ (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.)

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ) όπως και η προηγούμενη υπάρχουσα δομή των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) από τις πρώτες μέρες της ίδρυσης τους έγιναν δέκτες αρνητικών

σχολίων και κριτικής. Το σοβαρότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι η δυσκολία τους να καλύψουν τις ανάγκες των ατόμων και κυρίως αυτών που ζουν στην επαρχία ή σε περιοχές δύσκολα προσβάσιμες. Στα παραπάνω κέντρα δόθηκαν πολλά καθήκοντα χωρίς όμως να εξασφαλιστεί ότι δεν θα μεταβληθούν σε «εξωεκπαιδευτικούς και επιλεκτικούς μηχανισμούς σχολικού αποκλεισμού και κατηγοριοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Σούλης, 2002, σελ.296). Ακόμη έγινε η διαπίστωση ότι δεν υπάρχει απαραίτητη επάνδρωσή τους, υπάρχει καθυστέρηση σε περίπτωση αξιολόγησης και διαπίστωσης των αναγκών στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και τέλος δεν γίνεται ο απαραίτητος έλεγχος για την εξέλιξη των μαθητών ως και την μη ένδειξη ενδιαφέροντος για την ψυχολογική στήριξη της οικογένειας του μαθητή και των εκπαιδευτών του.

1.4.2 Τρόποι παρέμβασης και θεραπείας των αυτιστικών διαταραχών

Οι εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν σε άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ήταν και είναι το αντικείμενο των συζητήσεων, το οποίο πολύ συχνά είναι επηρεασμένο από την εκάστοτε ιδεολογία και πολιτική και το οποίο συχνά αγνοεί ή υποτιμά σημαντικά επιστημονικά στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και την κοινωνική τους επικύρωση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται μερικές από τις πιο διαδεδομένες εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις.

Εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς (ABA–Applied Behavior Analysis)

Οι τεχνικές παρέμβασης που βασίζονται στο μοντέλο της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς (ABA), συχνά αναφέρονται ως η μόνη πρόταση με αποδεδειγμένα επιστημονικά αποτελέσματα. Τα προγράμματα που βασίζονται στην μέθοδο παρέμβασης ABA απαιτούν λεπτομερή αξιολόγηση των περιβαλλοντικών παραγόντων και η παρεμβολή τους, σχετικά με την συμπεριφορά των παιδιών με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, έχουν ως στόχο να εντοπίσουν τους καθοριστικούς παράγοντες των συμπεριφορών και των παραγόντων που θα οδηγήσουν πιθανότατα σε επανάληψή τους. Αυτές οι πληροφορίες είναι ουσιώδεις για την οριοθέτηση και την παρακολούθηση των διαδικασιών παρέμβασης (Granpeesheh, Tarbox, & Dixon, 2009).

Η ΑΒΑ χρησιμοποιεί μεθόδους που βασίζονται στις επιστημονικές αρχές της μάθησης και της συμπεριφοράς για την κατασκευή χρήσιμων προτύπων συμπεριφοράς και τη μείωση των προβληματικών επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών. Στην προσέγγιση αυτή, για να αλλάξουν τέτοιου είδους συμπεριφορές αρχικά απαιτείται να καταγραφούν. Εν συνεχεία, οι προηγηθείσες ανεπιθύμητες συμπεριφορές αναλύονται και μελετάται οτιδήποτε από αυτές θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Dreux & Albuquerque, 2013).

Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στις αρχές της συμπεριφοράς σχεδιάζονται για να αναπτύξουν κατάλληλες συμπεριφορές. Η πρόοδος εξετάζεται συνεχώς και το πρόγραμμα παρέμβασης μεταβάλλεται αν είναι απαραίτητο. Η μέθοδος ΑΒΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί στους μαθητές κάθε ηλικίας. Μπορεί να εφαρμοστεί σε μια ποικιλία περιπτώσεων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη και για πολύ περιορισμένους και ειδικούς σκοπούς, όπως η ανάπτυξη ή η μείωση της επαναλαμβανόμενης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Η ΑΒΑ χρησιμοποιείται και για ευρύτερους σκοπούς, όπως η ανάπτυξη ή η μείωση ενός συνόλου συμπεριφορών. Επιπλέον μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μαθητές με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος (ASD) κατά μήκος μιας συνεχιζόμενης μάθησης και εκπαίδευσης (Charman, 2010).

Οι μέθοδοι της παρέμβασης ΑΒΑ μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού με μια σειρά από τρόπους. Για παράδειγμα μπορούν:

- να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές (π.χ. βελτίωση των ικανοτήτων ή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης)
- να μάθουν νέες δεξιότητες (πλήρεις δεξιότητες συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών δεξιοτήτων, κοινωνικές δεξιότητες, κινητικές δεξιότητες, ακαδημαϊκές δεξιότητες)
- Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να περιορίσουν τις συνθήκες υπό τις οποίες απαντώνται οι προβληματικές συμπεριφορές - για παράδειγμα , να τροποποιήσουν το μαθησιακό περιβάλλον έτσι ώστε οι μαθητές να είναι λιγότερο πιθανό να τραυματιστούν (Eikeseth, Smith, Jahr, & Eldevik, 2007)

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνυπολογίζουν την πρόοδο ενός μεμονωμένου μαθητή στους παραπάνω τομείς με τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων σε

συνεχή βάση. Πρέπει επίσης να χρησιμοποιούν τα δεδομένα που συλλέγονται για να εξακριβωθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος και να τροποποιούν το πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες για να διατηρήσουν ή να αυξήσουν την πρόοδο και την επιτυχία ενός μαθητή. Η πρόοδος πρέπει να μετράται σύμφωνα με τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα του μαθητή.

Μέθοδος TEACCH

(Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children-Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας)

Η μέθοδος TEACCH αναπτύχθηκε από τον ψυχολόγο Eric Schopler. Χρησιμοποιείται από πολλά δημόσια σχολεία σήμερα. Μια τάξη που εφαρμόζει τη μέθοδο TEACCH είναι δομημένη, με ξεχωριστές, καθορισμένες περιοχές για κάθε εργασία, όπως ατομική εργασία, ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδι. Βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην οπτική μάθηση. Τα παιδιά χρησιμοποιούν χρονοδιαγράμματα που αποτελούνται από εικόνες ή / και λέξεις για να διατάξουν την ημέρα τους και για να τους βοηθήσουν να προχωρήσουν ομαλά στις διάφορες δραστηριότητες (Callahan, Shukla-Mehta, Magee, & Wie, 2010).

Αυτή η μέθοδος της «δομημένης διδασκαλίας» είναι συχνά λιγότερο εντατική από την Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία. Τα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου: δεν αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό η κοινωνική αλληλεπίδραση και η λεκτική επικοινωνία όπως σε άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Η TEACCH είναι περισσότερο επικεντρωμένη στα αυτιστικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού από ότι στην προσπάθεια για την αντιμετώπισή τους. Επίσης, απαιτείται περισσότερη έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της TEACCH, ειδικά σε σύγκριση με την ABA. Σε αντίθεση με τις μελέτες / έρευνες της ABA για την TEACCH δεν έχουν δημοσιευθεί πλήρεις, μακροπρόθεσμες μελέτες για την αποτελεσματικότητά της στη θεραπεία και την εκπαίδευση των παιδιών (Rogers & Vismara, 2008).

Μέθοδος RDI

(Relationship Development Intervention – Παρέμβαση Ανάπτυξης Σχέσεων)

Η μέθοδος RDI είναι μια κλινική θεραπεία που βασίζεται στους γονείς και προσπαθεί να διορθώσει τα κοινωνικά προβλήματα στην καρδιά του αυτισμού, όπως την ανάπτυξη δεξιοτήτων φιλίας, ενσυναίσθησης και επιθυμίας του αυτιστικού παιδιού να μοιραστεί τις προσωπικές του εμπειρίες με τους άλλους. Η προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά καθώς αναπτύσσονται μαθαίνουν πώς να έχουν συναισθηματικές σχέσεις, οι οποίες ξεκινούν στην παιδική ηλικία (Eikeseth, Smith, Jahr, & Eldevik, 2007).

Η RDI προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά να αλληλεπιδρούν θετικά με άλλους ανθρώπους, ακόμη και χωρίς τη χρήση της γλώσσας. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν την αξία και τη χαρά των προσωπικών σχέσεων, είναι ευκολότερο να μάθουν τη γλώσσα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η RDI βασίζεται στην ιδέα ότι τα παιδιά με αυτισμό χάνουν μερικά ή πολλά από τα τυπικά ορόσημα της κοινωνικής ανάπτυξης. Μέσω της μεθόδου μπορεί να τους δοθεί μια «δεύτερη ευκαιρία» για να μάθουν αυτές τις δεξιότητες μέσα από το παιχνίδι, την καθοδηγούμενη συμμετοχή και άλλες δραστηριότητες. Οι πρώτες έρευνες αποτελεσματικότητας (από το 2005 και μετά) της RDI δείχνουν ότι μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από ορισμένες άλλες θεραπείες. Η RDI πιο συχνά χρησιμοποιείται σε σπίτια και όχι σε σχολεία και απαιτεί πιστοποιημένους συμβούλους και επιστήμονες, κάτι που την καθιστά πιθανότατα ακριβή ως μέθοδο. Επιπλέον απαιτείται περισσότερη έρευνα στο μέλλον για να καθοριστεί η αποτελεσματικότητά της (Gena, Couloura, & Kymissis, 2005).

Μέθοδος DIR / Floortime

(Developmental, Individual-difference, Relationship-based model - Αναπτυξιακό, Εξατομικευμένο και Βασισμένο στο Συναίσθημα μοντέλο / Παιχνίδι στο Πάτωμα

Ο Δρ Stanley Greenspan, παιδοψυχίατρος, ανέπτυξε μια μορφή θεραπείας παιχνιδιού που χρησιμοποιεί τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις για τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση και αυτισμό. Με τη μέθοδο DIR, οι ενέργειες του παιδιού θεωρούνται ότι είναι σκόπιμες. Ο ρόλος του γονέα ή του φροντιστή είναι να ακολουθούν το παράδειγμα του παιδιού και να τον βοηθούν να αναπτύξει την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις δεξιότητες επικοινωνίας του. Μερικά σχολικά

συστήματα ενσωματώνουν τη στρατηγική αυτή στα προγράμματά τους, αλλά συνήθως δεν την τοποθετούν ως πρωταρχικό μέσο για την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με αυτισμό. Η μέθοδος αυτή μπορεί να είναι ένα ενισχυτικό συμπλήρωμα σε ένα συμπεριφορικό πρόγραμμα διδασκαλίας που αποσκοπεί στο να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Η μέθοδος επίσης χρησιμοποιείται από κάποιες οικογένειες που προτιμούν μια θεραπεία που βασίζεται στο παιχνίδι ως κύρια ή δευτερεύουσα θεραπεία, ειδικά για τα νήπια και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι πιο πολλές έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα θεωρούν ότι η DIR είναι μια «αναδύομενη θεραπεία». Αυτό ταυτόχρονα σημαίνει ότι η έρευνα είναι ελπιδοφόρα, αλλά και ότι χρειάζεται να γίνουν περισσότερες μελέτες που να καθορίζουν την αποτελεσματικότητά της (Granpeesheh, Tarbox, & Dixon, 2009).

Θεραπεία Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης (Sensory Integration)

Όλα τα παιδιά μαθαίνουν για τον κόσμο μέσα από τις αισθήσεις τους. Τα παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, ωστόσο, έχουν συχνά ασυνήθιστες απαντήσεις για τις αισθήσεις της ακοής, της όρασης, της αφής, της οσμής ή και της κίνησης. Οι απαντήσεις αυτές μπορεί να επηρεάσουν τη μάθηση αλλά και τη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού μπορεί να υπεραντιδρούν ή να υποαντιδρούν σε πράγματα που ακούν, βλέπουν, γεύονται κ.λπ. Η θεωρία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης αναπτύχθηκε από την εργοθεραπεύτρια Jean Ayres στη δεκαετία του 1970. Η αισθητηριακή ολοκλήρωση είναι μια εγγενής νευροβιολογική διαδικασία που αφορά την ολοκλήρωση και αποκωδικοποίηση του αισθητηριακού ερεθίσματος στον εγκέφαλο. Σε αντίθεση η δυσλειτουργία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης είναι μια διαταραχή κατά την οποία τα αισθητηριακά δεδομένα δεν οργανώνονται κατάλληλα στον εγκέφαλο και αυτό μπορεί να προκαλέσει διάφορα προβλήματα στην ανάπτυξη, στην επεξεργασία της πληροφορίας και στη συμπεριφορά του ατόμου. Η Ayres ανέπτυξε τη γενική θεωρία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης και της θεραπείας μέσα από μελέτες στις νευροεπιστήμες και από μελέτες της σωματικής και νευρομυϊκής ανάπτυξης. Στόχος της θεραπείας είναι να δώσει στο παιδί αισθητηριακές πληροφορίες που βοηθούν στην οργάνωση του κεντρικού του νευρικού συστήματος. Επιπλέον στοχεύει στο συντονισμό και έλεγχο της αισθητηριακής πληροφορίας και στην ανάπτυξη μιας πιο

οργανωμένης αντίδρασης στο αισθητηριακό ερέθισμα. Έτσι μπορούν να τροποποιηθούν οι δραστηριότητες σύμφωνα με τις απαντήσεις / αντιδράσεις του παιδιού (Kranowitz, 2006).

Ο θεραπευτής μπορεί να αναπτύξει ένα σχέδιο θεραπείας για ένα παιδί που και ένας γονέας μπορεί επίσης να το ακολουθήσει στο σπίτι, χρησιμοποιώντας συχνά κοινά είδη οικιακής χρήσης. Η θεραπεία αισθητηριακής ολοκλήρωσης σχεδόν ποτέ δεν προσφέρεται ως μοναδική θεραπεία για τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού. Αντί αυτού, μπορεί να είναι κομμάτι ενός μεγαλύτερου και πιο εκτεταμένου προγράμματος (Kranowitz, 2006).

Φαρμακευτικές Παρεμβάσεις

Παρά την ανάπτυξη των προσεγγίσεων που βασίζονται μεμονωμένα στη θεραπεία του αυτισμού, εξακολουθεί να υπάρχει διαδεδομένη χρήση των φαρμάκων για τον έλεγχο της διαταραχής της συμπεριφοράς, ακόμη και για πολύ μικρά παιδιά. Η χρήση των ψυχοτρόπων φαρμάκων για τα μικρά παιδιά με αυτισμό ποικίλλει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Ωστόσο, πολλές από τις μελέτες που αναφέρονται στις ευεργετικές ιδιότητες των βιταμινών και των συμπληρωμάτων διατροφής στην πραγματικότητα δεν σχετίζονται άμεσα με τον αυτισμό και πολλές φορές δεν γίνονται οι απαιτούμενοι έλεγχοι και δοκιμές που είναι ο μόνος σίγουρος τρόπος να διαπιστωθεί εάν η οιαδήποτε παρέμβαση είναι πραγματικά επιτυχής (Rogers & Vismara, 2008).

2.ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση, τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση του αυτισμού από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πλαίσια της συμπερίληψης. Μέσα από την εργασία αυτή επιδιώκεται να αναδειχθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διαδικασία της ένταξης καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες συμπεριφορές παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό, που ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να διαγνώσει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής σχέσης;
2. Ποια η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό;
3. Συναρτάται η στάση του εκπαιδευτικού με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του;
4. Ποιους τρόπους αντιμετώπισης κρίσης στην οικογένεια ενστερνίζεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και πως αυτοί συνδέονται με τις απόψεις του για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό;
5. Αντλεί ικανοποίηση ο εκπαιδευτικός από την εργασία του;

Η έρευνα

Πρόκειται για ποσοτική έρευνα στην οποία διερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Η ποσοτική έρευνα παρέχει την δυνατότητα εκτεταμένου και αντιπροσωπευτικού δείγματος, ενώ από τη φύση της αποσκοπεί στην εύρεση αιτιωδών ή συσχετιστικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, παρέχοντας, ταυτόχρονα, τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Καραγιώργος, 2002).

Δείγμα της μελέτης

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία του Νομού Μαγνησίας αποτέλεσαν τον στοχευόμενο πληθυσμό αυτής της έρευνας. Τα σχολεία στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρίσκονταν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, αντιπροσωπεύουν όλους τους κύριους τύπους σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή Δημοτικά, Ειδικά σχολεία, Τμήματα ένταξης και Ολοήμερα σχολεία. Επιλέχθηκαν με κριτήριο, αφενός τη βέλτιστη δυνατή απεικόνιση των στοιχείων του πληθυσμού που θα ερευνηθεί, αφετέρου την ομοιότητα με τον πληθυσμό επί του οποίου μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα με το σκοπό της έρευνας και τη διαβεβαίωση, εκ μέρους του ερευνητή, σχετικά με την ανωνυμία των ερωτώμενων καθώς και για το σκοπό της χρήσης των δεδομένων που θα προκύψουν από την έρευνα.

Η συναίνεση των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή της έρευνας μετά από την πληροφόρησή τους, οι αυθόρμητες και ανώνυμες απαντήσεις τους, καθώς και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος όσον αφορά στο μέγεθος και στον τύπο των σχολικών μονάδων συνέβαλαν στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας.

Ωστόσο, από τους 800 εκπαιδευτικούς που εκτιμάται υπηρετούν ενεργά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Νομού Μαγνησίας, αρνήθηκαν συμμετοχή στην έρευνα επικαλούμενοι φόρτο εργασίας οι 500, οπότε τελικά διανεμήθηκαν 300 ερωτηματολόγια. Από αυτά επαρκώς συμπληρωμένα και κατάλληλα για στατιστική επεξεργασία επεστράφησαν τα 231, ποσοστό ανταπόκρισης 77%.

Ερευνητικά εργαλεία

Ως εργαλείο της παρούσης μελέτης επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Likert), οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα κατηγοριοποίησης των απαντήσεων των ερωτηθέντων βάσει προτεινόμενων απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο για την παρούσα μελέτη καθώς παρείχε τη δυνατότητα συλλογής ομοειδών στοιχείων κατά τρόπο αποτελεσματικό και οικονομικό και σε μια μορφή κατάλληλη για περαιτέρω στατιστική ανάλυση. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο

εξασφάλιζε την ανωνυμία και την αδυναμία ταυτοποίησης των ερωτώμενων, πράγμα που θα ενθάρρυνε την ειλικρινή και έντιμη ανταπόκριση κατά τη συμπλήρωσή του.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο TATIS (The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale) που αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό (συμπεριληπτική εκπαίδευση). Αποτελείται από 14 ερωτήσεις, με τις προτεινόμενες απαντήσεις (διαφωνώ έντονα έως συμφωνώ έντονα) να βαθμονομούνται σε επτάβαθμη κλίμακα Likert. Αναπτύχθηκε από τους Cullen et al. (2010) και περιλαμβάνει τρεις παράγοντες (άποψη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπια και μέτρια αναπηρία-ερ.1-6, πεποιθήσεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση-ένταξη -αυτών των παιδιών-ερ.7-10 και άποψη για τον επαγγελματικό τους ρόλο-ερ.11-14). Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται στα παιδιά με αναπηρία και όχι συγκεκριμένα με αυτισμό, για το λόγο αυτό και τροποποιήθηκε ελαφρώς με αντικατάσταση της «ήπιας και μέτριας αναπηρίας» με τη λέξη αυτισμό, όπως προτάθηκε από την Wilkerson στη διδακτορική της διατριβή. Υψηλότερη βαθμολογία αντιστοιχεί σε θετικότερη στάση. Το ερωτηματολόγιο εμφανίζει πολύ καλή εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Το δεύτερο μέρος αφορούσε στον εντοπισμό και στην αξιολόγηση του αυτισμού, καθώς και περιελάμβανε ένα ερωτηματολόγιο με 30 ερωτήσεις σχετικά με την αναγνώριση των σημείων και συμπτωμάτων του αυτισμού από τους εκπαιδευτικούς (Problem Behavior Rating Scale, των Stone et al, 2010), καθώς και το ερωτηματολόγιο Family crisis oriented personal evaluation scales (F-COPES) σχετικά με την κρίση στην οικογένεια και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Η κλίμακα σημειολογίας του αυτισμού περιέχει ερωτήσεις βαθμονομημένες σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (Καθόλου προβληματική-πολύ προβληματική συμπεριφορά). Υψηλότερη βαθμολογία αντιστοιχεί σε περισσότερο προβληματική συμπεριφορά.

Η κλίμακα F-Copes είναι ένα εργαλείο που σχεδιάστηκε για να μετράει την κρίση στην οικογένεια και τους τρόπους αντιμετώπισής της και δημιουργήθηκε από τον McCubbin et al. (2001). Η κλίμακα αποτελείται από 30 ερωτήσεις αυτοαναφοράς, οι οποίες συνίστανται σε φράσεις όπως: «Κατά τη γνώμη μου είμαι ένα θρησκευόμενο άτομο» και η απάντηση δίνεται σε μια κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων (1=διαφωνώ πολύ έως 5=συμφωνώ πολύ). Η κλίμακα περιλαμβάνει 5 παράγοντες αντιμετώπισης της κρίσης στην οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα, τους:

1. Προσανατολισμός προς Κοινωνική Υποστήριξη (Acquiring Social Support)

2. Επανασχεδιασμός (Reframing)
3. Αναζητώντας πνευματική υποστήριξη (Seeking Spiritual Support)
4. Κινητοποίηση της οικογένειας για αποδοχή βοήθεια (Mobilizing Family to Acquire and Accept Help)
5. Παθητική Αντιμετώπιση (Passive Appraisal)

Η ερώτηση 18 δεν περιλαμβάνεται σε κανέναν παράγοντα, παρά μόνο στη συνολική βαθμολόγηση, λόγω της χαμηλής φόρτωσής της στους παράγοντες. Στην ελληνική στάθμιση ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α ήταν 0,869. (Gouva et al., 2015).

Στο τρίτο μέρος συμπεριελήφθησαν 6 ερωτήσεις σχετικές με την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, την ενέργεια που απορροφά η ενασχόληση με το αντικείμενό τους από τους ίδιους και την οικογένεια, αλλά και την ενημέρωσή τους σχετικά με την επιστημονική πρόοδο στον τομέα τους. Στην ίδια αυτή ενότητα του ερωτηματολογίου υπήρχαν και οι ερωτήσεις για τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Οι δύο κλίμακες του αυτισμού μεταφράστηκαν στα ελληνικά και έγινε και επαναληπτική μετάφραση στην Αγγλική γλώσσα προκειμένου να διαπιστωθεί η ορθότητα της μετάφρασης στην Ελληνική γλώσσα. Αξιολογήθηκαν η εσωτερική αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Οι όψεις της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου που εξετάστηκαν είναι :

- Εγκυρότητα προσώπου: Στην αξιολόγηση εγκυρότητας προσώπου ζητείται από έμπειρους ερευνητές να αξιολογήσουν την ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τη δυνατότητα κατανόησης των ερωτήσεων από τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται (Σαπουντζή-Κρέπια 2012). Για το παρόν ερωτηματολόγιο αυτό πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και την επιβλέπουσα.
- Εγκυρότητα περιεχομένου (content validity): Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στην επάρκεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να υποστηρίζεται εννοιολογικά. Η εξασφάλιση της εγκυρότητας αυτής στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε με τον πιλοτικό έλεγχο (μετά τη μετάφραση του ερωτηματολογίου) σε ειδικά επιλεγμένο πληθυσμό 20 εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες σε πιλοτικό έλεγχο έγραψαν σχόλια για κάθε ερώτηση σχετικά με τη σαφήνεια της έννοιας που εμπεριεχόταν στην κάθε πρόταση και την απόδοση των ερωτήσεων στα ελληνικά. Έγιναν μικρές προσαρμογές σύμφωνα με τα σχόλια τους.

- Δομική εγκυρότητα (construct validity): Η αξιολόγηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής (δομικής εγκυρότητας) είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται κυρίως όταν δημιουργούνται όργανα ψυχομετρικών χαρακτηριστικών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Με την ανάλυση αυτή ελέγχεται εάν οι προτάσεις ανήκουν στατιστικά σε ένα όργανο μέτρησης, σύμφωνα προς την εννοιολογική κατασκευή του. Στην παρούσα μελέτη η διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών.

3.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν μέσης ηλικίας, γυναίκες, έγγαμες, που είχαν αδέρφια στην οικογένειά τους και κατοικούσαν σε πόλη.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

	N	%
Φύλο		
Άντρας	75	32,5
Γυναίκα	156	67,5
Σύνολο	231	100,0
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος/η	46	19,9
Έγγαμος/η	169	73,2
Διαζευγμένος/η	15	6,5
Χήρος/α	1	0,4
Σύνολο	231	100,0
Αδέρφια		
Ναι	208	90,0
Όχι	23	10,0
Σύνολο	231	100,0
Τόπος διαμονής		
Χωριό/ Κωμόπολη	19	8,2
Πόλη <150.000 κατοίκους	114	49,4
Πόλη >150.000 κατοίκους	98	42,4
Σύνολο	231	100,0
Ηλικία	ΜΤ±ΤΑ	
	45,49±7,49	

Απόφοιτοι ΑΕΙ ήταν η πλειονότητα του δείγματος, ενώ το 72% υπηρετούσε σε δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 2. Εργασιακά χαρακτηριστικά

	N	%
Εκπαιδευτικό επίπεδο		
Μετεκπαίδευση	46	19,9
Μάστερ	39	16,9
Διδακτορικό	5	2,2
Απόφοιτος ΑΕΙ	141	61,0
Σύνολο	231	100,0
Σχολείο που υπηρετείτε		
Δημοτικό σχολείο	167	72,3
Τμήμα ένταξης	21	9,1
Ειδικό σχολείο	32	13,9
Ολοήμερο σχολείο	11	4,8
Σύνολο	231	100,0

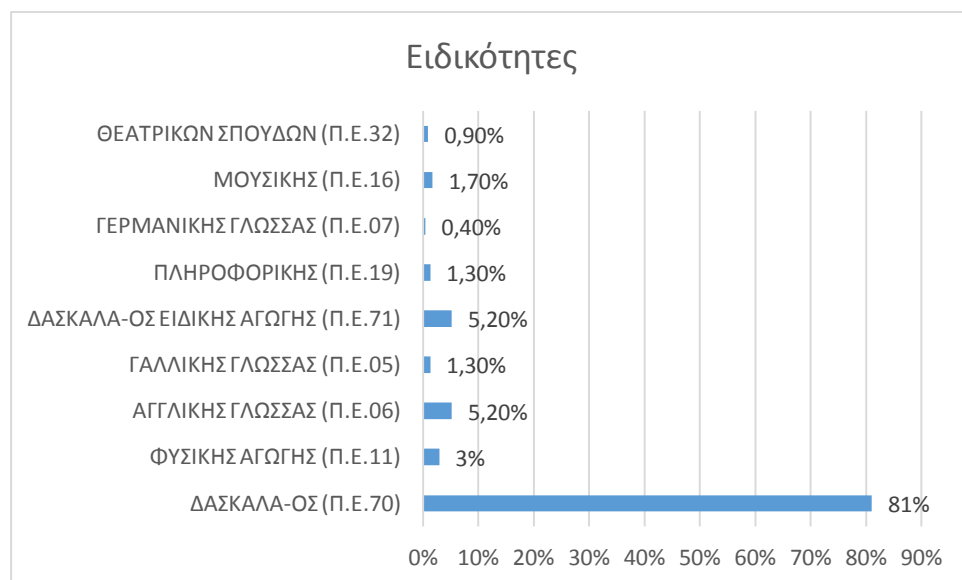
Το 58% των εκπαιδευτικών είχε έναν αδελφό και το 23% ήταν μοναχοπαίδια. Μέλη τριτέκνων και πολυτέκνων οικογενειών ήταν περίπου το 10% του δείγματος.

Πίνακας 3. Αριθμός αδελφών και σειρά γέννησης

Αδέρφια	N	%
Πόσα αδέρφια;		
Κανένα	23	10,0
Ένα	134	58,0
Δύο	49	21,2
Τρία	20	8,7
Τέσσερα	5	2,2
Σύνολο	231	100,0
Ποια η σειρά γέννησης;		
Μοναχοπαίδι	23	10,0
1 ^ο	111	48,1
2 ^ο	75	32,5
3ο	18	7,8
4 ^ο	4	1,7
Σύνολο	231	100,0

Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής ήταν η πλειονότητα του δείγματος (81%) και έπονταν οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και αγγλικής γλώσσας (από 5,2% κάθε κατηγορία).

Γράφημα 1. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών



Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έχουν θετική αντίληψη για τον επαγγελματικό τους ρόλο (ερωτ.11-14), ενώ είναι επιφυλακτικοί ως προς τη δυνατότητα εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό σε κανονικές τάξεις (ερωτ.1-6) και την αποτελεσματικότητα της ενταξιακής διαδικασίας (ερωτ.7-10)

Πίνακας 4. Κλίμακα TATIS

	Διαφωνώ πολύ έντονα %	Διαφωνώ έντονα%	Διαφωνώ%	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ%	Συμφωνώ%	Συμφωνώ έντονα%	Συμφωνώ πολύ έντονα%
1. Όλοι οι μαθητές με αυτισμό θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε κανονικές τάξεις με συμμαθητές.	3,5	9,5	39,8	22,5	19,5	3,9	1,3
2. Σπανίως είναι απαραίτητο να αφαιρεθούν οι μαθητές με αυτισμό από τις κανονικές τάξεις προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους.	2,6	14,3	35,1	14,7	27,3	4,8	1,3
3. Τα τμήματα ένταξης δεν θα πρέπει να περιλαμβάνουν στο πρόγραμμα τους, μαθητές με αυτισμό.	6,5	7,4	40,7	22,1	18,2	3,0	2,2
4. Οι κανονικές τάξεις μπορούν και πρέπει να τροποποιούν το αναλυτικό τους πρόγραμμα για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό.	3,5	8,7	31,6	24,2	25,1	3,0	3,9
5. Οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά στις κανονικές τάξεις σε αντίθεση με τα τμήματα ένταξης.	6,1	9,5	40,7	25,5	15,6	2,2	0,4
6. Η συμπερίληψη είναι ένα αποτελεσματικό μοντέλο για την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό.	0,9	3,9	20,3	35,1	27,7	7,8	4,3
7. Οι μαθητές με αυτισμό δεν θα πρέπει να διδάσκονται στις κανονικές τάξεις με τους υπόλοιπους μαθητές, επειδή θα απαιτήσει πάρα πολύ από το χρόνο του δασκάλου.	3,5	3,5	32,9	22,1	30,3	4,8	3,0
8. Έχω αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μαθητών με αυτισμό σε κανονικές τάξεις, επειδή συχνά δεν διαθέτουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία.	2,6	3,9	25,5	19,9	41,1	5,2	1,7
9. Έχω αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μαθητών με αυτισμό σε κανονικές τάξεις, επειδή συχνά δεν	1,7	3,0	23,8	25,5	39,0	5,6	1,3

έχουν τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία.								
10. Θεωρώ ότι οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης συχνά δεν πετυχαίνουν με τους μαθητές με αυτισμό, ακόμα και όταν προσπαθούν δίνοντας τον καλύτερο εαυτό τους.	1,7	5,2	19,0	20,8	41,6	8,2	3,5	
11. Θα μου ήταν ευπρόσδεκτη η ευκαιρία της παράλληλης στήριξης για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με αυτισμό σε κανονικές τάξεις.	0,4	3,0	9,5	12,6	37,2	16,5	20,8	
12. Όλοι οι μαθητές επωφελούνται από την παράλληλη στήριξη; Δηλαδή της συνύπαρξης της γενικής κι ειδικής εκπαίδευσης στην ίδια τάξη.	0,9	1,3	18,2	22,5	35,1	12,1	10,0	
13. Η ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό σε κανονικές τάξεις θα πρέπει να μοιράζεται μεταξύ της γενικής και ειδικής αγωγής.	0,0	3,0	12,1	14,3	46,8	13,9	10,0	
14. Θα μου ήταν ευπρόσδεκτη η ευκαιρία να συμμετάσχω σε ένα μοντέλο συμβουλευτικής διδασκαλίας (δηλαδή τακτικές συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης για να μοιραστούν ιδέες, μεθόδους και υλικά) ως μέσο για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με αυτισμό στις κανονικές τάξεις.	0,4	1,3	6,9	14,7	42,9	17,7	16,0	

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν προβληματικές συμπεριφορές που παραπέμπουν σε αυτισμό.

Πίνακας 5. Αντίληψη συμπεριφορών συμβατών με αυτισμό

	Καθόλου Προβληματικό%	Λίγο Προβληματικό%	Αρκετά Προβληματικό%	Πολύ Προβληματικό%
1. Το να ενεργεί αυθόρμητα ή απρόσεκτα, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνέπειες	10,4	38,1	39,0	12,6
2 Το να χτυπά ή να πληγώνει τους άλλους	2,2	20,8	39,0	38,1
3. Το να πειράζει ή εκφοβίζει άλλα παιδιά	4,8	22,1	35,1	38,1
4. Το να κάνει ζημιές ή να σπάει πράγματα που ανήκουν σε άλλους	3,5	16,0	43,7	36,8
5. Το να ουρλιάζει ή να φωνάζει	0,4	12,1	39,8	47,6
6. Το να έχει ξαφνικές αλλαγές διάθεσης	2,2	20,8	56,7	20,3
7. Το να έχει εκρήξεις θυμού	0,0	16,0	49,8	34,2
8. Το να είναι υπερβολικά αυταρχικός/ή ή πεισματάρης/α; το να χρειάζεται να γίνονται όλα με τον τρόπο του/της.	5,2	26,4	43,7	24,7
9. Το να έχει μικρή ανοχή στην αναστάτωση; Εξοργίζεται ή αναστατώνεται εύκολα.	1,3	22,5	51,1	25,1
10. Το να κλαίει με ασήμαντες προκλήσεις.	3,5	43,7	41,1	11,7
11 Το να κάνει αρνητικές δηλώσεις για τον εαυτό του / της	8,7	41,6	38,5	11,3
12. Το να είναι υπερβολικά ήσυχος/η, ντροπαλός/ή, ή αποτραβηγμένος/η.	13,0	43,3	33,3	10,4
13 Το να είναι σκυθρωπός/ή ή λυπημένος/η.	10,4	46,3	34,6	8,7
14. Το να υπολειπεται ή να έχει έλλειψη ενέργειας	9,1	43,7	36,8	10,4
15. Το να εκφράζει ανησυχία για πολλά πράγματα	14,7	41,1	35,5	8,7
16. Το να συμμετέχει σε συμπεριφορές που μπορεί να είναι δυσάρεστες για τους άλλους, όπως να πειράζει τη μύτη του/της ή να φτύνει.	6,1	26,8	48,9	18,2
17. Το να αγγίζει τον εαυτό του / της	7,8	30,7	45,0	16,5
18 Το να συμμετέχει σε καταναγκαστικές συμπεριφορές; επαναλαμβάνοντας ορισμένες πράξεις ξανά και ξανά;	1,3	17,3	41,6	39,8

επαναλαμβάνοντας την ίδια συμπεριφορά με ένα συγκεκριμένο τρόπο πολλές φορές				
19. Το να ανησυχεί υπερβολικά όταν κάνει λάθη; είναι τελειομανής	11,7	50,2	27,7	10,4
20 Το να έχει ατυχήματα στην τουαλέτα.	6,5	31,2	39,8	22,5
21. Το να χτυπά ή να πληγώνει τον εαυτό του/της.	1,3	14,7	37,2	46,8
22. Το να γίνεται υπερβολικά αναστατωμένος/η όταν οι άλλοι τον/την αγγίζουν ή μετακινούν τα πράγματά του / της	1,7	22,1	45,5	30,7
23. Το να γελά σε ακατάλληλες στιγμές (π.χ., όταν οι άλλοι έχουν τραυματιστεί ή αναστατωθεί)	1,7	29,0	43,3	26,0
24. Το να αγνοεί ή να περπατά μακριά από τους άλλους κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων ή παιχνιδιού.	2,2	32,0	41,6	24,2
25. Να διαταράσσεται αν αλλάξει η καθημερινότητά του.	2,2	27,7	45,0	25,1
26. Το να αγγίζει τους άλλους ανάρμοστα	0,9	13,9	45,9	39,4
27. Το να ρωτά τις ίδιες ερωτήσεις ξανά και ξανά	2,6	33,8	43,7	19,9
28. Το να επιδεικνύει ασυνήθιστες ιδιομορφίες, όπως φτερούγισμα των χεριών	1,7	31,6	36,4	30,3
29. Το να παίζει ή να κάνει τα πράγματα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο κάθε φορά.	5,2	35,9	35,1	23,8
30. Το να έχει δυσκολία να ηρεμήσει τον εαυτό του / της όταν είναι αναστατωμένος/η ή ενθουσιασμένος/η.	1,7	21,6	47,2	29,4

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με ανάλυση κυρίων συνιστωσών με περιστροφή Varimax, προκειμένου να μελετηθεί η δομή της κλίμακας (ανάλυση δομικής εγκυρότητας). Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή των παραγόντων ήταν ιδιοτιμή > 1 και φόρτιση παράγοντα $> 0,35$. Όσον αφορά την ανάλυση κυρίων συνιστωσών της κλίμακας, η δοκιμασία Bartlett Test of Sphericity έδειξε τιμή 1351,440 και ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0,0005$). Η δοκιμασία Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy έδειξε τιμή 0,842 συνηγορώντας υπέρ της καταλληλότητας των δεδομένων για ανάλυση. Δώδεκα παράγοντες εξήχθησαν, που ερμήνευαν το 62,273% της συνολικής διακύμανσης, με ιδιοτιμές που κυμαίνονταν από 4,755 έως 1,894.

Πίνακας 6. Ιδιοτιμές

Component	Initial Eigen values		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,755	33,967	33,967
2	2,069	14,777	48,744
3	1,894	13,529	62,273
4	,935	6,682	68,955
5	,728	5,203	74,157
6	,595	4,249	78,407
7	,532	3,802	82,208
8	,464	3,312	85,520
9	,413	2,950	88,470
10	,392	2,803	91,273
11	,365	2,610	93,883
12	,357	2,548	96,432
13	,276	1,970	98,402
14	,224	1,598	100,000

Πίνακας 7. Φορτίσεις παραγόντων

Rotated Component Matrix^a			
	Component		
	1	2	3
Δ1			,754
Δ2			,769
Δ3			,519
Δ4			,569
Δ5			,797
Δ6	,482		,564
Δ7		,779	
Δ8		,873	
Δ9		,865	
Δ10		,712	
Δ11	,828		
Δ12	,663	-,324	
Δ13	,817		
Δ14	,845		
a Cronbach	0,79	0,84	0,82
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. ^a			
a. Rotation converged in 5 iterations.			

Εξάγονται τρεις παράγοντες, αντίστοιχοι προς τους προτεινόμενους από τη βιβλιογραφία: αντίληψη δυσκολιών, επαγγελματικός ρόλος και ένταξη

Πίνακας 8. Οι παράγοντες του TATIS (ελληνική εκδοχή)

	N	Ελαχ.	Μεγ.	MT	TA
POS (αντίληψη δυσκολιών)	231	10,00	42,00	22,3939	5,09439
PRF (επαγγελματικός ρόλος)	231	8,00	28,00	19,8312	4,06706
Ένταξη (BEI)	231	4,00	28,00	16,6710	3,92594

F-COPES

Η συνολική βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο F-COPES ήταν $98,61 \pm 13,29$

Πίνακας 9. Περιγραφική στατιστική του F-COPES στο δείγμα της μελέτης

Κλίμακα Μέτρησης της Κρίσης στην Οικογένεια (F-COPES)	MT	TA
1. Προσανατολισμός προς Κοινωνική Υποστήριξη (Acquiring Social Support)	27,7662	5,77000
2. Επανασχεδιασμός (Reframing)	30,7316	4,32755
3. Αναζητώντας πνευματική υποστήριξη (Seeking Spiritual Support)	12,4286	4,34920
4. Κινητοποίηση της οικογένειας για αποδοχή βοήθειας (Mobilizing Family to Acquire and Accept Help)	15,0173	3,00140
5. Παθητική Αντιμέτωπιση (Passive Appraisal)	9,5584	3,30675
Συνολική Βαθμολογία (Overall)	98,6147	13,29346
a Cronbach		0,83

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ηλικίας κάτω των 48 ετών, είχαν θετικότερη στάση ($p=0,036$), ενώ θετικότερη στάση είχαν και οι γυναίκες και οι άγαμοι, αν και χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 10. Διαφορές στην κλίμακα TATIS σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

	N	MT	TA	t*	F**	p
Ηλικία						
≤ 48 έτη	137	58,66	9,440	2,111		0,036
>48 έτη	94	55,94	9,948			
Φύλο						
Αντρας	75	56,72	10,50	-0,904		0,387
Γυναίκα	156	57,96	9,34			
Οικογενειακή κατάσταση						
Άγαμος/η	46	60,46	10,22		2,782	0,064
Έγγαμος/η	169	56,96	9,57			
Διαζευγμένος/η Χήρος/α	16	55,44	8,74			
Τόπος διαμονής						
Χωριό / Κομόπολη	19	59,26	8,25		0,327	0,722
Πόλη < 150.000 κατοίκους	114	57,48	10,22			
Πόλη > 150.000 κατοίκους	98	57,31	9,44			
Αδέρφια						
Ναι	208	57,63	9,58		0,378	0,706
Όχι	23	56,83	11,11			
*t-test						
** ANOVA						

Οι έχοντες προϋπηρεσία μικρότερη των 18 ετών είχαν θετικότερη στάση ($p=0,027$), όπως και οι έχοντες λάβει κάποια μορφής μετεκπαίδευση, αν και δεν αναδείχθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποομάδων στην post-hoc ανάλυση. Ωστόσο, αν ενοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί με κάποιας μορφής μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακό τίτλο, η διαφορά έναντι των υπολοίπων αποβαίνει στατιστικά σημαντική (ΜΤ:59,72±10,92 έναντι 56,13±8,61, $p=0,005$).

Πίνακας 11. Διαφορές στην κλίμακα TATIS σε σχέση με τα εργασιακά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά

	N	ΜΤ	ΤΑ	F*	p
Εκπαιδευτικό επίπεδο					
Μετεκπαίδευση	46	59,67	11,20	2,631	0,051
<i>Μάστερ</i>	39	59,92	11,39		
Διδακτορικό	5	59,60	3,13		
Απόφοιτος ΑΕΙ	141	56,13	8,61		
Σχολείο που υπηρετείτε					
Δημοτικό σχολείο	167	57,43	9,60	1,050	0,341
<i>Τμήμα ένταξης</i>	21	60,90	12,64		
Ειδικό σχολείο	32	56,25	8,56		
Ολοήμερο σχολείο	11	56,91	8,15		
Προϋπηρεσία					
≤ 18 έτη	119	58,92	9,11	2,227	0,027
> 18 έτη	112	56,10	10,17		
* ANOVA					

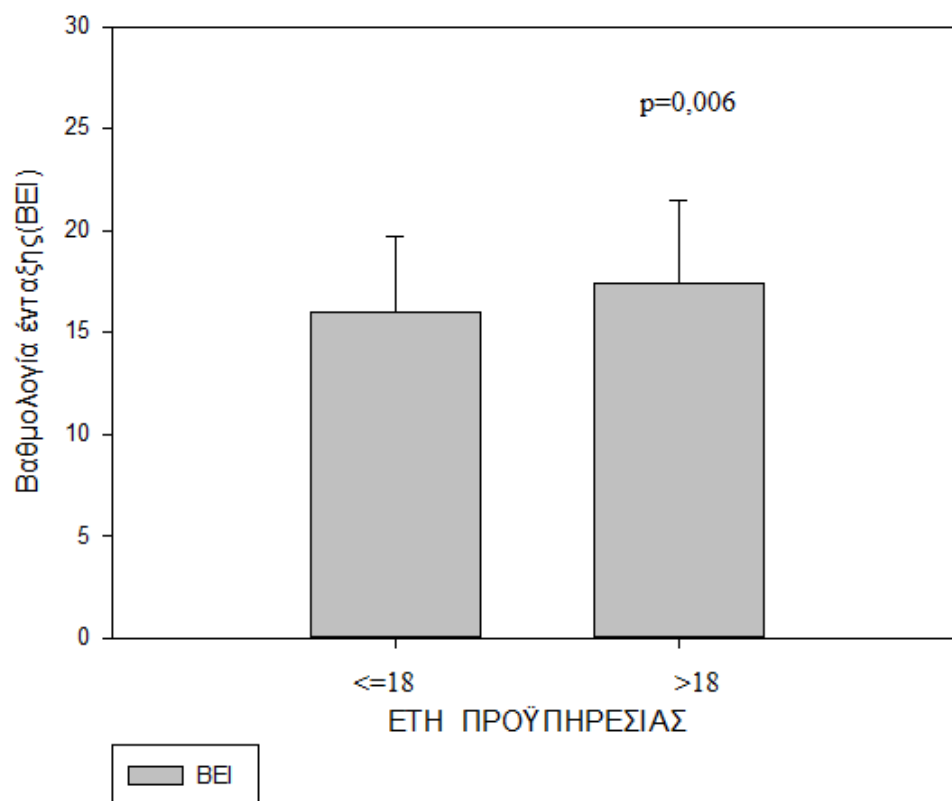
Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι απαιτήσεις της εργασίας επηρεάζουν, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, αρνητικά το χρόνο και την ενέργεια που αφιερώνετε στην οικογένειά σας. Επίσης, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αφιερώνει λιγιστό χρόνο στην επιμόρφωση μέσω των επιστημονικών περιοδικών .

Πίνακας 12. Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

	Καθόλου (0)	Λίγο (1)	Μέτρια (2)	Πολύ (3)	Πάρα πολύ (4)
Θα λέγατε ότι αισθάνεστε ικανοποιημένοι από το αντικείμενο της εργασίας σας;	0,4	0,4	4,3	33,3	61,5
Θα λέγατε ότι αισθάνεστε ικανοποιημένοι από τη θέση της εργασίας σας;	0,0	2,6	6,5	43,7	47,2
Θεωρείτε ότι οι απαιτήσεις της εργασίας σας επηρεάζουν αρνητικά το χρόνο και την ενέργεια που αφιερώνετε στον εαυτό σας;	18,2	18,6	19,9	29,9	13,4
Θεωρείτε ότι οι απαιτήσεις της εργασίας σας επηρεάζουν αρνητικά το χρόνο και την ενέργεια που αφιερώνετε στην οικογένειά σας;	19,5	16,5	22,9	29,4	11,7
Θεωρείτε ότι οι οικογενειακές σας υποχρεώσεις επηρεάζουν αρνητικά το χρόνο και την ενέργεια που αφιερώνετε στην εργασία σας;	29,4	24,2	20,3	16,5	9,5
Πόσο συχνά τα τελευταία 5 έτη αφιερώσατε χρόνο για να διαβάσετε κάποια επιστημονική μελέτη;	1,7	11,3	37,7	31,6	17,7

Όσοι είχαν προϋπηρεσία άνω των 18 ετών πίστευαν λιγότερο στην αποτελεσματικότητα της ένταξης, καθώς συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην αντίστοιχη κλίμακα¹.

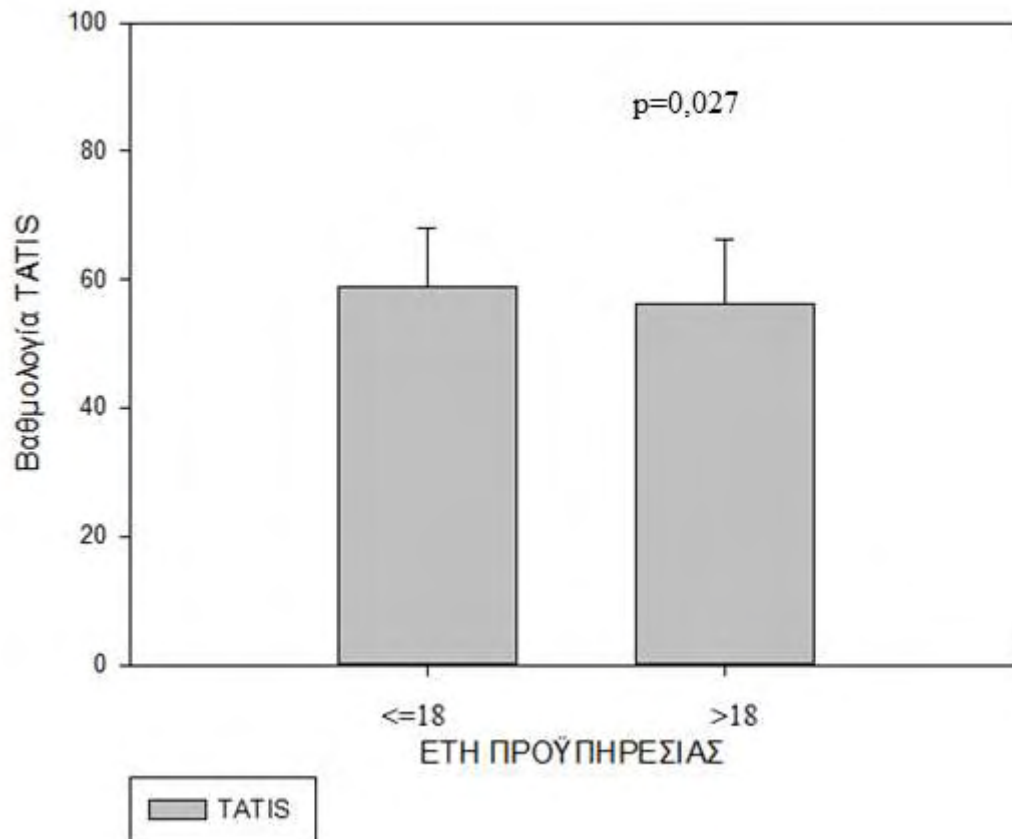
Γράφημα 2. Έτη προϋπηρεσίας και υποκλίμακα ένταξης (ΒΕΙ)



¹ Από τις τρεις κλίμακες του ερωτηματολογίου αυτή ερμηνεύεται αντίστροφα, οι άλλες δύο κανονικά. Κατά τη συνολική βαθμολογία, πραγματοποιείται αντιστροφή, ώστε υψηλότερη βαθμολογία να σημαίνει θετικότερη στάση.

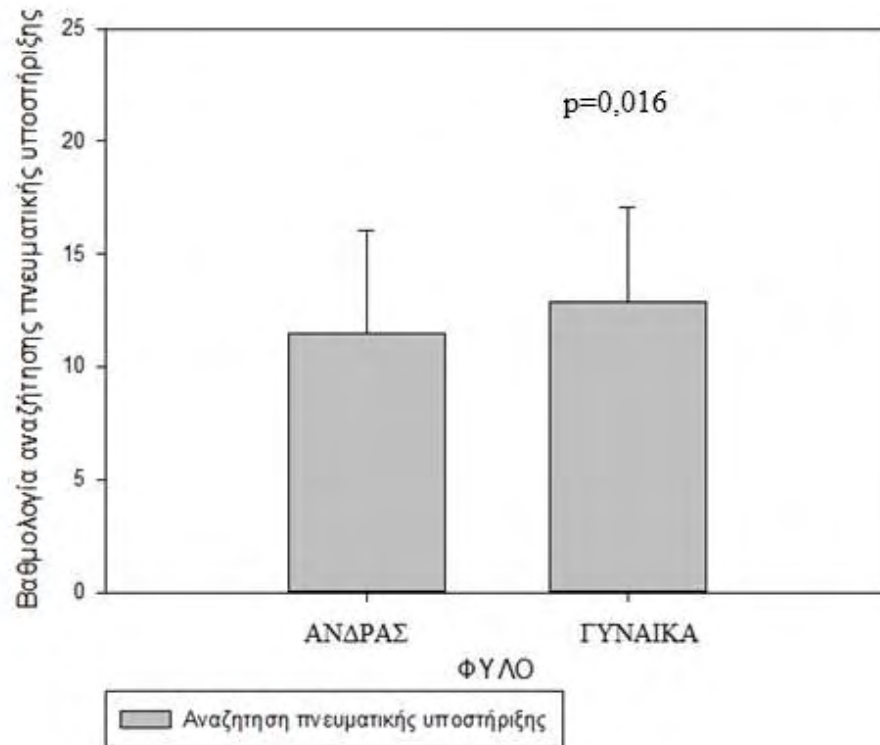
Όσοι είχαν προϋπηρεσία μικρότερη ή ίση των 18 ετών είχαν περισσότερο θετική στάση απέναντι στις ενταξιακές διαδικασίες και τον επαγγελματικό τους ρόλο, καθώς συγκέντρωσαν υψηλότερη συνολική βαθμολογία.

Γράφημα 3. Έτη προϋπηρεσίας και συνολική βαθμολογία TATIS



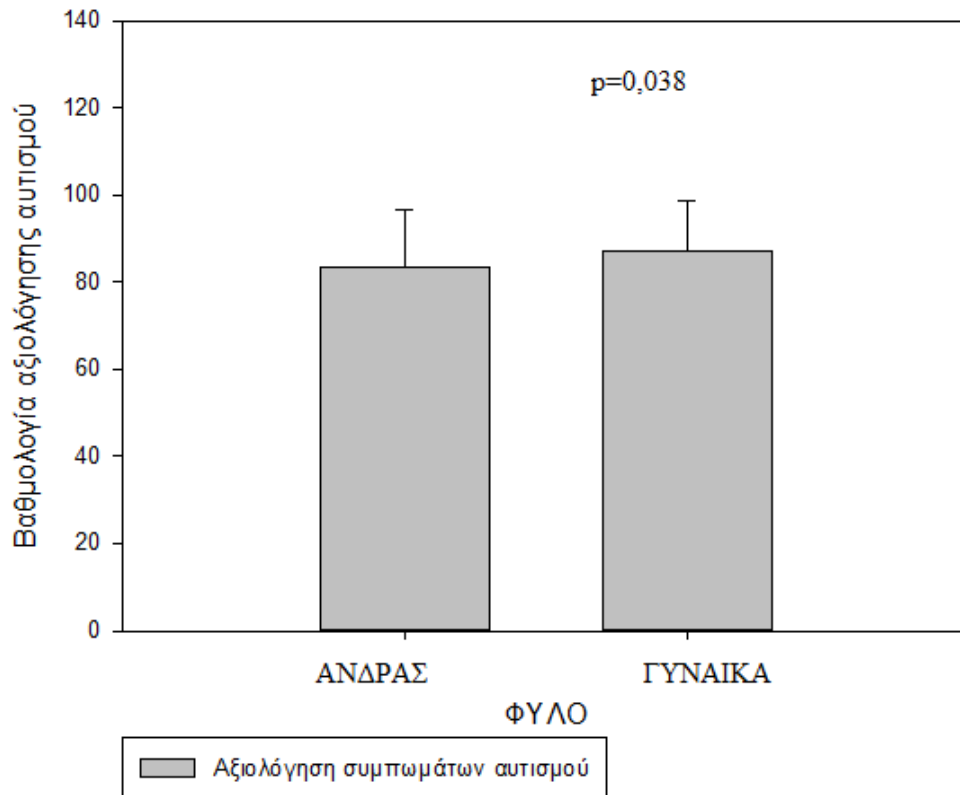
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναζητούν συχνότερα πνευματική υποστήριξη σε σχέση με τους άνδρες (F-COPES).

Γράφημα 4. Αναζήτηση πνευματικής υποστήριξης και φύλο



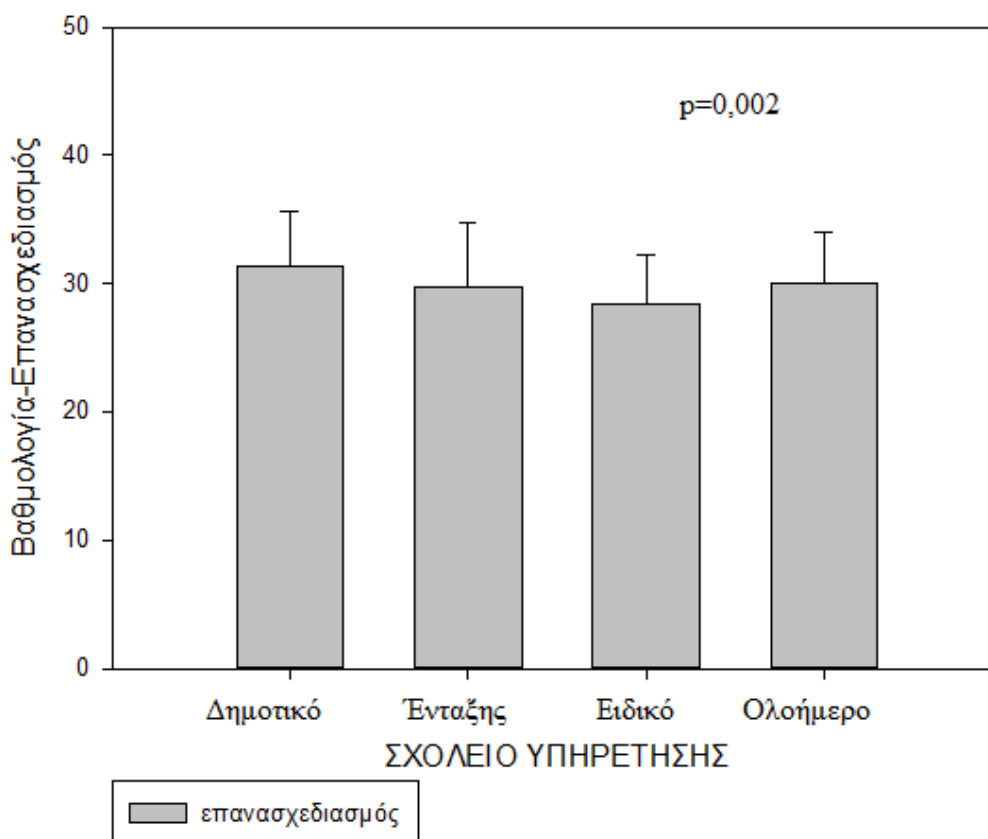
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολογούν καλύτερα τα συμπτώματα του αυτισμού.

Γράφημα 5. Φύλο και αξιολόγηση συμπτωμάτων αυτισμού



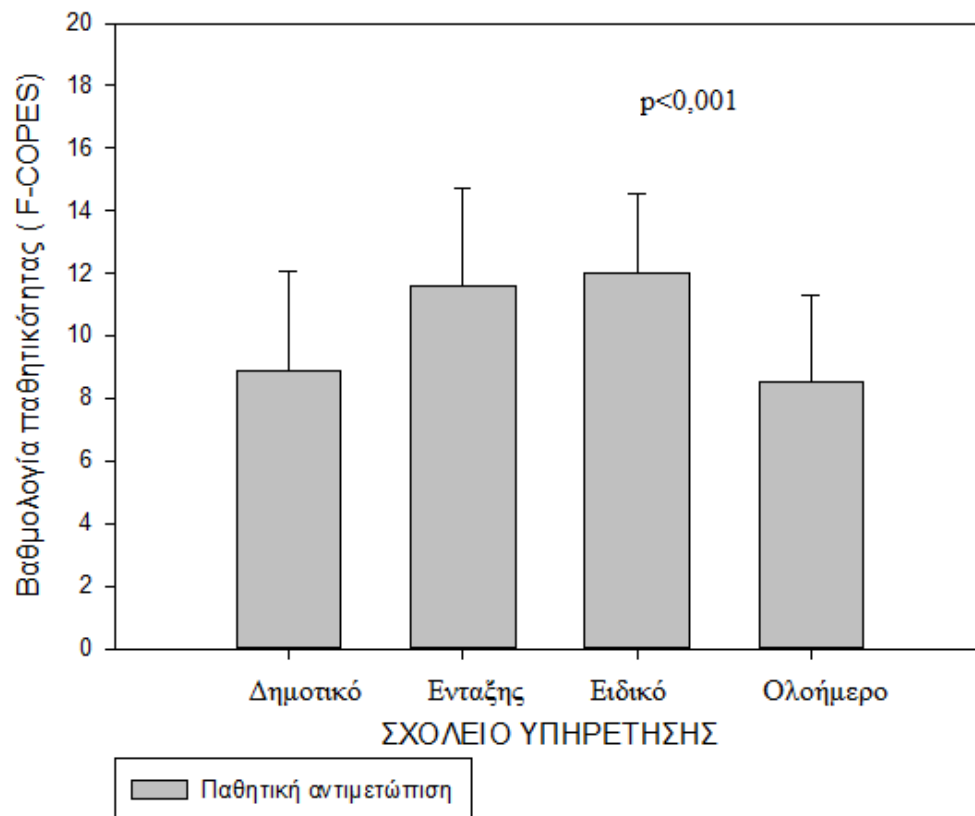
Όσοι υπηρετούσαν σε δημοτικό σχολείο είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα επανασχεδιασμού (F-COPES). Η διαφορά ήταν λίαν στατιστικά σημαντική σε σχέση με τους υπηρετούντες σε ειδικό σχολείο.

Γράφημα 6. Σχολείο υπηρετήσης και επανασχεδιασμός



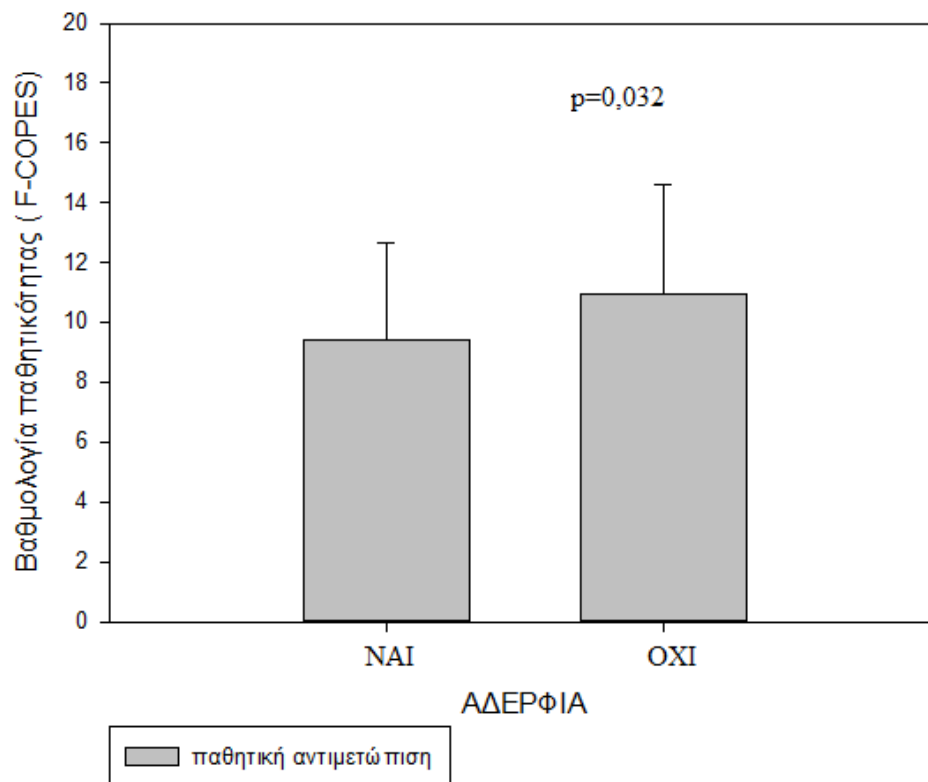
Οι υπηρετούντες σε δημοτικό / ολοήμερο σχολείο είχαν μικρότερη βαθμολογία στην κλίμακα παθητικής αντιμετώπισης, σε σχέση με τους υπηρετούντες σε ειδικό σχολείο.

Γράφημα 7. Σχολείο υπηρετήσης και υποκλίμακα παθητικής αντιμετώπισης (F-COPES)



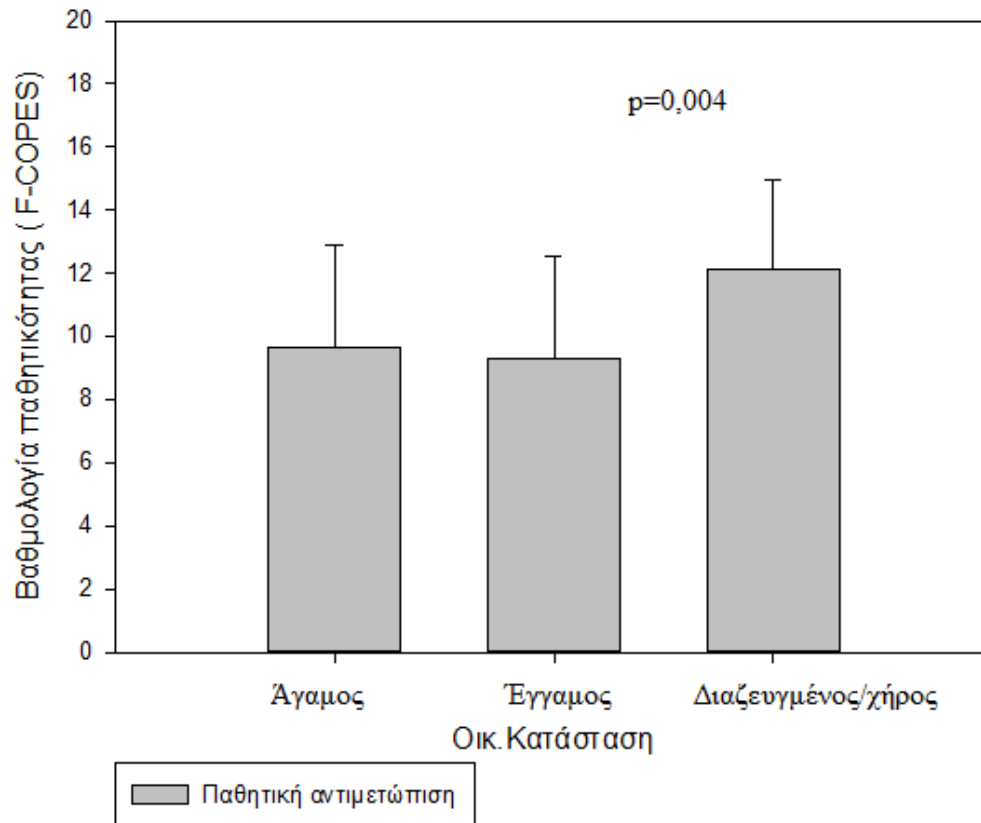
Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν αδέρφια, εμφάνιζαν λιγότερο παθητική συμπεριφορά.

Γράφημα 8. Ύπαρξη αδερφών και παθητική αντιμετώπιση



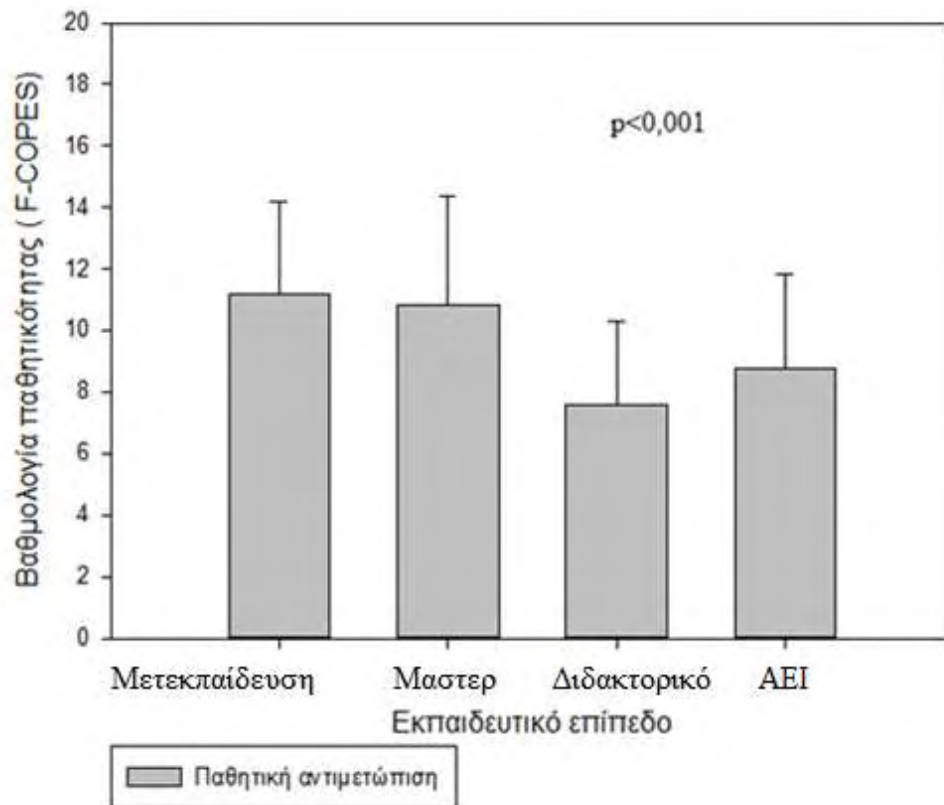
Οι διαζευγμένοι / χήροι εκφράζουν περισσότερο παθητική στάση έναντι των υπολοίπων στην αντίστοιχη υποκλίμακα του F-COPEES.

Γράφημα 9. Οικογενειακή κατάσταση και παθητική αντιμετώπιση



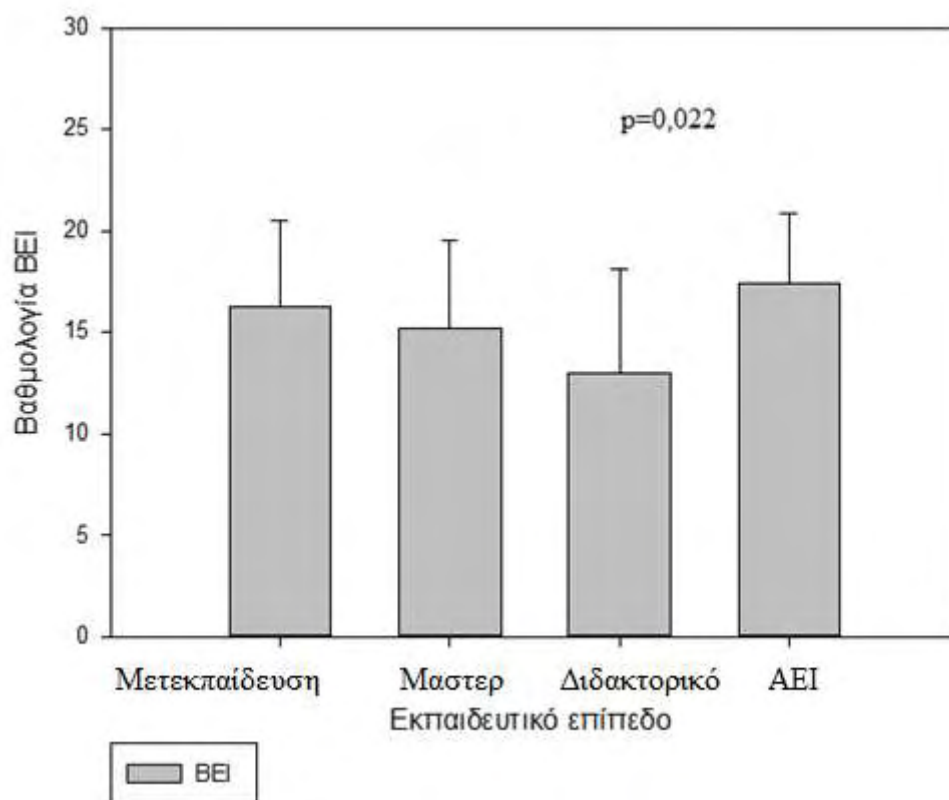
Οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου εκφράζουν λιγότερο παθητική στάση έναντι των υπολοίπων στην αντίστοιχη υποκλίμακα του F-COPES.

Γράφημα 10. Εκπαιδευτικό επίπεδο και παθητική αντιμετώπιση



Οι κάτοχοι διδακτορικού και μεταπτυχιακού τίτλου είχαν μικρότερη βαθμολογία (περισσότερο θετική στάση) έναντι των υπολοίπων στην υποκλίμακα ένταξης του TATIS.

Γράφημα 11. Εκπαιδευτικό επίπεδο και βαθμολογία ένταξης



Η βαθμολογία στην υποκλίμακα αντίληψης του επαγγελματικού ρόλου (PRF) συσχετίστηκε θετικά με τον επανασχεδιασμό και την κινητοποίηση της οικογένειας και αρνητικά με την αναζήτηση πνευματικής υποστήριξης και την παθητικότητα: όσο καλύτερα αντιλαμβάνονται το ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο δραστηριοποιούνται και τόσο λιγότερο καταφεύγουν σε παθητική στάση.

Πίνακας 13. Συσχετίσεις κλιμάκων αυτισμού και F-COPES²

N=231		PRF	BEI	TATIS	Αξιολόγηση αυτισμού	Προσανατολι- σμός	Επανασχεδια- σμός	Πνευμα- τική υποστήριξη	Κινητο- ποίηση οικογένειας	Παθητικό- τητα	FCOPES Σύνολο
POS	r	,351**	-,333**	,805**	-,048	,104	,046	,005	,070	,104	,113
	p	,000	,000	,000	,472	,113	,484	,943	,287	,115	,087
PRF	r		-,274**	,713**	,080	-,092	,221**	-,120	,214**	-,253**	-,008
	p		,000	,000	,224	,165	,001	,070	,001	,000	,901
BEI	r			-,693**	,123	,057	,041	,129	,023	,022	,085
	p			,000	,062	,388	,534	,050	,728	,740	,199
TATI S	r				-,041	-,007	,100	-,100	,117	-,060	,021
	p				,536	,920	,129	,131	,075	,364	,745
Αξιολ όγηση	r					,042	,184**	,109	,296**	-,069	,171**
	p					,523	,005	,097	,000	,295	,009

²POS: αντίληψη δασκάλων για τις δυσκολίες των μαθητών, PRF: αντίληψη δασκάλων για τον επαγγελματικό τους ρόλο, BEI: άποψη για την αποτελεσματικότητα της ένταξης

αυτισμού														
Προσανατολισμός	r									,077	,297**	,296**	,412**	,748**
	p									,241	,000	,000	,000	,000
Επανάσχεδιασμός	r													
	p													
Πνευματική Υποστήριξη	r													
	p													
Κινητοποίηση οικογένειας	r													
	p													
Παθητικότητα	r													
	p													

Σημειώνεται τέλος ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παρουσίασε ασθενή, μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη θετική στάση ($p=0,128$).

4.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, οι έχοντες μεταπτυχιακές σπουδές και όσοι ανιχνεύουν ευκολότερα τα σημεία του αυτισμού έχουν θετικότερη στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης εκείνοι που προκρίνουν την αξιοποίηση των κοινωνικών πόρων και τον επαναπροσδιορισμό ως μηχανισμό αντιμετώπισης κρίσεων, διαθέτουν καλύτερη αντίληψη του επαγγελματικού τους ρόλου και τείνουν να υιοθετούν λιγότερο παθητικές συμπεριφορές. Παράλληλα, η θετικότερη στάση απέναντι στην ένταξη είναι πιθανό να σχετίζεται με δημογραφικές μεταβλητές, όπως το φύλο, αλλά και με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Τα ευρήματα αυτά τονίζουν ότι η βιωματική εμπειρία του εκπαιδευτικού και η γενικότερη βιοθεωρία του, μαζί με ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη στάση του απέναντι στην ένταξη, πέραν των άλλων παραγόντων (προηγούμενη εμπειρία, ειδική εκπαίδευση) που είναι ήδη γνωστά από τη βιβλιογραφία ότι επιδρούν θετικά στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των δασκάλων για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό ή γενικότερα αναπηρίες στις τάξεις τους μπορούν να επηρεαστούν από μια πλειάδα δημογραφικών μεταβλητών. Αναφέρεται ότι οι νεότεροι δάσκαλοι έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους παλαιότερους δασκάλους, παρόλο που οι Avramidis et al. (2000) δεν διαπίστωσαν σύνδεση ηλικίας και στάσεων των δασκάλων. Όσον αφορά το φύλο, μερικές μελέτες αναφέρουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση από τους άντρες συναδέλφους τους, ενώ άλλες πρεσβεύουν το αντίθετο ή δε βρίσκουν κάποια διαφορά.

Η θετικότερη στάση των δασκάλων ειδικής αγωγής που βρέθηκε στην παρούσα μελέτη αναφέρεται και σε άλλες έρευνες. Οι Forlin et al.(2009) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην ένταξη σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής, εύρημα που διαπιστώθηκε και σε αντίστοιχη ελληνική μελέτη (Αθανάσογλου 2014). Άλλωστε, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχές

αυτιστικού φάσματος είναι η διδακτική εμπειρία και συναναστροφή των εκπαιδευτικών με αυτά τα παιδιά (Park et al., 2010).

Σύμφωνα με την Waligore (2002), «η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τοποθετούνται στις γενικές τάξεις». Η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει ότι «οι εκπαιδευτικοί χωρίς εκπαίδευση επιδεικνύουν όχι μόνο αρνητική στάση, αλλά και έλλειψη εμπιστοσύνης προς τις διδακτικές τους δεξιότητες για να διδάξουν στους μαθητές με ειδικές ανάγκες». Μια μεγάλη ανασκοπική έρευνα έδειξε ότι ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (65%) ήταν υπέρ της συμπερίληψης μόνο το 29,2% αισθανόταν ότι είχε την κατάλληλη εκπαίδευση για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Scruggs & Mastropieri 1996).

Ωστόσο, υπάρχει και ο αντίλογος. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Μαντορουλίου & Πανδελιάδου (2000) έρχονται σε αντιδιαστολή με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών και δείχνουν ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής είναι θετικότεροι προς τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το 55% των γενικών παιδαγωγών ήταν θετικοί στην ιδέα της συμπερίληψης, ενώ λίγο περισσότεροι από το ένα τρίτο των ειδικών 37% έδειξε θετική στάση προς τη συμπερίληψη. Ένας από τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η συγκεκριμένη στάση των ειδικών παιδαγωγών είναι το γεγονός ότι βλέπουν την ειδική αγωγή ως ένα βήμα προς την ανεξαρτησία, όπως σημειώνουν οι ερευνήτριες και αποσκοπούν λιγότερο στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητάς και του κοινωνικού παιχνιδιού (social play) και περισσότερο στη βελτίωση συμπεριφορών που μπορεί να εμποδίζουν τη μάθηση, πρόκειται ουσιαστικά για τη διαφορετική οπτική, με τους δασκάλους ειδικής αγωγής να γνωρίζουν καλύτερα τα προβλήματα των παιδιών με αυτισμό και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Πιθανόν και το εύρημα της παρούσας μελέτης που έδειξε υψηλότερη βαθμολογία επανασχεδιασμού στους δασκάλους γενικής αγωγής να συνηγορεί προς την κατεύθυνση αυτή και να δηλώνει την απειρία τους, αλλά και τη διάθεση να γνωρίσουν καλύτερα αυτά τα παιδιά και να μεταβάλλουν, μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση την στάση τους. Η Avissar (2003) αναφέρει ότι το επίπεδο της εκπαίδευσης και της εμπειρίας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο Ισραήλ συσχετίζεται θετικά με τη στάση τους προς τη συμπερίληψη. Ωστόσο, περαιτέρω έρευνα απαιτείται καθώς στη βιβλιογραφία υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα σχετικά με τις διάφορες σχέσεις μεταξύ της

διδασκαλίας, της εμπειρίας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και των στάσεων των εκπαιδευτικών (de Boer et al., 2011). Οι McGillicuddy & O'Donnell (2013) θεωρούν ότι η διδακτική εμπειρία μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, παρά η ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση. Οι Gregor & Campbell (2001) παρατηρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν διδάξει σε μαθητές με αυτισμό διέθεταν και υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στην ικανότητα τους να ανταποκριθούν στη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών, σε σχέση με όσους δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία. Και αυτό συνέβαινε ανεξάρτητα από την προηγούμενη τους ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Η διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας αναγνωρίζεται ως σημαντική μεταβλητή στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είναι πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη, ενώ οι Avramidis et al. (2000) δεν βρήκαν καμία τέτοια σχέση στη μελέτη τους. Έχει επίσης βρεθεί ότι η κατάρτιση στην ειδική αγωγή, η προηγούμενη εμπειρία εργασίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα συσχετίζονται θετικά με τη στάση των δασκάλων απέναντι στη συμπερίληψη (Parasuram, 2006). Αναφορικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι Jordan et al. (1997) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μια «παθογνωμονική» προοπτική, στην οποία ο δάσκαλος θεωρεί ότι η αναπηρία είναι συνυφασμένη με την υπόσταση του μαθητή («εγγενής»), διέφεραν στη διδασκαλία τους συγκριτικά με εκείνους που ήταν πιο κοντά σε μια «παρεμβατική» προοπτική, στην οποία ο καθηγητής αποδίδει τα προβλήματα του μαθητή σε μία αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και το περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί με τις πιο παθογνωμονικές- προοπτικές αποδεικνύεται ότι υιοθετούν τα λιγότερο αποτελεσματικά πρότυπα αλληλεπίδρασης, ενώ αυτοί με παρεμβατικές προοπτικές εμπλέκονται σε περισσότερες ακαδημαϊκές δραστηριότητες και επιμένουν περισσότερο στην κατανόηση των μαθητών.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις τους για ένταξη και αυτές με τη σειρά τους για την πράξη μέσα στην τάξη. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την ευθύνη για τη διδασκαλία μαθητών με ποικίλες ιδιαιτερότητες αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο εκπαιδευτικό τους έργο, αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης (ως αποτέλεσμα της κατάρτισης τους), και μπορούν να εφαρμόσουν με επιτυχία προγράμματα

συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Ρόλο παίζουν ακόμα και οι ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Έχει βρεθεί ότι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι το δημόσιο σχολείο πρέπει να αναλαμβάνει παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, ήταν πιο θετικοί στην ένταξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες, ενώ εκπαιδευτικοί με λιγότερο συντηρητικές απόψεις γενικώς έτειναν να έχουν και λιγότερο αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη (Avramidis & Norwich 2010).

Στην παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική στάση για τη συμπερίληψη, υποστηρίζοντας στην πλειονότητά τους την ένταξη των παιδιών σε τμήματα γενικής αγωγή. Στην έρευνα των Gregor & Campbell (2001), η πλειονότητα των ειδικών παιδαγωγών πρότεινε ειδικές μονάδες εντός του γενικού σχολείου, ώστε να επιτρέπεται κάποιος βαθμός συμπερίληψης. Στην ίδια αυτή μελέτη είναι χαρακτηριστικό ότι το 47% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με αυτισμό, θεωρούσε ότι ο μαθητής με αυτισμό πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο γενικό σχολείο όποτε είναι εφικτό και ότι χρειάζεται επιπλέον βοήθεια, ενώ το 27% εκείνων χωρίς εμπειρία συμφωνεί με την παραπάνω άποψη. Ωστόσο, οι Sygiourou-Delli et al. (2012) έδειξαν ότι το 75% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι προτιμότερο να εκπαιδεύονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, ενώ οι μισοί θεωρούν τα σχολεία επαγγελματικής κατάρτισης της ειδικής αγωγής καταλληλότερα για την εκπαίδευση μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Πρόκειται για αποφάσεις που ούτε για το γονιό, ούτε για την σχολική κοινότητα είναι εύκολες, καθώς υπάρχουν υπέρ και κατά και στις δυο περιπτώσεις. Σε ένα σχολείο όπου όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες, ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει τη διδασκαλία του με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του, ενώ και οι μαθητές γνωρίζουν άτομα που αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα και νιώθουν μέλη μια ομάδας. Στην περίπτωση της συμπερίληψης, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικά παιδιά και συνειδητοποιούν ότι τελικά οι διαφορές τους δεν είναι τόσες πολλές και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν, με την κατάλληλη υποστήριξη να καταφέρουν πολλά.

Το είδος της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης βρέθηκε ότι επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη θετική αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Παρατηρείται αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, που με τη σειρά της συνιστά προγνωστικό παράγοντα για πιο επιτυχείς προσπάθειες δημιουργίας μαθησιακών συμπεριληπτικών κοινοτήτων, όπου

οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, Tsakiridou & Polyzopoulou 2014).

Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής τείνουν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής, καθώς αναφέρουν αυξημένο stress, μέσα και έξω από την τάξη, ιδιαίτερα οι νέοι και οι λιγότερο έμπειροι (Abushaira 2012). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη δε βρέθηκε αντίστοιχη διαφορά. Το γενικότερο περιβάλλον εργασίας, η αλληλεπίδραση με τα παιδιά και τη διεύθυνση του σχολείου μπορεί να παίζουν ρόλο σε αυτό, όπως φάνηκε και από άλλες μελέτες σε δασκάλους ειδικής αγωγής (Luckner & Hanks 2003, Voris 2011). Η ασθενής θετική συσχέτιση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την (θετική) στάση απέναντι στην ένταξη του παιδιού με αυτισμό θα πρέπει να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω μελέτη σε μεγαλύτερα δείγματα εκπαιδευτικών και με ειδικά ερωτηματολόγια ικανοποίησης καθώς μπορεί να αναδυθεί ισχυρή συσχέτιση. Αυτή με τη σειρά της θα μπορούσε να αποτελέσει οδηγό για παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα που θα μεγιστοποιούσαν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών ένταξης.

Στους περιορισμούς της μελέτης θα πρέπει να αναφερθεί η άρνηση συμμετοχής μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών, οπότε οι καταγραφείσες απόψεις ενδέχεται να αντιπροσωπεύουν εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται περισσότερο για το ζήτημα και η γενίκευσή τους πρέπει να γίνεται με επιφύλαξη. Επίσης τα δεδομένα προέρχονται από έναν μόνο νομό της επαρχίας. Έρευνα σε μεγαλύτερη κλίμακα με τη χρήση των ίδιων ενδεχομένως εργαλείων, αλλά σε αντιπροσωπευτικότερο δείγμα αναμένεται να δια φωτίσει περαιτέρω τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

Τα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης, αλλά και οι πανεπιστημιακές σπουδές θα πρέπει να περιλαμβάνουν στρατηγικές προαγωγής της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αυτισμό (Roll-Pettersson, 2012). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό και εκείνα με τυπική ανάπτυξη μέσα από επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις.

Η στάση των δασκάλων μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα για τους μαθητές με αυτισμό, καθώς αυτοί επιχειρείται να ενταχθούν στην τάξη. Η κλίμακα TATIS αναπτύχθηκε για να αξιολογήσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και η ελληνική

της εκδοχή παρουσιάζει ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικές μελέτες. Η στάση των δασκάλων απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες πρέπει να αξιολογείται με τα κατάλληλα εργαλεία και να λαμβάνεται υπόψη όταν επιχειρείται να εφαρμοστούν πρακτικές ενσωμάτωσης. Με αυτόν τον τρόπο θα παρέχεται καλή πληροφόρηση, αλλά και οι πλέον κατάλληλες υπηρεσίες στους μαθητές με αυτισμό. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται και στους προσωπικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης κρίσεων και εν γένει δύσκολων καταστάσεων. Οι μηχανισμοί αυτοί σχετίζονται με τα βιώματα του εκπαιδευτικού και οι γνώσεις που τα συνοδεύουν και τα υπαγορεύουν θα μπορούσαν, με την κατάλληλη παρέμβαση να τροποποιηθούν και τελικά να μεταβάλλουν τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Τελικό ζητούμενο είναι η κινητοποίηση του εκπαιδευτικού και ο επαναπροσδιορισμός της στάσης του, ώστε να αξιοποιήσει στο μέγιστο δυνατό τις δυνατότητες των μαθητών του.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

AbushairaM. (2012). Job Satisfaction among Special Education Teachers in Jordan. *International Interdisciplinary Journal of Education*,3(1),σσ.48-56

Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3),σσ. 355–369.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(),σσ. 277–293.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), σσ. 129-147.

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2006). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2), σσ. 201-219.

Blacher, J., & Christensen, L. (2011). Sowing the Seeds of the Autism Field: Leo Kanner (1943). *Intellectual and developmental disabilities*, 49 (3), σσ. 172-191.

Callahan, K., Shukla-Mehta, S., Magee, S., & Wie, M. (2010). ABA Versus TEACCH: The Case for Defining and Validating Comprehensive Treatment Models in Autism. *J Autism Dev Disord*, 40, σσ. 74-88.

Charman, T. (2010). Developmental approaches to understanding and treating autism. *Folia Phon Logopaed*: 2, σσ. 166-177.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), σσ 331–353.

Dreux, F. M., & Albuquerque, C. (2013). Applied Behavior Analysis and Autism Spectrum Disorders: literature review. *CoDAS*, 25(3), σσ. 289-96.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2007). Behavior Modification. Outcome for Children with Autism who Began Intensive Behavioral Treatment Between Ages 4 and 7: A Comparison Controlled Study. *Sage Publications*, 31 (3), σσ. 264-278.

Evans, L. (2007). *Inclusion*. Oxon: Routledge.

Feinstein, A. (2010). *A History of Autism: Conversations with the Pioneers*. London: Wiley-Blackwell.

Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), σσ. 195–209.

Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Aut-ism and Developmental Disabilities*, 35(5), σσ. 545-556.

Gregor, E. M. C., & Campbell, E. (2001). The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5(2), σσ 189–207.

Gouva M., Konstanti, Z., Paschou, A., Dragioti, E., Kotrotsiou, E. & Koulouras V. (2015). Psychometric properties and factor structure of the Greek version of the F-COPES, (υπό δημοσίευση)

Granpeesheh, D., Tarbox, J., & Dixon, R. D. (2009). Applied behavior analytic interventions for children with autism: A description and review of treatment research. *Annals of Clinical Psychiatry*, 21(3), σσ. 162-173.

Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), σσ82-93.

King, M., & Bearman, P. (2009). Diagnostic change and the increase in prevalence of autism. *International Journal of Epidemiology*, 38(5), σσ. 1224–1234.

Kranowitz, C. (2006). *The Out-of-Sync Child*. Skylight press book.

Lennard-Brown, S. (2004). *Αυτισμός*. Αθήνα: : Σαββάλας.

Luckner, J., & Hanks, J. (2003). Job satisfaction: perceptions of a national sample of teachers of students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 148(1), σσ. 5-17.

McGillicuddy, S., & O'Donnell, G. M. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, (ahead-of-print), 18(4), σσ 323-344

Mavropoulou, S., & Padelidu, S. (2000). Greek Teachers' Perceptions of Autism and Implications for Educational Practice A Preliminary Analysis. *Autism*, 4(2), σσ173–183.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21 (3), σσ. 231–42.

Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), σσ107–114.

Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), σσ392–416.

Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' Perceptions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(5), σσ.755–768.

Rogers, S. J., & Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), σσ. 8-38.

Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the Circle: The Power of Inclusive Classrooms*. Beacon Press.

Spencer, V., & Boon, R. (2010). *Best Practices for the Inclusive Classroom: Scientifically Based Strategies for Success*. Prufrock Press.

Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), σσ 208-218.

Voris, B. C. (2011). Teacher Efficacy, Job Satisfaction, and Alternative. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctorate of Education in Instruction and Administration, with a program emphasis in Educational Leadership in the College of Education at the University of Kentucky.

Waligore, L. (2002). Teachers' attitudes toward inclusion: What did they say? 149 Retrieved from [www.rowan.edu/library/rowan_theses/ RU2002/0147 TEAC.pdf](http://www.rowan.edu/library/rowan_theses/RU2002/0147%20TEAC.pdf)

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), σσ. 379-394.

Ελληνική

Αθανάσογλου, 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.). Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Βλάχος, Φ. Μ., Μεταλλίδου, Π., Δερμιτζάκη, Ε., & Ευκλείδη, Α. (2006). *Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση. Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, Τόμος 4*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της Ανάλυσης Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκονέλα, Ε. Χ. (2006). *Αυτισμός: Αίνιγμα και πραγματικότητα: Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση: Για γονείς, εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και νηπιαγωγούς*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολαΐδης, Ε. (2013). *Σχεδιάζοντας στην πράξη τη νέα πολιτική για την αναπηρία – πρακτικά εργαλεία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με Αναπηρία.

Σαλβαράς, Γ., & Σαλβαρά, Μ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας: Κατασκευή και χρήση εργαλείων διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.

Συλλογικό Έργο. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Συλλογικό Έργο. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Συλλογικό Έργο. (2009). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. Αθήνα: Περιβολάκι & Ατραπός.

Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο Παιδικός Αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Δικτυακές Πηγές

psyweb.com. (2015) Ανάκτηση από http://www.psyweb.com/DSM_IV/jsp/dsm