



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ**
UNIVERSITY OF PATRAS

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

**«Στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής
πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
του νομού Αχαΐας και των όμορων δήμων Πύργου
και Αργινίου στη Δυτική Ελλάδα απέναντι στους
μαθητές στο φάσμα του αυτισμού»**

**“Attitudes of special education teachers of primary
and secondary education in the prefecture of
Achaia and the neighboring municipalities of
Pyrgos and Agrinio in Western Greece towards
students on the autism spectrum.”**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΠΑΠΑΣΠΥΡΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΣΑΒΒΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΧΡΥΣΑΝΘΟΠΟΥΛΟΥ ΤΡΙΣΕΥΓΕΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΠΑΩΤΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, MD, PhD

ΠΑΤΡΑ 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας, κ.Πλώτα Παναγιώτη, για τη συνεργασία και την πολύτιμη βοήθεια, που μας προσέφερε στην προσπάθειά μας να ολοκληρώσουμε την συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία.

Επιθυμούμε, επίσης, να ευχαριστήσουμε τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα Αχαΐας, Πύργου και Αγρινίου που συνέβαλαν στην εκπόνηση της εργασίας μας απαντώντας στα ερωτήματα που τους τέθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες πρέπει να αποδοθούν στις οικογένειές μας και στους φίλους μας, που μας στηρίζουν σε κάθε προσπάθειά μας.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με θέμα «*Στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας και των όμορων δήμων Πύργου και Αργινίου στη Δυτική Ελλάδα απέναντι στους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού*» πραγματοποιήθηκε για το Τμήμα Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Πανεπιστημίου Πατρών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος καθώς και οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ και για τη λειτουργική κοινωνική τους ένταξη. Προκειμένου να διενεργηθεί η έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός ερωτηματολογίων, ανάμεσα στο ερωτηματολόγιο της κυρίας Γελαστοπούλου, που μελετά δημογραφικές πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με τη φύση και την συμπτωματολογία της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, και στο σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο SATA (Societal Attitudes towards Autism) των Flood, Bulgrin, & Morgan (2012), το οποίο διερευνά τις κοινωνικές απόψεις και στάσεις σχετικά με άτομα με ΔΑΦ.

Τέτοιου είδους έρευνες είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς καταγράφουν την υπάρχουσα γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αναπτυξιακές διαταραχές, υποδεικνύοντας έτσι τις παρεμβάσεις που ενδεχομένως θα πρέπει να γίνουν, ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν τη μέγιστη δυνατή υποστήριξη στους μαθητές τους. Παράλληλα, η αποτύπωση των στάσεων των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών και την κοινωνική τους ένταξη, είναι καθοριστικής σημασίας, λαμβάνοντας υπόψη τα ποσοστά επιπολασμού της νόσου που αυξάνουν το ενδεχόμενο να φοιτούν όλο και περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία μελετά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της Δυτικής Ελλάδας σχετικά με την διαταραχή του αυτισμού και τις στάσεις τους ως προς τη θέση των ατόμων με αυτισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο κοινωνικό πλαίσιο. Απαρτίζεται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Όσο αφορά το θεωρητικό μέρος πρόκειται για μια συνοπτική παρουσίαση της διαταραχής του αυτισμού, καθώς και του θεσμού της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για το πώς ορίζεται ο αυτισμός, τον επιπολασμό του, την αξιολόγηση και τις θεραπευτικές προσεγγίσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το καθεστώς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη χώρα μας, σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο 3699/2008. Ακολουθούν αναφορές στην ιδέα της συμπερίληψης και πιο αναλυτικά στο κατά πόσο και υπό ποιες συνθήκες μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της γενικής τάξης οι μαθητές με αυτισμό, ώστε η ένταξη να είναι επωφελής κυρίως για τα παιδιά με αυτισμό αλλά και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Έπεται το ερευνητικό μέρος, όπου παρουσιάζεται η διαδικασία συλλογής του δείγματος της έρευνας μέσω των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν και συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής των προς εξέταση περιοχών. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση με την πλατφόρμα στατιστικού λογισμικού IBMSPSS 27, ώστε να εξαχθούν τα συμπεράσματα για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη φύση και τη συμπτωματολογία της διαταραχής καθώς και τις στάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στη γενική εκπαίδευση αλλά και σε σχέση με τις δυνατότητες πλήρους κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ΔΑΦ.

Λέξεις Κλειδιά: αυτισμός, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, συμπερίληψη, στάσεις

ABSTRACT

This thesis studies the knowledge of special education teachers in Western Greece regarding autism disorder and their attitudes towards the position of people with autism in the educational system and in the social context. It consists of two parts, the theoretical and the research part.

As far as the theoretical part is concerned, it is a brief presentation of autism disorder and the institution of special education in our country. More specifically, a literature review is conducted on how autism is defined, its prevalence, assessment and therapeutic approaches. Then, the status of special education in our country is presented, according to the current law 3699/2008. This is followed by references to the idea of inclusion and, in more detail, to whether and under what conditions students with autism can be included in the general classroom, so that inclusion is beneficial mainly for children with autism but also for typically developing students.

Then follows the research part,, which presents the process of collecting the research sample through questionnaires administered and completed by special education teachers in the areas under study. Then, the statistical analysis was carried out using the IBMSPSS 27 statistical software platform in order to draw conclusions about the knowledge of special education teachers of primary and secondary schools about the nature and symptomatology of the disorder as well as their attitudes and opinions about the inclusion of these students in general education and in relation to the possibilities of full social integration of people with autism.

Keywords: autism, special education teachers, inclusion, attitudes

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ- ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1.1 Είδη Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών	8
1.2 Ιστορική αναδρομή.....	9
1.3 Αυτισμός	10
1.4 Επιδημιολογικά στοιχεία.....	11
1.5 Αξιολόγηση	11
1.6 Διαγνωστικά κριτήρια	13
1.7 Επίπεδα σοβαρότητας για τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού	14
1.8 Συννοσηρότητα	14
1.9 Θεραπεία- παρέμβαση.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	17
2.1 Ιστορική αναδρομή.....	17
2.2 Το ισχύον καθεστώς στην ειδική εκπαίδευση	17
2.3 Δομές ειδικής αγωγής.....	18
2.4 Τυπικά προσόντα εκπαιδευτικών	20
2.5 Άλλες ειδικότητες.....	20
2.6 Αξιολόγηση	20
2.7 Ένταξη παιδιών με αυτισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα	21
2.8 Συμπερίληψη	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ)	25
3.1 Μεθοδολογία.....	25
3.2 Αποτελέσματα έρευνας	28
3.3 Σχετικές έρευνες.....	56
3.4 Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	58
3.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ- ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Είδη Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ) είναι νεύρο-ψυχιατρικές διαταραχές, που εμφανίζονται στα πρώτα χρόνια της ζωής. Χαρακτηρίζονται από αποκλίσεις και καθυστέρηση στην ανάπτυξη των κοινωνικών, επικοινωνιακών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων, καθώς και από επαναλαμβανόμενες, περιορισμένες και στερεοτυπικές συμπεριφορές και ενδιαφέροντα. Τα συμπτώματα παρουσιάζονται με διάφορους συνδυασμούς, ποικίλλουν σε βαρύτητα και αλλάζουν καθώς το παιδί μεγαλώνει, με αποτέλεσμα η κλινική εικόνα να χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και συμπεριφορικών προβλημάτων»(Προκοπάκη, 2005).

Σύμφωνα με τα εγχειρίδια των (ICD-10, DSM-IV)(Παπαγεωργίου et al., 2006) οι αναπτυξιακές διάχυτες διαταραχές περιλαμβάνουν σύνδρομα όπως :

1. **Αυτισμός της παιδικής ηλικίας** : Αυτός ο τύπος διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής χαρακτηρίζεται από: **(α.)** Την παρουσία παθολογικής ή διαταραγμένης ανάπτυξης που εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των τριών ετών, **(β.)** τον χαρακτηριστικό τύπο της παθολογικής λειτουργίας που εκδηλώνεται ταυτόχρονα σε τρεις τομείς: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την περιορισμένη, στερεοτυπική, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, και **(γ.)** από άλλα μη ειδικά προβλήματα, όπως φοβίες, διαταραχές του ύπνου, ιδιαιτερότητες στην λήψη τροφής, εκρήξεις θυμού και επιθετικότητα.
2. **Άτυπος αυτισμός**: Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται όταν υπάρχει παθολογική ή μειονεκτική ανάπτυξη, η οποία εμφανίζεται μόνο μετά την ηλικία των τριών ετών ή όταν δεν υπάρχουν αρκετά κλινικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την διάγνωση του αυτισμού (δηλαδή, την αμοιβαία κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και την περιορισμένη στερεότυπη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά). Ο άτυπος αυτισμός, εμφανίζεται πολύ συχνότερα σε άτομα με νοητική υστέρηση και σε άτομα με σοβαρή ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της γλώσσας.
3. **Σύνδρομο Rett**: Η έναρξη των συμπτωμάτων εμφανίζεται μεταξύ του 7^{ου} με 24^{ου} μηνός της ζωής και αφορά σε μεγάλο βαθμό τα κορίτσια. Χαρακτηρίζεται από μερική ή ολική απώλεια της ομιλίας, των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και επιβραδυσμένη ανάπτυξη του κρανίου. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται είναι η απώλεια των σκόπιμων κινήσεων των άνω άκρων, στερεοτυπικές κινήσεις συστροφής των χεριών. Η κοινωνική ανάπτυξη και οι ικανότητες του παιχνιδιού ανακόπτονται, το κοινωνικό ενδιαφέρον όμως τείνει να διατηρείται. Η μη τυπική στάση του κορμού και η απραξία παρουσιάζονται έως την ηλικία των τεσσάρων ετών, έπειτα εμφανίζονται οι σπασμωδικές κινήσεις. Τέλος, το άτομο εμφανίζει σοβαρή νοητική υστέρηση.

4. **Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας (Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή):** Η συγκεκριμένη διάχυτη διαταραχή χαρακτηρίζεται από μια περίοδο πλήρους φυσιολογικής ανάπτυξης πριν από την έναρξή της, οπότε και παρατηρείται μέσα σε λίγους μήνες οριστική απώλεια των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν. Τυπικά, συνοδεύεται από μια γενική απώλεια του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, από στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες κινητικές ιδιοτροπίες και εμφανίζονται ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία. Η συγκεκριμένη διαταραχή εικάζεται πως οφείλεται σε κάποια εγκεφαλοπάθεια, αλλά η διάγνωση θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς.
5. **Διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις:** Πρόκειται για μία ασαφώς καθορισμένη διαταραχή. Σε αυτή την υποκατηγορία ανήκουν τα παιδιά με σοβαρή νοητική υστέρηση ($IQ \leq 50$), τα οποία εμφανίζουν έντονη υπερδραστηριότητα, έλλειψη προσοχής, καθώς και στερεοτυπικές συμπεριφορές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η θεραπεία με ψυχοδιεγερτικά φάρμακα δεν είναι βοηθητική, καθώς ενδέχεται να αντιδράσουν αρνητικά. Στην εφηβική ηλικία η υπερδραστηριότητα τείνει να αντικαθίσταται από υποδραστηριότητα (ένας τύπος συμπεριφοράς που δεν είναι συνήθης σε υπερκινητικά παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη). Αυτό το σύνδρομο συνυπάρχει είτε με ειδικές, είτε με γενικευμένες καθυστερήσεις στην ανάπτυξη. Επιπλέον, δεν είναι γνωστό, αν η συμπεριφορά οφείλεται στον χαμηλό δείκτη νοημοσύνης ή σε κάποια εγκεφαλική βλάβη.
6. **Σύνδρομο Asperger :** Διαταραχή αβέβαιης εγκυρότητας, που χαρακτηρίζεται από κοινωνικές συμπεριφορές που παρατηρούνται και στον αυτισμό. Διαφέρει από τον αυτισμό κυρίως στο ότι δεν υπάρχει γενική επιβράδυνση ή καθυστέρηση στη γλωσσική ή γνωστική ανάπτυξη. Αυτή η διαταραχή συχνά σχετίζεται με μεγάλη αδεξιότητα. Τέλος, ψυχωτικά επεισόδια συμβαίνουν περιστασιακά κατά τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής.

1.2 Ιστορική αναδρομή

Η αρχική χρήση του όρου «αυτισμός» είχε γίνει από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911 και προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός», για να περιγράψει μια κλινική συμπεριφορά, η οποία είχε παρατηρηθεί σε ενήλικες σχιζοφρενείς. Συγκεκριμένα, αναφερόταν στην κοινωνική απομόνωση, στις στερεοτυπικές συμπεριφορές και στην έλλειψη επικοινωνίας που είναι κοινά χαρακτηριστικά του παιδικού αυτισμού (FRITHCD., 2015). Παρατηρήθηκαν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ σχιζοφρένειας και αυτισμού, όπως οι στερεοτυπικές συμπεριφορές και η έλλειψη επικοινωνίας. Εάν και φαινόταν να υπάρχει ομοιότητα μεταξύ του αυτισμού και της σχιζοφρένειας, έπειτα από ερευνητικά ευρήματα αποδείχτηκε πως η κατάσταση του αυτισμού ήταν διαφορετική από τους τύπους σχιζοφρένειας.

Το 1940 οι επιστήμονες αναφέρονταν σε γενετική βιολογική προέλευση του αυτισμού, κάτι που ισχύει μέχρι σήμερα. Στην συνέχεια, το 1943, ο Dr Leo Kanner στη Βαλτιμόρη και ο Dr Hans Asperger στη Βιέννη χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά τον όρο αυτισμό, μελετώντας περιπτώσεις παιδιών, τα οποία παρουσίαζαν κάποια κοινά ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά. Το κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δύο μελέτες ήταν η έλλειψη της ικανότητας κοινωνικών- συναισθηματικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους. Ο Dr Leo Kanner αναφέρθηκε στον «πρώιμο αυτισμό» και αναγνωρίζει αρχικά τις κοινωνικές και συναισθηματικές βλάβες του αυτισμού, χωρίς να αναφερθεί στις γνωστικές λειτουργίες. Αντίθετα, ο Dr. Hans Asperger είχε αρχικά δώσει την ονομασία «αυτιστική ψυχοπάθεια», αυτό που σήμερα είναι γνωστό ως «σύνδρομο Asperger». Πρόκειται για περιπτώσεις παιδιών με σχεδόν φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, αλλά υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία στην κοινωνική επικοινωνία και ιδιαίτερα στις συναισθηματικές σχέσεις (VOLKMARFR, et al., 1998). Γενικότερα, θεωρείται ότι το σύνδρομο Asperger χαρακτηρίζει τα άτομα με αυτισμό «υψηλής λειτουργικότητας» (FEINSTEINA., 2010), η διαφοροποίηση των οποίων, από τα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα, γίνεται μέσω του υψηλού δείκτη νοημοσύνης (IQ)(SCHOPLERE, et al., 1998).

Μια ακόμη θεωρία που εμφανίστηκε το 1950, ήταν η αναφορά σε «ψυχρούς» τύπους γονέων, που παρείχαν αρνητικό περιβάλλον στα παιδιά τους. Έπειτα αυτή η υπόθεση ανακαλέστηκε, καθώς ο τύπος γονέα δεν μπορούσε να αποτελέσει τη βασική αιτία εμφάνισης του αυτισμού, αλλά μόνο να θεωρηθεί ως συμπληρωματικός παράγοντας (BOUCHERJ., 2008, NAVIAUXRK, et al, 2014). Ταυτόχρονα, τη δεκαετία του 1950 ξεκίνησε να επικρατεί η άποψη ότι ο αυτισμός οφείλεται σε κληρονομικούς παράγοντες, οποία ισχυροποιήθηκε με την ανακάλυψη της δομής του διπλού έλικα του DNA (FEINSTEINA. A history of autism: Conversations with the pioneers. Wiley-Blackwell, Chichester, 2010).

Έπειτα το 1970 η Wing εισήγαγε την έννοια «φάσμα» στον αυτισμό για να τονίσει πως υπάρχουν παρόμοιες διαταραχές στην εκδήλωση του ίδιου ελλείμματος. Επιπλέον, η Wing παρατήρησε τρία διαγνωστικά κριτήρια που έγιναν γνωστά ως « η τριάδα της διαταραχής»

- 1) διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση,
- 2) διαταραχές επικοινωνίας
- 3) διαταραχές στη δημιουργική φαντασία

Τέλος, το 1990 υποστηρίχτηκε η άποψη πως με τη λήψη της φαρμακευτικής ουσίας θαλιδομίδης κατά την κύηση αναπτύσσονται νευροαναπτυξιακές βλάβες που σχετίζονται με τον αυτισμό.

1.3 Αυτισμός

Ο **αυτισμός** είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, κατά την οποία τα άτομα αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες, όπως να κατανοήσουν σωστά όσα ακούν, βλέπουν και αισθάνονται, με αποτέλεσμα να έχουν πρόβλημα στις κοινωνικές τους σχέσεις, την επικοινωνία και την συμπεριφορά τους. Η βελτίωση των προαναφερθέντων δυσκολιών επιτυγχάνεται κυρίως σε δομημένο θεραπευτικό πλαίσιο, ώστε να ακολουθήσει το άτομο τα τυπικά πρότυπα συμπεριφοράς, επικοινωνίας και να βελτιώσει τις γλωσσικές του ικανότητες. Δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη θεραπεία και τα διαγνωστικά χαρακτηριστικά του αυτισμού ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία, το αναπτυξιακό στάδιο, τη σοβαρότητα και τη συννοσηρότητα.

Η έρευνα δείχνει ότι η έγκαιρη διάγνωση και η παρέμβαση είναι πιο πιθανό να έχουν σημαντικές μακροπρόθεσμες θετικές επιπτώσεις στην εξέλιξη της διαταραχής. Η

διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ) μπορεί να διαγνωστεί σε παιδιά πριν από την ηλικία των 2 ετών. Επίσης, ενδέχεται να εμφανιστούν συμπτώματα στην ανάπτυξη του παιδιού που παραπέμπουν στη διαταραχή του αυτισμού μετά την ηλικία των 2 ετών.

Αναφορικά με τη γενετική και τη φυσιολογία, οι εκτιμήσεις περί κληρονομικότητας της ΔΑΦ ποικίλλουν. Επί του παρόντος, περίπου το 15% των ατόμων με διαταραχή ΔΑΦ έχουν ταυτοποιηθεί με μια γνωστή γενετική μετάλλαξη.

1.4 Επιδημιολογικά στοιχεία

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), η ΔΑΦ εμφανίζεται σε 1/160 άτομα. Ωστόσο, η συχνότητα της διάγνωσης αυξάνεται τα τελευταία έτη, καταλήγοντας σε αξιοσημείωτα ανοδικές τιμές του εν λόγω δείκτη. (WHO, 2018.)

Από το 1966 μέχρι το 2010 έχει παρατηρηθεί αύξηση της διάγνωσης της ΔΑΦ κατά 100 φορές, κάτι που οφείλεται στην ανάπτυξη των διαγνωστικών εργαλείων και στο αυξημένο ενδιαφέρον των επιστημόνων για την διερεύνηση και την κατανόηση του αυτιστικού φάσματος. Σήμερα ο επιπολασμός της ΔΑΦ μετά από μελέτες σε παγκόσμιο επίπεδο υπολογίζεται σε 1:59 παιδιά (έναντι 1:166 το 2004) (BAIOJ, et al., 2014). Η ΔΑΦ είναι 3–4 φορές συχνότερη στα αγόρια έναντι των κοριτσιών και τα κορίτσια παρουσιάζουν λιγότερο εμφανή συμπτώματα, συγκριτικά με τα αγόρια.

Στην Ελλάδα υπολογίζεται ότι υπάρχουν τουλάχιστον 4.000 έως 5.000 παιδιά και ενήλικες με αυτισμό και 20.000 έως 30.000 άτομα με αυτιστικού τύπου διαταραχές(Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.(1997).

1.5 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του αυτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί μετά την ηλικία των 2 ετών. Στη συνέχεια, παρατίθενται ορισμένα σταθμισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση και την αξιολόγηση.

Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III)	Είναι η ελληνική έκδοση της γνωστικής κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά και αποτελείται από 13 υποκλίμακες, η καθεμία από τις οποίες αξιολογεί τις γνωστικές ικανότητες π.χ. αφαιρετική σκέψη, αριθμητικές ικανότητες, μνήμη, οπτικοκινητικό συντονισμό, γραφοκινητική ικανότητα, αντίληψη του χώρου κ.α.. Είναι κατάλληλο για ηλικίες 6-16 ετών
Childhood Autism Rating Scale (CARS, CARS-2, CARS2-ST, CARS2-HF)	Αυτό το εργαλείο έχει υπάρξει αναβάθμιση, όπου αρχικά το CARS αναπτύχθηκε κυρίως με άτομα με συννοσηρότητα διανοητικής λειτουργίας και

	<p>επικρίθηκε επειδή δεν εντόπιζε με ακρίβεια άτομα υψηλότερης λειτουργικότητας στο φάσμα του αυτισμού και συμπληρώνεται από τους γονείς. Στην δεύτερη έκδοση του διαγνωστικού εργαλείου, διατήρησα την αρχική φόρμα CARSγια χρησιμοποιηθεί σε άτομα μικρότερης ηλικίας ή χαμηλότερης λειτουργικότητας (CARS2-ST). Επιπλέον, δημιούργησε μια ξεχωριστή κλίμακα για τα άτομα υψηλής λειτουργικότητας (CARS2-HF)</p>
<p>Psychoeducational Profile – Revised (PEP-R)</p>	<p>Το PEP-R test μας παρουσιάζει το ψυχοπαιδαγωγικό προφίλ του παιδιού με αυτισμό. Υπάρχουν τρία σκέλη σε αυτό το εργαλείο:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ικανότητες του παιδιού 2. Βαθμός σοβαρότητας της παθολογικής συμπεριφοράς 3. Με βάση τα αποτελέσματα δίνει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για το παιδί, σε παιδαγωγούς, γονείς και άλλους ειδικούς που βρίσκονται στο θεραπευτικό του πρόγραμμα.
<p>Checklist for Autism in Toddlers (CHAT)</p>	<p>Το ερωτηματολόγιο(CHAT) είναι σύντομο εργαλείο και ανιχνεύει τη πιθανότητα ύπαρξης αυτισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.</p>
<p>Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)</p>	<p>Έχει πιστοποιηθεί για την ανίχνευση παιδιών ηλικίας μεταξύ 16 και 30 μηνών για αξιολόγηση της πιθανότητας εμφάνισης Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο το συμπληρώνει ο ειδικό (παιδίατρος) στο τυπικό ραντεβού του παιδιού στον γιατρό για τον έλεγχο της ανάπτυξής του.</p>
<p>Child Development Inventories (CDLS)</p>	<p>ΤοChild Development Inventories περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές ηλικίες που καλύπτουν την ηλικία από τη γέννηση έως τον 72^ο μήνα. Συμπληρώνεται από τους γονείς μέσα σε 5-10 λεπτά. Το CDLSεξετάζει προβλήματα λόγου, κίνησης, γνωστικά, προσχολικά, κοινωνικά, αυτοελέγχου, συμπεριφοράς, υγείας.</p>
<p>Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders (DISCO)</p>	<p>Η δοκιμασία αυτή δεν περιορίζεται σε κάποιες ηλικίες αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλο το φάσμα των ηλικιών. Με αυτό το διαγνωστικό εργαλείο εξετάζουμε τη συμπεριφορά του ατόμου στο παρόν και στο παρελθόν. Οι ερωτήσεις είναι απλές και δεν εξετάζει αποκλειστικά και μόνο τον Αυτισμό, αλλά διευκολύνει τη διαφορετική διάγνωση από άλλες αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές. Συγκεκριμένα εξετάζει όλες τις δεξιότητες της ανάπτυξης, τις δεξιότητες αδρής κινητικότητας, τις βασικές δεξιότητες για φροντίδα στο σπίτι και αυτονομία. Στη συνέχεια εξετάζει τη λεκτική</p>

	και μη-λεκτική επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και τους τομείς που εστιάζουν στην επαφή με ενήλικες και συνομηλίκους.
--	--

1.6 Διαγνωστικά κριτήρια

Οι δυο βασικές διαγνωστικές κατηγοριοποιήσεις, τις οποίες οι ειδικοί χρησιμοποιούν παγκόσμια για τη διάγνωση του αυτισμού είναι το ICD (International Classification of Diseases), η Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας, που παρέχεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, 1992) και το DSM (Diagnostic and Statistical Manual), το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Ένωσης (American Psychiatric Association, 1994). Για την διάγνωση του Αυτιστικού Φάσματος χρειάζεται να πληρούνται τα κριτήρια όπως περιγράφονται στα εγχειρίδια DSM και ICD.

Τα κριτήρια του ICD-10 για τον αυτισμό είναι τα ακόλουθα:

- διαταραχή στην επικοινωνία
- διαταραχή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντίσταση στην αλλαγή

Μεταξύ του φάσματος που αναγνωρίζει το ICD-10 υπάρχει μεγάλη μεταβλητότητα. Κάθε άνθρωπος με αυτισμό έχει τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά. Η ίδια δεξιότητα μπορεί να διαφέρει μεταξύ των παιδιών, αλλά και στο ίδιο παιδί από ηλικία σε ηλικία. Λόγω αυτής της μεταβλητότητας και της δυσκολίας διαχωρισμού των προβλημάτων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης της επικοινωνίας και των στερεοτυπικών εμμονικών συμπεριφορών, είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα εργαλεία και μέσα που ελέγχουν την συμπτωματολογία του αυτισμού. Από την κλινική εμπειρία παρατηρείται ότι τα άτομα έχουν τις περισσότερες φορές ένα συνδυασμό αυτιστικών χαρακτηριστικών και σχετικά σπάνια συναντώνται αυτούσια όλα τα χαρακτηριστικά ενός συνδρόμου. Είναι πολύ χρήσιμο να γίνει κατηγοριοποίηση με βάση το επίπεδο των ικανοτήτων παρά με βάση τη θεωρητική κατηγοριοποίηση υποομάδες.

Στην καινούρια έκδοση του **DSM-V** ο όρος «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή» αντικαταστάθηκε με τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ). Η τελευταία αναθεώρηση του DSM είχε σα στόχο τη βελτίωση της ευαισθησίας των κριτηρίων για τη διάγνωση της ΔΑΦ, ώστε να εντοπιστούν πιο εστιασμένοι στόχοι θεραπείας (DSM-V 2013). Τα κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού με βάση το DSM-V είναι τα ακόλουθα:

- α) έντονο έλλειμμα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση που εμφανίζεται σε πολλαπλά πλαίσια.
- β) περιορισμένο ή επαναλαμβανόμενο μοτίβο συμπεριφοράς, ενδιαφέροντος ή δραστηριότητας.
- γ) τα συμπτώματα πρέπει να εμφανίζονται κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (ενδέχεται να συγκαλυφθούν από στρατηγικές, μέχρι να αυξηθούν οι κοινωνικές απαιτήσεις)
- δ) τα συμπτώματα έχουν σημαντική επίπτωση σε κοινωνικούς, επαγγελματικούς ή άλλους τομείς της καθημερινότητας.

ε) οι διαταραχές στην επικοινωνία δεν προκαλούνται μόνο από νοητική αναπηρία ή συνολική αναπτυξιακή καθυστέρηση

1.7 Επίπεδα σοβαρότητας για τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού

Επίπεδο 3 "Απαιτεί πολύ σημαντική υποστήριξη"

Κοινωνική επικοινωνία :Σοβαρά ελλείμματα στις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας προκαλούν στα άτομα περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και αποφυγή των κοινωνικών υπερ- τυχών. Για τα άτομα με λίγη ή καθόλου ομιλία, αυτό μειώνει την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες.

Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές: Η αντίσταση στην αλλαγή ή οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί σε όλους τους τομείς της ζωής.

Επίπεδο 2 "Απαιτείται ουσιαστική υποστήριξη"

Κοινωνική επικοινωνία :Τα ελλείμματα κοινωνικής επικοινωνίας περιλαμβάνουν λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι κοινωνικές διαταραχές μπορεί να εμφανιστούν ακόμη και με την παρουσία υποστήριξης. Για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, η περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να είναι ο κανόνας.

Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές: Επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές που είναι δύσκολο να τροποποιηθούν ή να διαχειριστούν είναι συχνά αρκετές για να παρεμποδίσουν τη λειτουργία ενός ατόμου σε διάφορα πλαίσια.

Επίπεδο 1 "Απαιτείται υποστήριξη"

Κοινωνική επικοινωνία : Τα ελλείμματα κοινωνικής επικοινωνίας μπορεί να προκαλέσουν αισθητές βλάβες. Για παράδειγμα, τα άτομα με περιορισμένες δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας συχνά δυσκολεύονται να αλληλοεπιδράσουν με τους άλλους. Επίσης, τείνουν να έχουν ανεπιτυχείς προσπάθειες να κάνουν φίλους.

Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές: Οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές μπορεί να περιορίσουν την ανεξαρτησία ενός ατόμου. Αυτό μειώνει την ικανότητά τους να εκτελούν τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί.

1.8 Συννοσηρότητα

Ο αυτισμός δεν συνυπάρχει εξ ορισμού με άλλες διαταραχές. Ενδέχεται όμως να παρατηρηθεί συννοσηρότητα στο ίδιο άτομο. Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικά παθήσεις που απαντώνται να εμφανίζονται μαζί με τη ΔΑΦ.

Αρχικά, περίπου το 10-20% των ατόμων με αυτισμό έχουν νοημοσύνη αντίστοιχη του μέσου όρου ή πάνω από το μέσο όρο, το 10% παρουσιάζει ελαφρά νοητική ανεπάρκεια, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 70% περίπου, παρουσιάζει σοβαρή νοητική ανεπάρκεια. Είναι γνωστό ότι ο αυτισμός και η νοητική ανεπάρκεια είναι δυο διαφορετικές αναπτυξιακές διαταραχές. Είναι επομένως, κατανοητό ότι τα άτομα με αυτισμό διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς η σοβαρότητα της διαταραχής, όσο και ως προς το βαθμό της

συνυπάρχουσας νοητικής καθυστέρησης ή ως προς το υψηλό νοητικό δυναμικό.. Έτσι, υπάρχουν άτομα ικανά που έχουν σπουδάσει, γράφουν βιβλία, δίνουν διαλέξεις, ενώ άλλα μπορεί να μην αναπτύξουν ποτέ λόγο, είναι απομονωμένα, παρουσιάζουν διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς» (ΑΥΤΙΣΜΟΣ. (1999)«Ένας ύμνος για την επικοινωνία. Κατανόηση του Αυτισμού και των Εκπαιδευτικών- Στρατηγικών», πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη – Αθήνα: Εκδόσεις: Ε.Ε.Π.Α.Α, σ.17.)

Επίσης, συχνά άτομα με αυτισμό έχουν και ψυχιατρικά συμπτώματα που δεν εμφανίζονται στα συνήθη διαγνωστικά κριτήρια. Επιπρόσθετα, ενδέχεται να συνυπάρχει στο άτομο και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, τότε θα πρέπει να παρέχονται και οι δύο διαγνώσεις ως συννοσηρότητα.

Τα μη λεκτικά άτομα με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού θα πρέπει επίσης να αξιολογούνται για άγχος ή κατάθλιψη. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι επίσης συχνές στα άτομα με ΔΑΦ.

1.9 Θεραπεία- παρέμβαση

Επειδή δεν υπάρχει κάποια εξ ολοκλήρου ιατρική εξέταση, εκτός από τις νευρο-απεικονίσεις, για τον αυτισμό οι θεραπείες βασίζονται σε παρατηρήσεις της συμπεριφοράς του παιδιού σε συγκεκριμένα πλαίσια, σε εκπαιδευτικά, ψυχολογικά τεστ και στις αναφορές των γονέων, όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τα συμπεριφορικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά τόσο το καλύτερο για το παιδί και για το θεραπευτικό του πρόγραμμα.

Όπως η διάγνωση του αυτισμού θεωρείται πολύπλοκη, έτσι και η θεραπεία του μπορεί να επιτευχθεί σε κάποιο βαθμό και αυτό είναι ανάλογα τις περιπτώσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις περιστατικών που υπάρχει πρόωμη παρέμβαση τα συμπτώματα της διαταραχής δεν εξαλείφονται, αλλά δεν είναι τόσο εμφανή. Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις που η βελτίωση των συμπτωμάτων είναι αργή και ενίοτε ανεπιτυχής. Πιο συγκεκριμένα, στη δεύτερη περίπτωση το άτομο μπορεί να βελτιώνεται γνωστικά και κοινωνικά, όμως δε μπορεί να ζήσει αυτόνομα, χρειάζεται διαρκή επιτήρηση η φροντίδα.

Υπάρχουν και περιπτώσεις ανθρώπων, οι οποίοι δεν έχουν διαγνωστεί με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος κατά συνέπεια δεν έχουν ακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα αποκατάστασης, αλλά χρησιμοποιώντας αντισταθμιστικές τεχνικές καταφέρνουν να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της καθημερινότητας.

Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά τρεις διαδομένες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς κατά τη θεραπευτική παρέμβαση.

ΜΑΚΑΤΟΝ

Το γλωσσικό πρόγραμμα λεξιλογίου ΜΑΚΑΤΟΝ, σχεδιάστηκε από τη Margaret walker και ξεκίνησε να διδάσκεται στη μεγάλη Βρετανία το 1984 και αποδείχτηκε μία πολύτιμη μέθοδος επικοινωνίας για πολλούς ανθρώπους. Η λέξη ΜΑΚΑΤΟΝ αποτελεί λύμα στο λεξικό του Oxford University Press που σημαίνει καταχωρημένο όνομα για ένα γλωσσικό πρόγραμμα, που ενσωματώνει ομιλία, χειρονομίες/νοήματα και γραφικά σύμβολα που αναπτύχθηκαν για να βοηθήσουν ανθρώπους για τους οποίους επικοινωνία είναι πολύ δύσκολη (Walker, Parsons, Cousins, Henderson, Carpeuter. 1984). Στην

Ελλάδα πρωτοπαρουσιάστηκε το 1992 μέσω του πανελλήνιου συλλόγου λογοθεραπευτών που διοργάνωσε ένα σεμινάριο. Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε με σκοπό να παρέχει λειτουργική επικοινωνία και να ενθαρρύνει τη γλωσσική ανάπτυξη και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής μέσα από τη συνδυασμένη χρήση των χειρονομιών "νοημάτων" των συμβόλων και της ομιλίας. Σήμερα για πολλά παιδιά και ενήλικες με σοβαρές επικοινωνιακές και μαθησιακές διαταραχές το ΜΑΚΑΤΟΝ λειτουργεί σαν τη φωνή τους που τους δίνει τη δυνατότητα να συνδιαλέγονται με τους άλλους, να ενσωματώνονται στην οικογενειακή ζωή, να συμμετέχουν στην κοινωνία και να χρησιμοποιούν τα νοήματα και τα σύμβολα ως εργαλεία, για να έχουν πρόσβαση στην ειδική αγωγή, τεχνική κατάρτιση, στην αυτοεξυπηρέτηση και στην προστατευμένη εργασία.

TEACCH

Το TEACCH είναι ένα πρόγραμμα κλινικής κατάρτισης που δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1970 για την εξυπηρέτηση ατόμων με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Επικεντρώνεται στο να βοηθήσει τα άτομα να ζήσουν όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα, παρέχοντας παράλληλα εξαιρετικές υπηρεσίες και υποστήριξη στις οικογένειές τους. Είναι ένα πολυετές πρόγραμμα πολλαπλών χώρων που παρέχει εκπαιδευτικές και παρεμβατικές υπηρεσίες σε άτομα με ειδικές ανάγκες, βασιζόμενα σε μια φιλοσοφία σεβασμού και κατανόησης της «κουλτούρας του αυτισμού», η οποία αναφέρεται στα κοινά πρότυπα των νευροσυμπεριφορικών δυνατών και αδύναμων σημείων των ατόμων με ΔΑΦ (Mesibov, Shea (2010). Βασίζεται στις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, η οποία είναι ένα σύνολο στρατηγικών σχεδιασμένων για την υποστήριξη ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στόχος του προγράμματος αυτού είναι να βοηθήσει τα άτομα να ζήσουν μια πιο παραγωγική και ανεξάρτητη ζωή. Αυτό το επιτυγχάνει βοηθώντας τα να ξεπεράσουν τις προκλήσεις της ζωής με μια διαταραχή του φάσματος του αυτισμού.

PECS

Το Σύστημα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων ή PECS (PECS, Bondy & Frost, 1994, 1998) αναπτύχθηκε για παιδιά με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού. Στόχος του είναι να διδάξει δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας μέσω της χρήσης εικόνων και συμβόλων. Ο στόχος είναι να ενισχυθεί η συμπεριφορά του παιδιού δίνοντάς του ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, όπως μια εικόνα. Μέσω της χρήσης φυσικών προτροπών, το παιδί μπορεί στη συνέχεια να πάρει το επιθυμητό αντικείμενο και να το ανταλλάξει. Αφού μάθουν να χρησιμοποιούν σύμβολα με κάποια ευελιξία, τα παιδιά στη συνέχεια προχωρούν στη δημιουργία προτάσεων και στη διάκριση εικόνων. Συνήθως συνδυάζονται με έναν σύντροφο επικοινωνίας που μπορεί να παρέχει λεκτικές υποδείξεις (Frost & Bondy, 2002). Μελέτες έχουν δείξει ότι το PECS μπορεί να βοηθήσει τα μη λεκτικά παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν μη γλωσσικές δεξιότητες (Ganz & Simpson, 2004- Kravits, Kamps, Kemmerer, & Potucek, 2002). Μια μελέτη που διεξήχθη το 2006 έδειξε ότι η εκπαίδευση του συστήματος μπορεί να βελτιώσει το ποσοστό των αιτημάτων για μη γλωσσικά αντικείμενα στα παιδιά (Yoder & Stone, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

(Ο θεσμός της ειδικής εκπαίδευσης)

2.1 Ιστορική αναδρομή

Το 1980, στο πλαίσιο της πολιτικής ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις, άρχισε να πραγματοποιείται στη χώρα μας η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία. Σταδιακά, ειδική εκπαίδευση θα ενσωματωνόταν σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει όμως η ειδική εκπαίδευση ήταν να υπάρξει εξειδικευμένο προσωπικό, ώστε να στελεχωθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επιπρόσθετα, ήταν αναγκαίο σταδιακά να αλλάξει η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς και να ανανεωθούν ο εξοπλισμός και οι υποδομές. Εν τέλει, στη δεκαετία 1980-1990 τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ενσωματώθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ τα παιδιά με νοητική υστέρηση εντάσσονται στα ειδικά σχολεία. Ο σκοπός ήταν να πραγματοποιηθεί το όραμα «ένα σχολείο για όλους».

Το 1985 αλλάζει δια νόμου η ορολογία από «άτομα με εκτροπή από τους φυσιολογικούς» σε άτομα «με ειδικές ανάγκες». Στόχος πλέον της ειδικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει τις ικανότητες και τις δυνατότητες των ατόμων, να εντάξει τα άτομα στη διαδικασία παραγωγής και να συμβάλλει, ώστε αυτά να γίνονται αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο.

Με τον νόμο που εκδόθηκε το 1999 προβλεπόταν η ένταξη των παιδιών σε μονάδες ψυχικής υγείας ή και σε ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα προκειμένου να λαμβάνουν την ειδική μεταχείριση που είχαν ανάγκη. Το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας αναλαμβάνει την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αυτισμό και τους παρέχει επαγγελματική απασχόληση σε ειδικά κέντρα κοινωνικής ένταξης και αποκατάστασης, κέντρα προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης, κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και εργαστήρια.

Ένα χρόνο αργότερα με τον νόμο του 2000 αλλάζει ξανά η ορολογία από «άτομα με ειδικές ανάγκες» σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα άτομα με νοητική υστέρηση, οπτικά και ακουστικά προβλήματα, κινητικά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες κλπ. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο πλαίσιο, στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, η βελτίωση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του και η αρμονική του συνύπαρξη στο κοινωνικό πλαίσιο.

2.2 Το ισχύον καθεστώς στην ειδική εκπαίδευση

Με το νόμο 3699/ 2008 οι μαθητές με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» θεωρήθηκαν τα άτομα με σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, εξ αιτίας αισθητηριακών, ψυχικών, γνωστικών και αναπτυξιακών προβλημάτων. Οι μαθητές αυτοί έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή κάποιες νοητικές ικανότητες (κεφ. Α/αρθρ.1/παρ.1). Το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει πως η ειδική εκπαίδευση περιλαμβάνει κατάλληλα ειδικά σχολεία και κτίρια, προγράμματα εκπαιδευτικής ένταξης, προγράμματα για διδασκαλία στο σπίτι(κεφ. Α/αρθρ.1/παρ.6)

Στόχος του ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ανάπτυξη προσωπικότητας των παιδιών με αναπηρία, η βελτίωση του δυναμικού για την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και η αποδοχή των παιδιών από την κοινωνία (κεφ. Α/αρθρ.2/παρ.5).

Επιπλέον ο νόμος προβλέπει που θα φοιτούν οι μαθητές «με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Οι μαθητές ήπιας μορφής ειδικών αναγκών φοιτούν είτε σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, είτε σε γενική τάξη με συμπληρωματική στήριξη των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής(θεσμός παράλληλης στήριξης), είτε σε ειδικά οργανωμένα τμήματα ένταξης, που λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία. Οι μαθητές βαριάς μορφής ειδικών αναγκών φοιτούν είτε σε ειδικά σχολεία, είτε σε σχολεία ή τάξεις που λειτουργούν σε νοσοκομεία ή κέντρα αποκατάστασης ή και στο σπίτι τους.

2.3 Δομές ειδικής αγωγής

Σύμφωνα με το Κεφ. Β/παρ. 8/παρ. 1 του νόμου 3699/2008 ως σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ορίζονται τα ακόλουθα:

A. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- I. τα νηπιαγωγεία *EAE* και τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων *EAE*, για μαθητές μέχρι το έβδομο (7ο) έτος της ηλικίας τους και
- II. τα δημοτικά σχολεία *EAE* για μαθητές μέχρι το δέκατο τέταρτο (14ο) έτος της ηλικίας τους, τα οποία λειτουργούν με μία προκαταρκτική τάξη και με τις τάξεις Α', Β', Γ', Δ, Ε' και ΣΤ'. Παράταση της φοίτησης μπορεί να γίνει μέχρι το δέκατο πέμπτο (15ο) έτος της ηλικίας των μαθητών.

Ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τμήμα των Ειδικών Νηπιαγωγείων και των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων ορίζεται από κατ' ελάχιστον τέσσερις (4) έως κατ' ανώτατο όριο επτά (7) μαθητές. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ο αριθμός μπορεί να μειώνεται με κατώτατο όριο τους τρεις (3) μαθητές ανά τμήμα, με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του αρμόδιου Διευθυντή Εκπαίδευσης

B. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

- I. Τα γυμνάσια *EAE* για μαθητές μέχρι το δέκατο ένατο (19ο) έτος της ηλικίας τους. Τα γυμνάσια *EAE* περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α', Β' και Γ'. Μαθητές απόφοιτοι δημοτικού σχολείου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α' τάξη του γυμνασίου *EAE*, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ.
- II. Τα λύκεια *EAE*, που περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α', Β' και Γ'. Μαθητές απόφοιτοι γυμνασίου με αναπηρία και ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α` τάξη του λυκείου ΕΑΕ, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τμήμα των γυμνασίων ΕΑΕ και λυκείων ΕΑΕ ορίζεται από κατ` ελάχιστον πέντε (5) έως κατ` ανώτατο όριο εννέα (9) μαθητές. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ο αριθμός μπορεί να μειώνεται με κατώτατο όριο τους τρεις (3) μαθητές ανά τμήμα, με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του αρμόδιου Διευθυντή Εκπαίδευσης.

III. Τα *Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)*, τα οποία αποτελούν σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καλύπτουν την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διοικητικά υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, έως και το 16ο έτος της ηλικίας τους, κατόπιν σχετικής εισήγησης των ΚΕΔΔΥ, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση ακαδημαϊκού προγράμματος του γυμνασίου και παρουσιάζουν αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Γ. Για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση:

- I. *Τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια*, τα οποία λειτουργούν υπό ενιαία διοίκηση, Διευθυντή και κοινό Σύλλογο Διδασκόντων. Τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια περιλαμβάνουν τις τάξεις Α, Β,Γ,Δ Γυμνασίου και τις τάξεις Α, Β, Γ, Δ Λυκείου. Στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.) εγγράφονται, κατόπιν γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι επωφελούνται από τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα της συγκεκριμένης δομής, και μέσα από την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εκπαίδευση μπορούν να οδηγηθούν σε μετά λυκειακές δομές εκπαίδευσης και σε ανεξάρτητη ή εποπτευόμενη εργασία.
Αναλυτικά: Οργάνωση και Λειτουργία των Α, Β, Γ, Δ τάξεων Γυμνασίου του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου – Λυκείου

Τα πρώτα απολυτήρια του νέου τετραετούς Λυκείου του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. και τα πρώτα πτυχία του νέου τετραετούς Λυκείου του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. δόθηκαν με τη λήξη του σχολικού έτους 2020- 2021.

Μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης των μαθητών στη Δ τάξη, χορηγείται απολυτήριο Λυκείου, ισότιμο του Γενικού Λυκείου, και Επαγγελματικό πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 4, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στις κείμενες διατάξεις του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. Επιπλέον, οι απόφοιτοι της Δ Τάξης δύνανται, κατόπιν γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ, να συνεχίσουν στο «Μετά λυκειακό έτος-τάξη μαθητείας».

2.4 Τυπικά προσόντα εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με το Κεφ. Γ/παρ. 16/παρ. 1 του νόμου 3699/2008 η στελέχωση των ΣΜΕΑΕ, των ΤΕ, των ΚΕΔΔΥ, των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης και παροχής διδασκαλίας στο σπίτι γίνεται από:

α) Εκπαιδευτικούς ΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κλάδων ΠΕ61 και ΠΕ71, και

β) Εκπαιδευτικούς ΕΑΕ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που ανήκουν σε όλους τους προβλεπόμενους από τις ισχύουσες διατάξεις κλάδους γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με εξειδίκευση στην ΕΑΕ.

Η εξειδίκευση στην ΕΑΕ αποδεικνύεται με:

- Διδακτορικό δίπλωμα στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία, με βασικές σπουδές σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο της αλλοδαπής ή
- Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία, με βασικές σπουδές σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο της αλλοδαπής ή
- Πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην ΕΑΕ των Διδασκαλείων της ημεδαπής ή αναγνωρισμένο ως ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο της αλλοδαπής, με βασικές σπουδές σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο της αλλοδαπής ή
- Πτυχίο Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή αναγνωρισμένο ως ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο της αλλοδαπής με τουλάχιστον πενταετή αποδεδειγμένη προϋπηρεσία στην ΕΑΕ.

2.5 Άλλες ειδικότητες

Σύμφωνα με το άρθρο 18 /κεφ. Γ του ισχύοντος νόμου πλαισίου προβλέπεται και η στελέχωση των μονάδων ειδικής αγωγής με Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Το ΕΒΠ ασχολείται με ζητήματα αυτοεξυπηρέτησης, καθημερινής διαβίωσης και λειτουργικών διευκολύνσεων, καθώς και με την παράλληλη εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικής προσαρμογής, αυτόνομης διαβίωσης και δημιουργικών δραστηριοτήτων των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2.6 Αξιολόγηση

Σύμφωνα με το κεφ. Α/παρ. 4/παρ.4,η αξιολόγηση πραγματοποιείται από διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν (1) εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ02 Φιλολόγων ή ΠΕ03 Μαθηματικών ή ΠΕ04 Φυσικών Επιστημών, έναν (1) Ψυχολόγο ΠΕ23 και έναν (1) Κοινωνικό Λειτουργό ΠΕ30.

Στη διεπιστημονική ομάδα καλούνται και μέλη οποιουδήποτε κλάδου του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.), καθώς και εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε., κατά περίπτωση, η συνδρομή των οποίων κρίνεται απαραίτητη για την έκδοση της σχετικής αξιολογικής έκθεσης, οι οποίοι υπηρετούν στο οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή σε άλλο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας και συνυπογράφουν τη σχετική αξιολογική έκθεση.

Μετά το τέλος της αξιολόγησης η διεπιστημονική ομάδα συντάσσει αξιολογική έκθεση. Στην έκθεση προσδιορίζονται και περιγράφονται το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών ή των μαθησιακών ή ψυχοκοινωνικού τύπου δυσκολιών του μαθητή, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, καθώς και οι πιθανοί φραγμοί στη μάθηση που προκύπτουν από το σχολικό περιβάλλον. Στην αξιολογική έκθεση προσδιορίζονται, επιπλέον, το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης και φοίτησης, η αλλαγή σχολικού πλαισίου, όποτε κρίνεται σκόπιμη, η αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, καθώς και τα απαραίτητα τεχνικά βοηθήματα και εκπαιδευτικά υλικά που διευκολύνουν την εκπαίδευση και την επικοινωνία του μαθητή. Η αξιολογική έκθεση συνοδεύεται από πλαίσιο Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), το οποίο περιλαμβάνει βασικούς άξονες και γενικές υποδείξεις. Η διαμόρφωση των βασικών αξόνων του Ε.Π.Ε. γίνεται σε συνεργασία με την Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.), τους γονείς ή κηδεμόνες του μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και τον ίδιο τον μαθητή, όπου αυτό καθίσταται δυνατόν.

2.7 Ένταξη παιδιών με αυτισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με το κεφ. Α/παρ. 7 του 3699/2008 για τους αυτιστικούς μαθητές με ή χωρίς λόγο, ως επίσημη γλώσσα αναγνωρίζεται η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την προφορική της μορφή, με τη γραπτή της μορφή ή/και με τη μορφή συμβόλων-εικόνων.

Επιθυμητή προϋπόθεση για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών και ΕΕΠ στις ειδικές Σχολικές μονάδες για τον αυτισμό, επιπλέον των άλλων προσόντων, ορίζεται και η εξειδίκευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τροποποιημένες-υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας.

Επιπρόσθετα, φοίτηση των αυτιστικών μαθητών στις κατάλληλες δομές ΕΑΕ ή στο κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο του γενικού σχολείου, είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ. Σε περίπτωση διαφωνίας με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του μαθητή, αποφασίζει η Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ, της οποίας η απόφαση είναι οριστική. Οι παράλληλες στηρίξεις των αυτιστικών μαθητών, καθώς και κάθε άλλης αναπηρίας ή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, ανανεώνονται αυτόματα κατόπιν σχετικής εισήγησης του οικείου ΚΕΔΔΥ και της σύμφωνης γνώμης των γονιών του μαθητή.

Η υποστήριξη του μαθητή μπορεί να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση στήριξης από σχολικό νοσηλεύτη, κατόπιν γνωμάτευσης δημόσιου νοσοκομείου.

2.8 Συμπερίληψη

Ο όρος συμπερίληψη εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η φιλοσοφία πίσω από τον συγκεκριμένο όρο είναι ότι το πρόβλημα δεν χρεώνεται στο παιδί, αλλά στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι επιφορτισμένο να βρει τρόπους να συνυπάρχουν στην σχολική τάξη παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Με βάση τις αρχές της συμπερίληψης όλα τα παιδιά φοιτούν στο ίδιο σχολείο, διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς, ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, και συνεπώς λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση.

Συμπερίληψη και αυτισμός

Πολλές συζητήσεις, στο πλαίσιο της ιδέας συμπερίληψης, έχουν γίνει σχετικά με το αν πρέπει τα παιδιά με αυτισμό να εντάσσονται στο γενικό σχολείο. Τα παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα θα μπορούσαν υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις να ενταχθούν σε αυτό το πλαίσιο.

A. Τροποποίηση του Περιβάλλοντος και του Προγράμματος Σπουδών: οι τροποποιήσεις αυτές θεωρούνται απαραίτητες για τους μαθητές με αυτισμό, λόγω των ιδιαίτερων αναγκών τους. Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η διαθεσιμότητα ειδικά εκπαιδευμένων επαγγελματιών, η μεταξύ τους συνεργασία και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης να λαμβάνει βοήθεια από τους επαγγελματίες αυτούς. Επιπλέον, η προσβασιμότητα σε συνεργατικές σχέσεις για την επίλυση προβλημάτων έχει ιδιαίτερη αξία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να μπορούν να συνεργαστούν με εξωσχολικές υπηρεσίες. Ακόμα, τα εκπαιδευτικά σεμινάρια, τα οποία απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, είναι πολύ σημαντικά. Σκοπός αυτών είναι να συμβάλουν ώστε να εφαρμόζονται έγκυρα ενταξιακά προγράμματα.

B. Κοινωνική Υποστήριξη και Στάση Προς την Ένταξη: η στάση που διατηρούν τα άτομα που εμπλέκονται στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό επιδρά σημαντικά στην επιτυχή έκβαση της ένταξης. Στην περίπτωση που για παράδειγμα το προσωπικό του σχολείου δεν στηρίζει την ένταξη των παιδιών με αυτισμό, τότε είναι πολύ πιθανό το ενταξιακό πρόγραμμα ν' αποτύχει. Πρωτίστως το προσωπικό, που παρέχει τις υπηρεσίες, θα πρέπει να επιλέγεται με γνώμονα τη στάση του προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα τη βούλησή του να προσφέρει βοήθεια εντός του πλαισίου της γενικής τάξης. Επίσης, οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ένταξης. Συνολικά η επιτυχής ένταξη των παιδιών με αυτισμό εξαρτάται από τη στήριξη που προσφέρουν οι ίδιοι οι γονείς.

Γ. Συντονισμένη Δέσμευση της Ομάδας: βελτίωση στον τρόπο που οι μαθητές με αυτισμό ενσωματώνονται στη γενική εκπαίδευση αναμένεται να παρατηρηθεί μόνο με την υποστήριξη και τη στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, για να είναι ξεκάθαροι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και για να μην δημιουργούνται παρανοήσεις, προτείνεται να καθορίζονται με κάθε δυνατή ακρίβεια τα όρια ευθύνης του κάθε εκπαιδευτικού. Ακόμη για να επιτευχθεί η συντονισμένη δέσμευση της ομάδας απαραίτητη είναι η επικοινωνία με στόχο την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων

και τη συμμετοχή όλων των ατόμων που εμπλέκονται, όπως διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικοί, γονείς, υποστηρικτικό προσωπικό και μαθητές. Η αποτελεσματική επικοινωνία εξασφαλίζει ότι τα εμπλεκόμενα πρόσωπα εργάζονται προς την ίδια κατεύθυνση και καθέναν ακολουθεί συγκεκριμένες διαδικασίες.

Δ. Περιοδική Αξιολόγηση των Ενταξιακών Διαδικασιών: η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο οποιουδήποτε προγράμματος για παιδιά με ιδιαιτερότητες και δρα ως συνέχεια της διδακτικής στρατηγικής. Η αξιολόγηση επιτρέπει τον έλεγχο του αν και κατά πόσον οι στόχοι έχουν επιτευχθεί εντός του πλαισίου της γενικής τάξης. Διερευνά την πρόοδο του μαθητή και επαναξιολογείται η καταλληλότητα των μεθόδων, που έχουν επιλεγεί για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών εντός της γενικής τάξης.

Ε. Συνεργασία Ανάμεσα στο Σπίτι και στο Σχολείο του Μαθητή: η συνεχής εμπλοκή των γονιών στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή του προγράμματος συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματική ενταξιακή πορεία του παιδιού τους. Η συμμετοχή των γονιών πρέπει κάθε φορά να εξατομικεύεται ανάλογα με την περίπτωση. Κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση των γονιών, ώστε να αποδεικνύονται πραγματικοί συνεργάτες κατά την εκπαιδευτική και ενταξιακή διαδικασία.

Έχουν προταθεί στρατηγικές, οι οποίες έχουν αποδειχτεί χρήσιμες κατά τη διαδικασία ένταξης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Ορισμένες από αυτές είναι:

α) Προετοιμασία: αποτελείται από την προκαταρκτική παρουσίαση των πληροφοριών ή των δραστηριοτήτων, στις οποίες το παιδί είναι πιθανό να συναντήσει δυσκολίες, προτού όμως το παιδί ασχοληθεί με αυτή τη δραστηριότητα. Για παράδειγμα, ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στη δραστηριότητα, στην οποία τα παιδιά είναι σε ένα κύκλο με τη δασκάλα και η δασκάλα διαβάζει στην τάξη μία ιστορία. Η ιστορία θα μπορούσε να διαβαστεί στο παιδί εξατομικευμένα, προτού το παιδί ακούσει την ιστορία παρουσία ολόκληρης της τάξης.

β) Προγράμματα με χρήση εικόνων: συχνά χρησιμοποιούνται στρατηγικές για τη βελτίωση της αντίληψης της χρονικής ακολουθίας και ως εναλλακτικοί τρόποι στις λεκτικές και γραπτές οδηγίες. Η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη ενδέχεται να αποτελεί πρόβλημα για ορισμένα παιδιά με αυτισμό και τα προγράμματα με εικόνες μπορούν να αποδειχθούν αποτελεσματικά βοηθήματα στο να προειδοποιούν τον μαθητή με αυτισμό για τις επερχόμενες αλλαγές δραστηριοτήτων

γ) Αυτοδιαχείριση: η αυτοδιαχείριση προάγει την αυτονομία του παιδιού μέσα στην τάξη καθώς **μετακυλύει μέρος** της ευθύνης για τη διαχείριση της συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό στο παιδί, αυξάνοντας την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επικεντρωθούν διδασκαλία. Η αυτοδιαχείριση περιλαμβάνει την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό ως προς το να διακρίνει την επιθυμητή και από τη μία επιθυμητή συμπεριφορά. Τα πλεονεκτήματα της αυτοδιαχείρισης είναι ότι προάγει την αυτονομία του παιδιού στο βαθμό που το παιδί δεν βασίζεται στον εκπαιδευτικό ή στο συνοδό του και έτσι έχει την ευκαιρία να αλληλοεπιδρά με τους συμμαθητές του και να αποφεύγει το στιγματισμό, που συνεπάγεται η συνοδεία από έναν ενήλικα.

δ) Παρέμβαση με τη συμβολή των συνομηλίκων: η συμβολή των συνομηλίκων για την υποστήριξη ακαδημαϊκής λειτουργικότητας των μαθητών με αυτισμό παρέχει τη

δυνατότητα μείωσης της ανάγκης για διαρκή προσοχή από κάποιον ενήλικα, επιτρέποντας έτσι στους μαθητές με αυτισμό να κινούνται με αυξημένο βαθμό αυτονομίας και να εναρμονίζονται περισσότερο με τους συνομηλίκους τους. Τέτοιες παρεμβάσεις είναι η εποπτεία και υποστήριξη από συνομηλίκους, καθώς και η συνεργατική μάθηση.

Συμπερασματικά, κατά τη διαδικασία της ένταξης των παιδιών με αυτισμό θα πρέπει να δίνονται απαντήσεις σε δύο ερωτήματα. Πρώτο ερώτημα είναι αν το παιδί επωφελείται κοινωνικά από το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αν δηλαδή δείχνει ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους του, αν μιμείται πράξεις συνομηλίκων, αν ανταποκρίνεται σε αλληλεπιδράσεις, αν προσπαθεί να ξεκινήσει και μία αλληλεπίδραση και αν αναζητά κοινωνική ενίσχυση. Το δεύτερο ερώτημα που τίθεται είναι αν το παιδί με αυτισμό επωφελείται ακαδημαϊκά από το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, πρέπει να παρατηρούμε αν το παιδί είναι ικανό να συμμετέχει στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες κατά το δυνατόν πιο αυτόνομα, με ή χωρίς τροποποιήσεις, αν κατακτά καινούργιες δεξιότητες και αν παρακολουθεί τις οδηγίες προς την ομάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ)

3.1 Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα διενεργήθηκε σε ειδικά σχολεία Πρωτοβάθμιας (Νηπιαγωγεία-Δημοτικά) και Δευτεροβάθμιας (Γυμνάσια- Λύκεια) εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας, καθώς και των όμορων δήμων Πύργου και Αγρινίου της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 24 σχολεία ειδικής αγωγής, εκ των οποίων 20 ανήκουν στο νομό Αχαΐας, 3 στην πόλη του Πύργου, και 2 στην πόλη της Ναύπακτου. Από αυτά τα 19 είναι σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα 7 είναι Νηπιαγωγεία και τα υπόλοιπα 12 Δημοτικά. Ανάμεσα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εντάσσονται και σχολεία που εξειδικεύονται είτε σε αισθητηριακές αναπηρίες είτε στο φάσμα του αυτισμού. Συγκεκριμένα, 1 Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών και Βαρήκων, 1 Ειδικό Νηπιαγωγείο Εκπαίδευσης Παιδιών στο Φάσμα του Αυτισμού, καθώς και 1 Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Κωφών- Βαρήκων, 1 Δημοτικό Σχολείο Τυφλών και 1 Δημοτικό Σχολείο για το Φάσμα του Αυτισμού, εκ των οποίων όλα εδρεύουν στην Πάτρα. Από τα 12 δημοτικά σχολεία που μελετήθηκαν, τα 9 βρίσκονται στην Πάτρα και τα υπόλοιπα 3 έχουν ως έδρα το Αίγιο, τον Πύργο και την Ναύπακτο. Αναφορικά με τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 5, από αυτά 3 εδρεύουν στην Πάτρα, 1 Ειδικό Γυμνάσιο Κωφών- Βαρήκων, 1 Ε.Ε.Ε. ΕΚ. και 1 Εν.Ε.Ε.Γυ.-Λ. Τα υπόλοιπα 2 είναι Ε.Ε.Ε. ΕΚ και Εν.Ε.Ε.Γυ.-Λκαι. εδρεύουν στον Πύργο. Στην έρευνα έλαβαν μέρος αποκλειστικά εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στο σύνολό τους ήταν 70.

Μέθοδος συλλογής δείγματος:

Για την διεξαγωγή της έρευνας διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια στα σχολεία που εδρεύουν στην Πάτρα, ενώ στα σχολεία του Αιγίου, του Πύργου και της Ναύπακτου τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν και συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά μέσω GoogleForms. Η συμμετοχή των ειδικών εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και ανώνυμη, αφού δεν καταγράφηκαν προσωπικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο του 2021 έως και τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους. Οι ερευνήτριες μοίρασαν 200 ερωτηματολόγια σε σχολεία ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων παρέλαβαν συμπληρωμένα τα 70.

Εργαλείο έρευνας:

Στην παρούσα έρευνα το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός ερωτηματολογίων,

ανάμεσα στο ερωτηματολόγιο της κυρίας Γελαστοπούλου, που μελετά δημογραφικές πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με τη φύση και την συμπτωματολογία της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, και στο σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο SATA (Societal Attitudes towards Autism) των Flood, Bulgrin, & Morgan (2012), το οποίο διερευνά τις κοινωνικές απόψεις και στάσεις σχετικά με άτομα με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα αποτελούνταν από 35 ερωτήσεις που στόχο είχαν να διερευνήσουν το προφίλ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, τις γνώσεις τους σχετικά με τη φύση και τα συμπτώματα της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος, καθώς και τις στάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών στη γενική εκπαίδευση καθώς και σε σχέση με τη δυνατότητα των ατόμων αυτών να ενσωματωθούν λειτουργικά σε κοινωνικό επίπεδο.

- **Δημογραφικά στοιχεία και εμπειρία των εκπαιδευτικών στον τομέα της ειδικής αγωγής.** Ειδικότερα, σε αυτό το μέρος εντάσσονται 6 ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα έτη διδασκαλίας, την εμπειρία τους στην ειδική αγωγή, την ειδικότητά τους (δάσκαλος, καθηγητής μέσης εκπαίδευσης), καθώς και την κατάρτισή τους στην ειδική αγωγή (μεταπτυχιακό- σεμινάριο).
- **Γνώση για τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος.** Ειδικότερα αυτό το μέρος αποτελείται από 13 δηλώσεις που αφορούν την αιτιολογία, τη διάγνωση, τη συμπτωματολογία, τον επιπολασμό και τη συννοσηρότητα. Πιο συγκεκριμένα τέσσερις δηλώσεις σχετίζονται με την αιτιολογία της διαταραχής, (1) «Ο αυτισμός είναι μεταδοτική ασθένεια», (4) «Ο αυτισμός μπορεί να προκληθεί από εμβολιασμό», (8) «Ο αυτισμός αφορά μόνο τα παιδιά», (10) «Ο αυτισμός είναι αναπτυξιακή διαταραχή».

Σχετικές με την συμπτωματολογία της διαταραχής αυτιστικού φάσματος είναι πέντε δηλώσεις, ειδικότερα οι δηλώσεις (2) «Όλα τα άτομα με αυτισμό έχουν χαμηλή νοημοσύνη», (3) «Τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν συναισθήματα», (9) «Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται στις κοινωνικές συναναστροφές», (12) «Αρκετά άτομα με αυτισμό επαναλαμβάνουν τις ίδιες κινήσεις με στερεοτυπικό τρόπο», (13) «Βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι η αποφυγή βλεμματικής επαφής με το άτομο που συνομιλούν».

Τη διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής αφορούν δύο δηλώσεις, (5) «Ο ψυχολόγος είναι αρμόδιος για τη διάγνωση του αυτισμού», (7) «Η διάγνωση του αυτισμού μπορεί να γίνει από την ηλικία των δύο ετών».

Τέλος, μία δήλωση αφορούσε τον επιπολασμό της διαταραχής και μία την πιθανή συννοσηρότητα της, (6) «Τα κορίτσια με αυτισμό είναι περισσότερα σε σχέση με τα αγόρια», (11) «Ο αυτισμός συνδέεται με τη σχιζοφρένεια». Οι συμμετέχοντες καλούνται για κάθε δήλωση να επιλέξουν ανάμεσα στις απαντήσεις «Σωστό», «Λάθος» και «Δε γνωρίζω». Ένα συνολικό σκορ προκύπτει από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων.

- **Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ, καθώς και για τη λειτουργική κοινωνική τους ένταξη.** Ειδικότερα στο μέρος αυτό εντάσσονται 16 δηλώσεις, τέσσερις από αυτές αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση, (2) «Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν», (4) «Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να ιδρυματοποιούνται για τη δική τους ασφάλεια και των γύρω τους», (13) «Τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης»,

(16) «Οι μαθητές με αυτισμό που εντάσσονται στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης διασπούν την προσοχή των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη».

Οι υπόλοιπες δώδεκα δηλώσεις αφορούσαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με διάφορες κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΔΑΦ, (1) «Τα άτομα με αυτισμό δεν πρέπει να συνάπτουν ερωτικές σχέσεις», (3) «Τα άτομα με αυτισμό δεν πρέπει να κάνουν παιδιά», (5) «Εάν άνοιγε ένα κέντρο για άτομα με αυτισμό στη γειτονιά μου, θα σκεφτόμουν να μετακομίσω», (6) «Τα άτομα με αυτισμό δεν είναι σε θέση να ζουν αυτόνομα», (7) «Θα φοβόμουν να ζω κοντά σε ένα άτομο με αυτισμό», (8) «Ένα άτομο με αυτισμό αποτελεί συναισθηματική επιβάρυνση για την οικογένειά του», (9) «Θα αισθανόμουν άνετα να καθόμουν δίπλα σε ένα άτομο με αυτισμό στον ίδιο χώρο», (10) «Ένα άτομο με αυτισμό αποτελεί οικονομική επιβάρυνση για την οικογένειά του», (11) «Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να ενθαρρύνονται να παντρεύονται άτομα με αυτισμό», (12) «Τα άτομα με αυτισμό δεν είναι ικανά να δημιουργήσουν σχέσεις και να εκφράσουν συναισθήματα», (14) «Θα ένιωθα άβολα να αγκαλιάσω ένα άτομο με αυτισμό», (15) «Τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα των άλλων».

Οι συμμετέχοντες καλούνται για κάθε δήλωση να επιλέξουν ανάμεσα στις επιλογές μιας τετρά-βαθμης κλίμακας Likert «1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ έως 4=Συμφωνώ απόλυτα». Το συνολικό σκορ αυτού του μέρους προκύπτει από το άθροισμα των δηλώσεων.

Διαδικασία προσαρμογής του ερωτηματολογίου

Κατ' αρχάς επιδιώχθηκε επικοινωνία με την κυρία Γελαστοπούλου και τους Flood, Bulgrin, & Morgan οι οποίοι είναι ερευνητές και δημιούργησαν τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να διαμορφωθεί το παρόν ερωτηματολόγιο, για τη δυνατότητα χρήσης των εργαλείων αυτών στην παρούσα έρευνα. Η άδεια για την χρήση του ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς δόθηκε από την Γελαστοπούλου και τους Flood, Bulgrin, & Morgan και μάλιστα ζήτησαν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματά της.

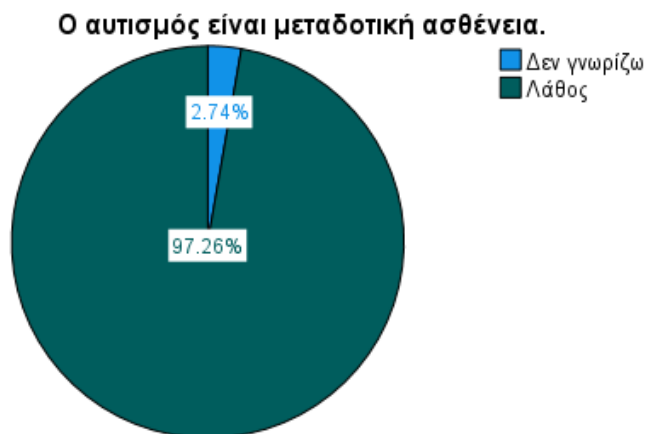
3.2 Αποτελέσματα έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα στατιστικού λογισμικού IBMSPSS 27. Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων βασίστηκε στην περιγραφική στατιστική. Ο υπολογισμός και η παρουσίαση των πινάκων συχνοτήτων, η περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων καθώς και η δημιουργία των διαγραμμάτων πίτας που συνοδεύουν την ανάλυση πραγματοποιήθηκαν με χρήση του παράθυρου διαλόγου Frequencies.

1. Ο αυτισμός είναι μεταδοτική ασθένεια.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	2	2.7	2.7	2.7
	Λάθος	71	97.3	97.3	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 1



Γράφημα 1:

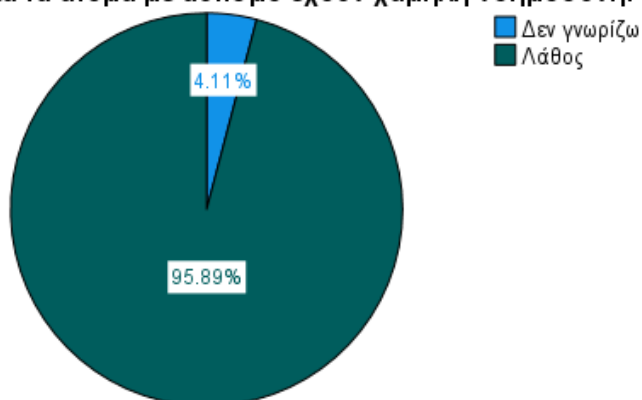
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 1 η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι ο αυτισμός δεν είναι μεταδοτική ασθένεια. Ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν θεωρεί τον αυτισμό μεταδοτική ασθένεια.

2. **Όλα τα άτομα με αυτισμό έχουν χαμηλή νοημοσύνη.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	3	4.1	4.1	4.1
	Λάθος	70	95.9	95.9	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 2

Όλα τα άτομα με αυτισμό έχουν χαμηλή νοημοσύνη.



Γράφημα 2:

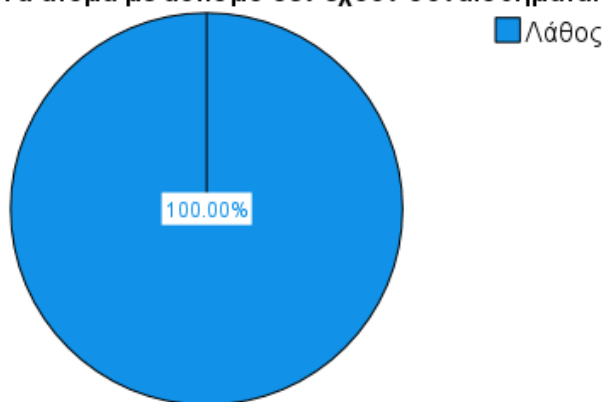
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 2 η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι τα άτομα με αυτισμό δεν χαρακτηρίζονται από χαμηλή νοημοσύνη.

3. **Τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν συναισθήματα.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	73	100.0	100.0	100.0

Πίνακας 3

Τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν συναισθήματα.



Γράφημα 3:

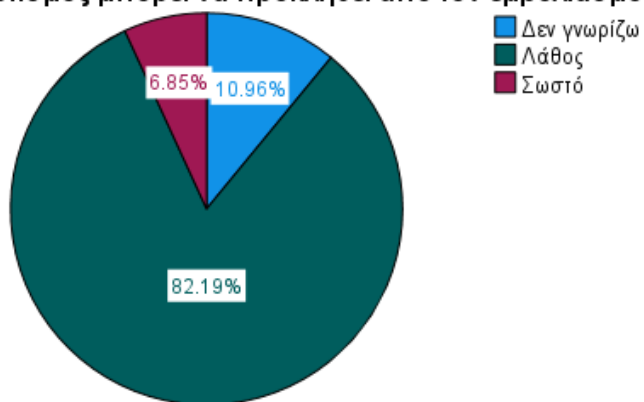
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 3 όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το γεγονός ότι τα άτομα με αυτισμό έχουν συναισθήματα.

4. Ο αυτισμός μπορεί να προκληθεί από τον εμβολιασμό.

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	8	11.0	11.0	11.0
	Λάθος	60	82.2	82.2	93.2
	Σωστό	5	6.8	6.8	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 4

Ο αυτισμός μπορεί να προκληθεί από τον εμβολιασμό.



Γράφημα 4:

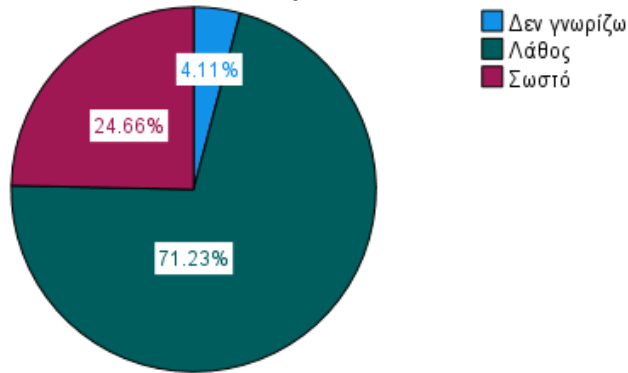
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 4 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι ο αυτισμός δεν προκαλείται από τον εμβολιασμό.

5. Ο ψυχολόγος είναι ο αρμόδιος για τη διάγνωση του αυτισμού.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	3	4.1	4.1	4.1
	Λάθος	52	71.2	71.2	75.3
	Σωστό	18	24.7	24.7	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 5

Ο ψυχολόγος είναι ο αρμόδιος για τη διάγνωση του αυτισμού.



Γράφημα 5:

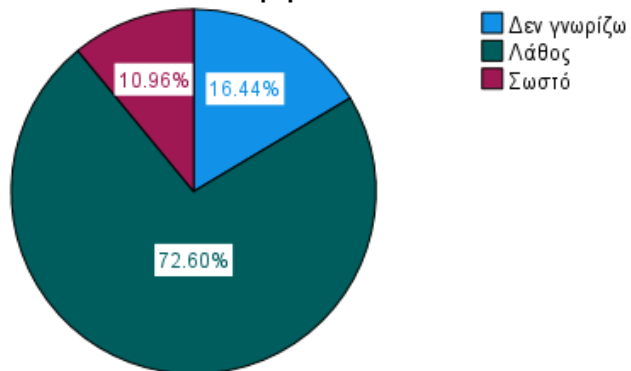
Μεγαλύτερη διάχυση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε στην ερώτηση για τον αν αρμόδιος στη διάγνωση του αυτισμού είναι ο ψυχολόγος όπως φαίνεται στον πίνακα και στο γράφημα 5. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (71,23%) γνωρίζουν ότι ο ψυχολόγος δεν είναι αρμόδιος στη διάγνωση του αυτισμού, ένα σημαντικό ποσοστό αυτών (24,66%) έχει αντίθετη άποψη.

6. Τα κορίτσια με αυτισμό είναι περισσότερα σε σχέση με τα αγόρια.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	12	16.4	16.4	16.4
	Λάθος	53	72.6	72.6	89.0
	Σωστό	8	11.0	11.0	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 6

Τα κορίτσια με αυτισμό είναι περισσότερα σε σχέση με τα αγόρια.



Γράφημα 6:

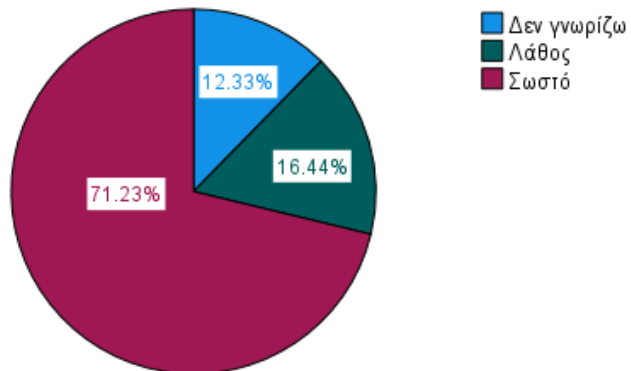
Επίσης, σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 6 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι τα κορίτσια με αυτισμό δεν είναι περισσότερα από τα αγόρια με αυτισμό.

7. Η διάγνωση του αυτισμού μπορεί να γίνει από την ηλικία των δύο ετών.

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	9	12.3	12.3	12.3
	Λάθος	12	16.4	16.4	28.8
	Σωστό	52	71.2	71.2	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 7

Η διάγνωση του αυτισμού μπορεί να γίνει από την ηλικία των δύο ετών.



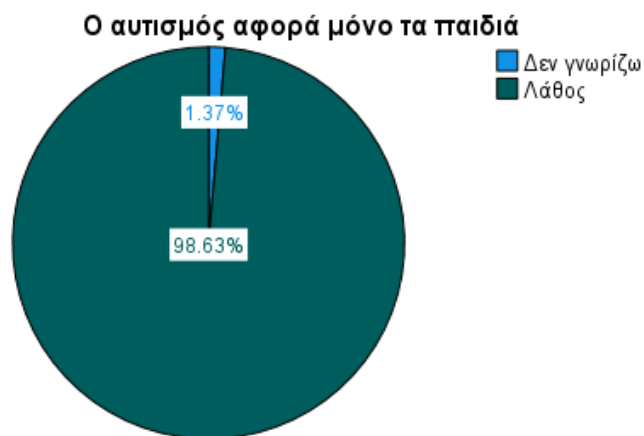
Γράφημα 7:

Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 7 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι ο αυτισμός μπορεί να διαγνωσθεί από την ηλικία των δύο ετών.

8. Ο αυτισμός αφορά μόνο τα παιδιά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	1	1.4	1.4	1.4
	Λάθος	72	98.6	98.6	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 8



Γράφημα 8:

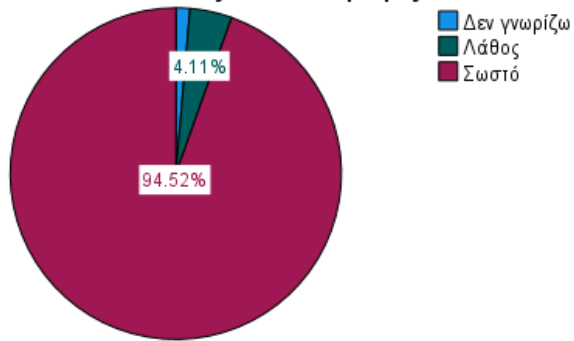
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 8 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι ο αυτισμός δεν αφορά μόνο τα παιδιά.

9. Τα αυτιστικά άτομα συνήθως δυσκολεύονται στις κοινωνικές συναναστροφές.

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	1	1.4	1.4	1.4
	Λάθος	3	4.1	4.1	5.5
	Σωστό	69	94.5	94.5	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 9

Τα αυτιστικά άτομα συνήθως δυσκολεύονται στις κοινωνικές συναναστροφές.



Γράφημα 9:

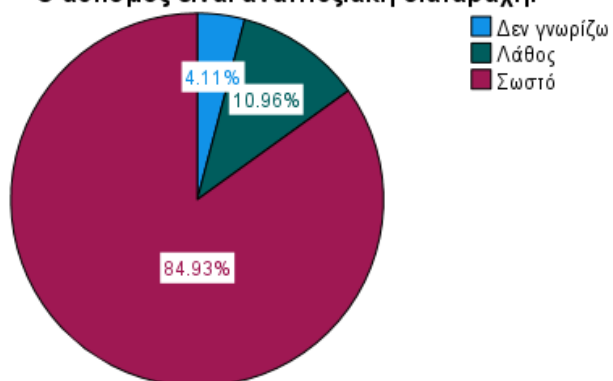
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 9 η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι τα άτομα με αυτισμό έχουν δυσκολία στις κοινωνικές συναναστροφές.

10. Ο αυτισμός είναι αναπτυξιακή διαταραχή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	3	4.1	4.1	4.1
	Λάθος	8	11.0	11.0	15.1
	Σωστό	62	84.9	84.9	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 10

Ο αυτισμός είναι αναπτυξιακή διαταραχή.



Γράφημα 10:

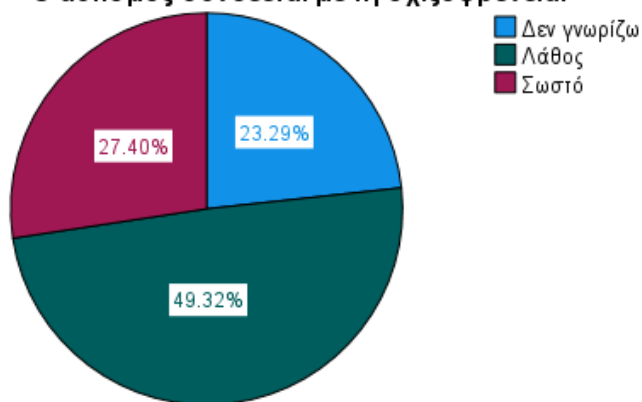
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 10 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι ο αυτισμός είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή.

11. Ο αυτισμός συνδέεται με τη σχιζοφρένεια.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	17	23.3	23.3	23.3
	Λάθος	36	49.3	49.3	72.6
	Σωστό	20	27.4	27.4	100.0
Total		73	100.0	100.0	

Πίνακας 11

Ο αυτισμός συνδέεται με τη σχιζοφρένεια.



Γράφημα 11:

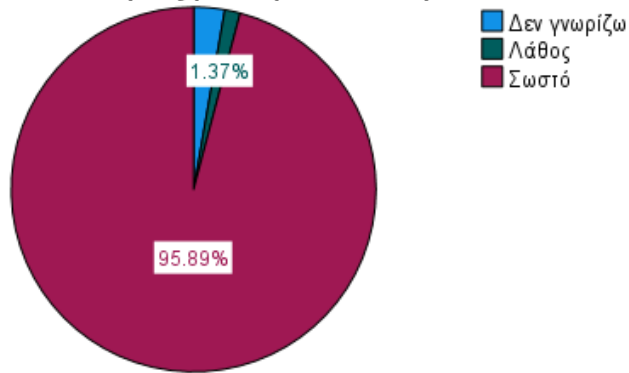
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 11 οι μισοί μόνο εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι ο αυτισμός δεν συνδέεται με τη σχιζοφρένεια. Ενώ το 27,40% λανθασμένα θεωρεί ότι υπάρχει σύνδεση.

12. Αρκετά άτομα με αυτισμό επαναλαμβάνουν τις ίδιες κινήσεις με στερεοτυπικό τρόπο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	2	2.7	2.7	2.7
	Λάθος	1	1.4	1.4	4.1
	Σωστό	70	95.9	95.9	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 12

Αρκετά άτομα με αυτισμό επαναλαμβάνουν τις ίδιες κινήσεις με στερεοτυπικό τρόπο



Γράφημα 12:

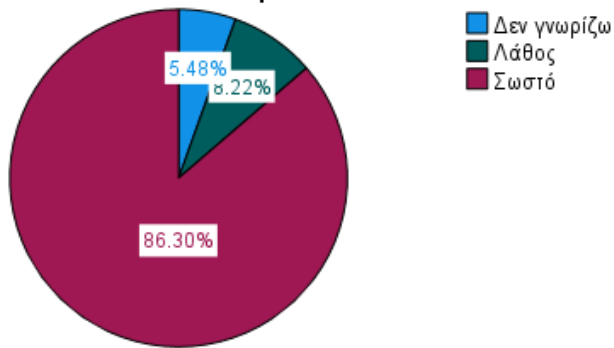
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 12 σωστά απάντησε η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 12 αναγνωρίζοντας ότι η στερεοτυπική επανάληψη ίδιων κινήσεων χαρακτηρίζει αρκετά άτομα με αυτισμό.

13. Βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι η αποφυγή βλεμματικής επαφής με το άτομο που συνομιλούν.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	4	5.5	5.5	5.5
	Λάθος	6	8.2	8.2	13.7
	Σωστό	63	86.3	86.3	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 13

Βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι η αποφυγή βλεμματικής επαφής με το άτομο που συνομιλούν.



Γράφημα 13:

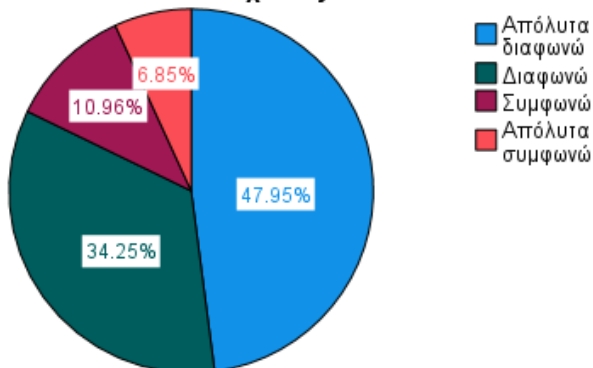
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 13 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι η αποφυγή βλεμματικής επαφής με το άτομο που συνομιλούν.

14. Τα άτομα με αυτισμό δεν πρέπει να συνάπτουν ερωτικές σχέσεις.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	35	47.9	47.9	47.9
	Διαφωνώ	25	34.2	34.2	82.2
	Συμφωνώ	8	11.0	11.0	93.2
	Απόλυτα συμφωνώ	5	6.8	6.8	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 14

Τα άτομα με αυτισμό δεν πρέπει να συνάπτουν ερωτικές σχέσεις .



Γράφημα 14:

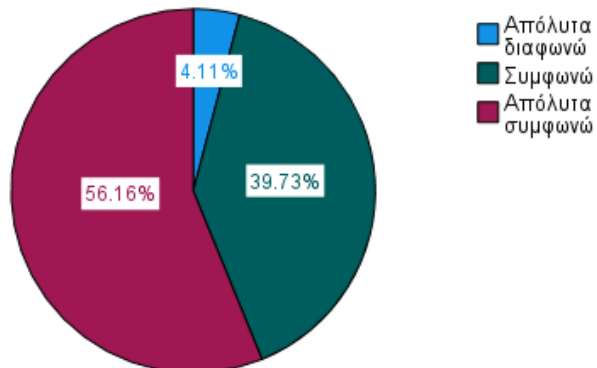
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 14 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 4 στους 5) διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τη σύναψη ερωτικών σχέσεων από άτομα με αυτισμό.

15. Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	3	4.1	4.1	4.1
	Συμφωνώ	29	39.7	39.7	43.8
	Απόλυτα συμφωνώ	41	56.2	56.2	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 15

Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν .



Γράφημα 15:

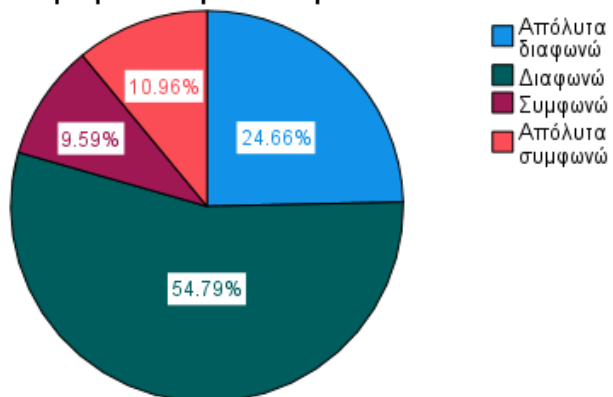
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 15 η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 95%) συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με το ότι τα άτομα με αυτισμό πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν.

16. Τα άτομα με αυτισμό δεν πρέπει να κάνουν παιδιά .

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	18	24.7	24.7	24.7
	Διαφωνώ	40	54.8	54.8	79.5
	Συμφωνώ	7	9.6	9.6	89.0
	Απόλυτα συμφωνώ	8	11.0	11.0	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 16

Τα άτομα με αυτισμό δεν πρέπει να κάνουν παιδιά .



Γράφημα 16

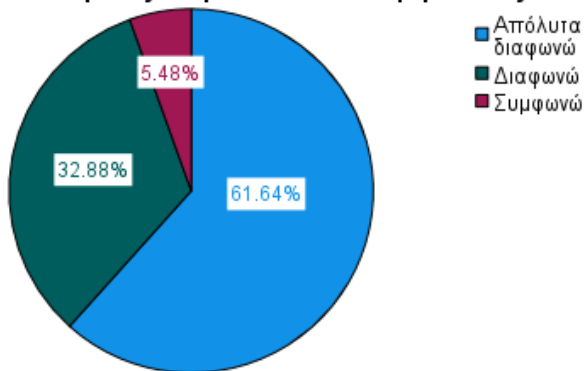
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 16 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 4 στους 5) διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με το ότι τα άτομα με αυτισμό δεν πρέπει να κάνουν παιδιά.

17. Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να ιδρυματοποιούνται για τη δική τους ασφάλεια και των γύρω τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	45	61.6	61.6	61.6
	Διαφωνώ	24	32.9	32.9	94.5
	Συμφωνώ	4	5.5	5.5	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 17

Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να ιδρυματοποιούνται για τη δική τους ασφάλεια και των γύρω τους.



Γράφημα 17:

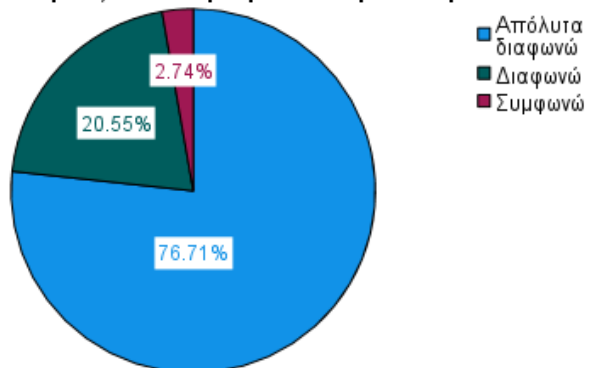
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 17 η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 95%) διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την ιδρυματοποίηση των ατόμων με αυτισμό για την ασφάλεια των ίδιων και των γύρω τους.

18. Εάν άνοιγε ένα κέντρο για άτομα με αυτισμό στη γειτονιά μου, θα σκεφτόμουν να μετακομίσω.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	56	76.7	76.7	76.7
	Διαφωνώ	15	20.5	20.5	97.3
	Συμφωνώ	2	2.7	2.7	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 18

Εάν άνοιγε ένα κέντρο για άτομα με αυτισμό στη γειτονιά μου, θα σκεφτόμουν να μετακομίσω.



Γράφημα 18:

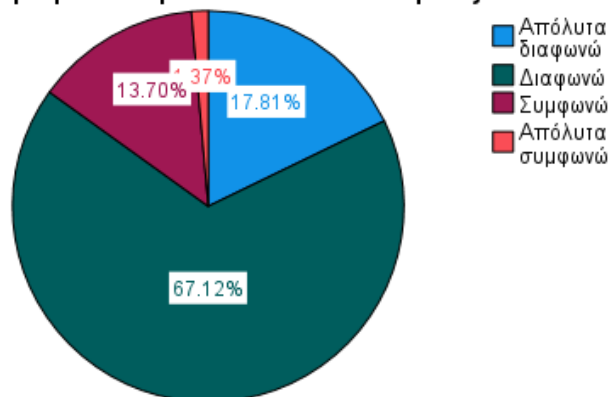
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 18 η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 96%) δεν θα σκεφτόταν να μετακομίσει εάν στη γειτονιά του άνοιγε ένα κέντρο για άτομα με αυτισμό.

19. Τα άτομα με αυτισμό δεν είναι σε θέση να ζουν αυτόνομα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	13	17.8	17.8	17.8
	Διαφωνώ	49	67.1	67.1	84.9
	Συμφωνώ	10	13.7	13.7	98.6
	Απόλυτα συμφωνώ	1	1.4	1.4	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 19

Τα άτομα με αυτισμό δεν είναι σε θέση να ζουν αυτόνομα .



Γράφημα 19:

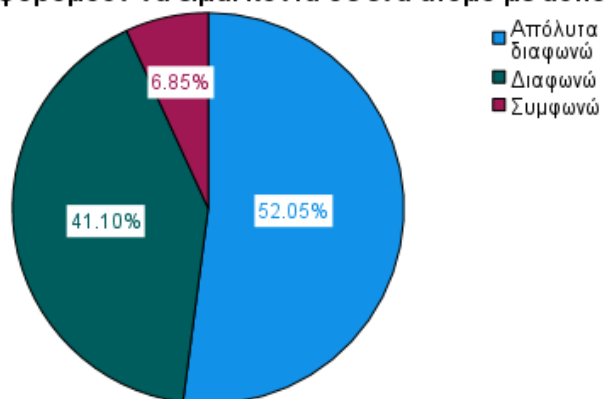
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 19 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (περίπου το 84%) διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι τα άτομα με αυτισμό δεν είναι σε θέση να ζουν αυτόνομα.

20. Θα φοβόμουν να είμαι κοντά σε ένα άτομο με αυτισμό.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	38	52.1	52.1	52.1
	Διαφωνώ	30	41.1	41.1	93.2
	Συμφωνώ	5	6.8	6.8	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 20

Θα φοβόμουν να είμαι κοντά σε ένα άτομο με αυτισμό.



Γράφημα 20

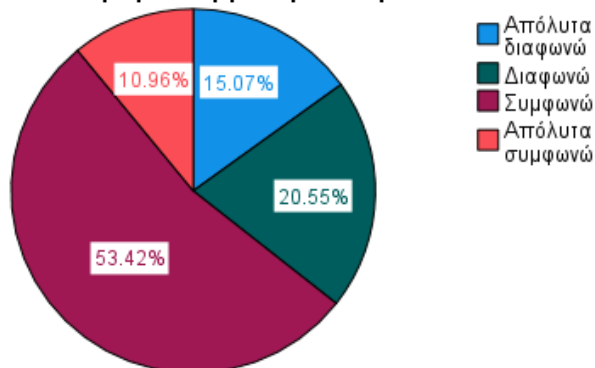
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 20 η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 93%) διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι θα φοβόντουσαν να βρίσκονται κοντά σε άτομα με αυτισμό.

21. Ένα άτομο με αυτισμό αποτελεί συναισθηματική επιβάρυνση για την οικογένειά του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	11	15.1	15.1	15.1
	Διαφωνώ	15	20.5	20.5	35.6
	Συμφωνώ	39	53.4	53.4	89.0
	Απόλυτα συμφωνώ	8	11.0	11.0	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 21

Ένα άτομο με αυτισμό αποτελεί συναισθηματική επιβάρυνση για την οικογένειά του.



Γράφημα 21:

Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 21 6 στους 10 περίπου εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι τα άτομα με αυτισμό αποτελούν συναισθηματική επιβάρυνση για την οικογένειά τους. Παρόλα αυτά, σημειώνεται ότι διπλάσιος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που διαφωνεί με την παραπάνω άποψη από τον αριθμό των εκπαιδευτικών που απλώς συμφωνεί με την άποψη αυτή.

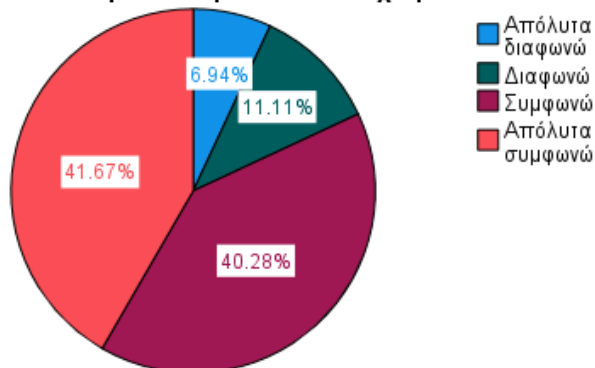
22. Θα αισθανόμουν άνετα να καθόμουν δίπλα σε ένα άτομο με αυτισμό στον ίδιο χώρο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	5	6.8	6.9	6.9
	Διαφωνώ	8	11.0	11.1	18.1
	Συμφωνώ	29	39.7	40.3	58.3
	Απόλυτα συμφωνώ	30	41.1	41.7	100.0
	Total	72	98.6	100.0	
Missing	System	1	1.4		

Total	73	100.0		
-------	----	-------	--	--

Πίνακας 22

Θα αισθανόμουν άνετα να καθόμουν δίπλα σε ένα άτομο με αυτισμό στον ίδιο χώρο .



Γράφημα 22:

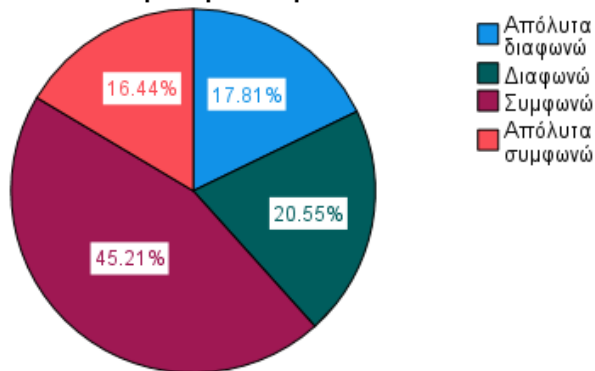
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 22 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 4 στους 5) συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι θα αισθάνονταν άνετα να κάτσουν δίπλα σε ένα άτομο με αυτισμό στον ίδιο χώρο.

23. Ένα άτομο με αυτισμό αποτελεί οικονομική επιβάρυνση για την οικογένειά του .

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	13	17.8	17.8	17.8
	Διαφωνώ	15	20.5	20.5	38.4
	Συμφωνώ	33	45.2	45.2	83.6
	Απόλυτα συμφωνώ	12	16.4	16.4	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 23

Ένα άτομο με αυτισμό αποτελεί οικονομική επιβάρυνση για την οικογένειά του .



Γράφημα 23:

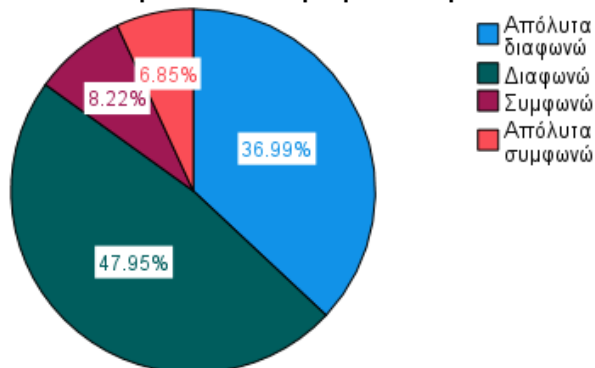
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 23 6 στους 10 περίπου εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι ένα άτομο με αυτισμό αποτελεί οικονομική επιβάρυνση για την οικογένειά του.

24. Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να ενθαρρύνονται να παντρεύονται άτομα με αυτισμό.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	27	37.0	37.0	37.0
	Διαφωνώ	35	47.9	47.9	84.9
	Συμφωνώ	6	8.2	8.2	93.2
	Απόλυτα συμφωνώ	5	6.8	6.8	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 24

Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να ενθαρρύνονται να παντρεύονται άτομα με αυτισμό .



Γράφημα 24:

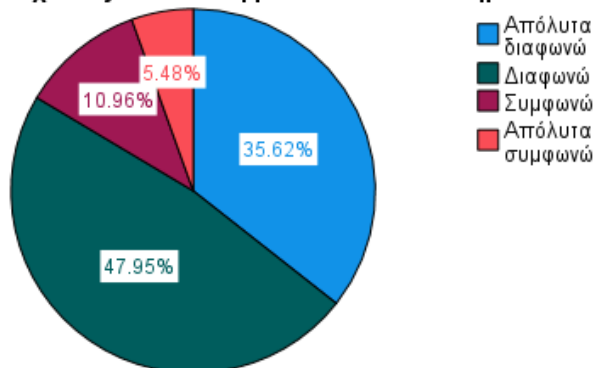
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 24 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 4 στους 5) διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι τα άτομα με αυτισμό πρέπει να ενθαρρύνονται να παντρεύονται άτομα με αυτισμό.

25. Τα άτομα με αυτισμό δεν είναι ικανά να δημιουργήσουν σχέσεις και να εκφράσουν συναισθήματα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	26	35.6	35.6	35.6
	Διαφωνώ	35	47.9	47.9	83.6
	Συμφωνώ	8	11.0	11.0	94.5
	Απόλυτα συμφωνώ	4	5.5	5.5	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 25

Τα άτομα με αυτισμό δεν είναι ικανά να δημιουργήσουν σχέσεις και να εκφράσουν συναισθήματα .



Γράφημα 25:

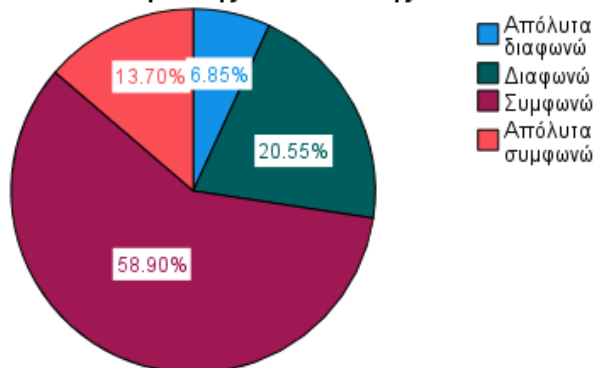
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 25 4 στους 5 περίπου εκπαιδευτικούς διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι τα άτομα με αυτισμό δεν είναι ικανά να δημιουργήσουν σχέσεις και να εκφράσουν συναισθήματα.

26. Τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	5	6.8	6.8	6.8
	Διαφωνώ	15	20.5	20.5	27.4
	Συμφωνώ	43	58.9	58.9	86.3
	Απόλυτα συμφωνώ	10	13.7	13.7	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 26

Τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης .



Γράφημα 26:

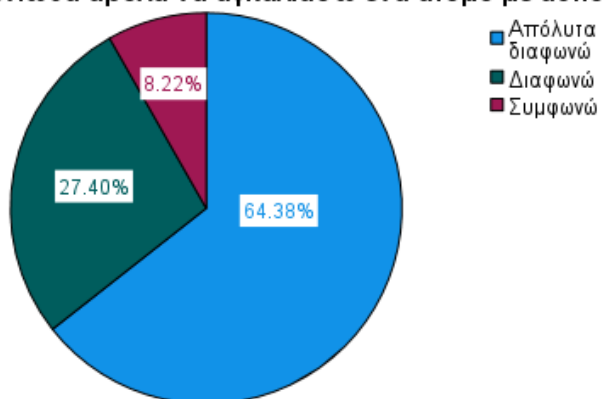
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 26 περίπου 3 στους 4 εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ότι τα άτομα με αυτισμό πρέπει να εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

27. Θα ένιωθα άβολα να αγκαλιάσω ένα άτομο με αυτισμό .

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	47	64.4	64.4	64.4
	Διαφωνώ	20	27.4	27.4	91.8
	Συμφωνώ	6	8.2	8.2	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 27

Θα ένιωθα άβολα να αγκαλιάσω ένα άτομο με αυτισμό .



Γράφημα 27:

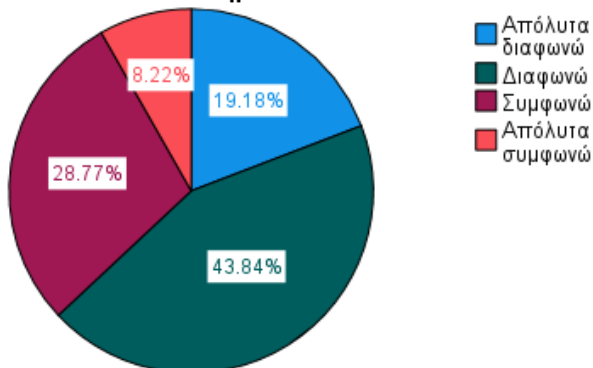
Σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 27 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 9 στους 10) διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση ότι θα ένιωθαν άβολα να αγκαλιάσουν ένα άτομο με αυτισμό.

28. Τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα των άλλων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	14	19.2	19.2	19.2
	Διαφωνώ	32	43.8	43.8	63.0
	Συμφωνώ	21	28.8	28.8	91.8
	Απόλυτα συμφωνώ	6	8.2	8.2	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 28

Τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα των άλλων .



Γράφημα 28:

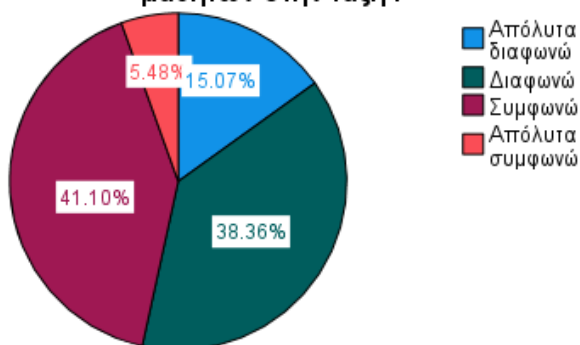
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 28 6 στους 10 εκπαιδευτικούς διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα των άλλων.

29. Οι μαθητές με αυτισμό που εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης διασπών την προσοχή των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα διαφωνώ	11	15.1	15.1	15.1
	Διαφωνώ	28	38.4	38.4	53.4
	Συμφωνώ	30	41.1	41.1	94.5
	Απόλυτα συμφωνώ	4	5.5	5.5	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Πίνακας 29

Οι μαθητές με αυτισμό που εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης διασπούν την προσοχή των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη .



Γράφημα 29:

Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 29 παρατηρείται διχασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μαθητές με αυτισμό που εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης διασπούν την προσοχή των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Συγκεκριμένα, 1 στους 2 περίπου εκπαιδευτικούς συμφωνούν με την παραπάνω άποψη.

3.3 Σχετικές έρευνες

Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τους μαθητές που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού είναι ένα θέμα που προκαλεί έντονα το επιστημονικό ενδιαφέρον, καθώς αποτελεί μια ισχυρή παράμετρο πρόβλεψης της λειτουργικής φοίτησής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και της δυνατότητας συμπερίληψής τους στις τάξεις του γενικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των HuiMin Low, Lay Wah Lee and Anzan Che Ahmad (2020) με τίτλο «Γνώσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σχετικά με τη Συμπερίληψη των Μαθητών στο Πλαίσιο του Αυτιστικού Φάσματος» είχε ως στόχο να μελετήσει τις ειδικές γνώσεις των εκπαιδευτικών καθώς και τις απόψεις τους, ώστε να εντοπιστούν και να αναγνωριστούν εκείνες οι παράμετροι που διευκολύνουν ή αντίθετα παρεμποδίζουν την συμπερίληψη των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο. Επιπλέον, μελετήθηκαν δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, ή τα έτη διδασκαλίας, οι οποίοι θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις στάσεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Η έρευνα διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίων και ήταν ποιοτική και ποσοτική.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Μαλαισία και πιο συγκεκριμένα στην περιοχή Penang, μια αστική περιοχή της χώρας με υψηλό κατά κεφαλήν εισόδημα. Πήραν μέρος 12 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία λειτουργούσαν «προγράμματα ένταξης», ενώ 87 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα απαντώντας σε ερωτηματολόγια. Αναφορικά με το προφίλ των ερωτηθέντων, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες (70%) νεαρής ηλικίας, Μαλαισιανής καταγωγής. Όλοι διέθεταν προηγούμενη εμπειρία στη γενική εκπαίδευση, αλλά μόνο το 25% είχε εμπειρία τουλάχιστον ενός έτους στην ειδική αγωγή, ενώ το 47% είχε πραγματοποιήσει κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών στο πλαίσιο του αυτιστικού φάσματος.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στις τάξεις τους γενικού σχολείου. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωσή τους στη γενική εκπαίδευση, ωστόσο φαίνονται διστακτικοί σχετικά με τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς θεωρούν την παρουσία μαθητών στο πλαίσιο του φάσματος ως πιθανή διάσπαση για αυτούς. Είναι δε επιφυλακτικοί σχετικά με την ετοιμότητα των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα να ενταχθούν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη φύση και τα συμπτώματα της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, η έρευνα κατέδειξε ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν σε θέση να διακρίνει πότε ένας μαθητής είναι πιθανό να ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Ωστόσο, το 41% δεν ήταν σίγουροι για το αν η διάγνωση του αυτισμού είναι δυνατή στην ηλικία των τριών ετών. Επιπλέον, το 31% εμφανιζόταν και πάλι αβέβαιο σχετικά με τη σύνδεση του αυτιστικού φάσματος με νοητικές αδυναμίες, ενώ το 27,6% δε γνώριζε αν ο αυτισμός αποτελεί αναπτυξιακή διαταραχή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών στο πλαίσιο του φάσματος, έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν θετική γνώμη σχετικά με το ενδεχόμενο κοινωνικής συνύπαρξης με άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (3,51), καθώς και χειραψίας μαζί τους (3.28) ωστόσο, εξέφρασαν λιγότερο θετική άποψη σχετικά με τη συμπερίληψή τους στη γενική εκπαίδευση, καθώς θεωρούν ότι δεν πρέπει να ενσωματώνονται εξ ολοκλήρου (2,44), αφού θεωρούν ότι θα αποτελούν περισπασμό για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (2,66).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού από την φοίτησή τους στη γενική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι η συμπερίληψη θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές αυτούς να αναπτύξουν την ικανότητά τους να συνδέονται με άλλους (95,4%), να παίζουν με άλλα παιδιά (87,4%), καθώς και να εκφράζονται μέσω του λόγου (81,6%). Ωστόσο, μόνο το 74,4% θεωρεί ότι οι μαθητές αυτοί θα μπορέσουν να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες στη γενική αγωγή.

Άλλη έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα της Glykaki Paraskevi (2021), με τίτλο « Η Συμπερίληψη των Παιδιών με Αυτισμό στις Τάξεις του Γενικού Σχολείου. Γνώσεις και Απόψεις των Δασκάλων και των Δασκάλων Ειδικής Αγωγής» είχε σκοπό να διερευνήσει ποιες είναι οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαταραχή του αυτιστικού

φάσματος καθώς και ποια είναι η θέση τους σχετικά με την δυνατότητα των αυτιστικών παιδιών να επωφεληθούν από την ένταξή τους στη γενική αγωγή.

Στην έρευνα πήραν μέρος 85 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως στην περιοχή της Αθήνας. Οι συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ 5 από αυτούς έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, 10 στη σχολική ψυχολογία και 2 στην εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο μέρος ήταν γυναίκες (84,7%), ενώ, όλοι διέθεταν κάποια εμπειρία στην ειδική αγωγή. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν εξ ολοκλήρου διαδικτυακά και ήταν ποιοτική και ποσοτική.

Σχετικά με τις γνώσεις των ερωτηθέντων γύρω από τη φύση και τα συμπτώματα του αυτισμού, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 52,9% αναγνωρίζουν τα βασικά συμπτώματα του αυτισμού και μπορούν να αναγνωρίσουν το παιδί που είναι πιθανό να βρίσκεται στο φάσμα. Το αποτέλεσμα αυτό συσχετίζεται έντονα με δημογραφικούς παράγοντες, όπως η μεταπτυχιακή εκπαίδευση των νεότερων εκπαιδευτικών και η διδακτική εμπειρία των μεγαλύτερων. Επιπλέον, το 63,5% των δασκάλων δήλωσε πως ακολουθεί την προβλεπόμενη διαδικασία παραπομπής για αξιολόγηση στην αρμόδια υπηρεσία, ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ) των μαθητών που ενδέχεται να ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στην γενική εκπαίδευση, οι περισσότεροι (64,7%) είναι υπέρ της πλήρους ένταξης των μαθητών αυτών στις τάξεις της γενικής αγωγής, ενώ παράλληλα θεωρούν πως οι μαθητές στο πλαίσιο του φάσματος θα επωφεληθούν από τη φοίτησή τους στις τάξεις του γενικού σχολείου τόσο στις κοινωνικές όσο και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες.

3.4 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται στη συζήτηση των αποτελεσμάτων όπως αυτά διαμορφώθηκαν από την επεξεργασία των δεδομένων που καταγράφηκαν από τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν και τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν από τις ερευνήτριες. Επιπλέον, συσχετίζονται με τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών όπως προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη φύση και τη συμπτωματολογία των μαθητών με ΔΑΦ, όπως επίσης και τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στη γενική εκπαίδευση καθώς και σε σχέση με τη δυνατότητα της λειτουργικής κοινωνικής τους ένταξης.

1^ο Ερευνητικό Υποερώτημα:

Το πρώτο ερευνητικό υποερώτημα, σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής

αγωγής έχουν επαρκείς θεωρητικές γνώσεις για αυτή. Το αποτέλεσμα αυτό υποδεικνύει πως η ειδική κατάρτιση και η εμπειρία στην ειδική αγωγή είναι δύο παράγοντες καθοριστικής σημασίας, για την αναγνώριση της συμπτωματολογίας των μαθητών αυτών. Βέβαια, αναφορικά με τις γνώσεις τους γύρω από αυτή, προκαλεί ιδιαίτερο προβληματισμό, ότι έστω κι ένα μέρος των ειδικών παιδαγωγών δεν έδωσε τη σωστή απάντηση σχετικά με μία κυρίαρχη δυσκολία της ΔΑΦ, αυτής της ικανότητας για κοινωνικές συναναστροφές, ενώ σε σημαντικότερο ποσοστό ήταν λανθασμένη η απάντησή τους σχετικά με την τάση των μαθητών με ΔΑΦ να αποφεύγουν την βλεμματική επαφή. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνώριζε ότι ο αυτισμός δεν σχετίζεται πάντα με διανοητικές δυσκολίες, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας των Hui Min Low, Lay Wah Lee and Anzan Che Ahmad (2020), σε αντίστοιχο πληθυσμό για την Μαλαισία, όπου μόλις 7 στους 10 εκπαιδευτικούς απάντησαν σωστά. Αντίστοιχα στην ίδια έρευνα, 4 στους 10 εκπαιδευτικούς απάντησαν πως τα άτομα με ΔΑΦ δεν έχουν συναισθήματα! Ωστόσο σε κάθε περίπτωση και οι δύο έρευνες αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα καταρτισμένοι γύρω από τη συμπτωματολογία της διαταραχής.

Σε σχέση με την αιτιολογία της διαταραχής, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί κατέχουν τις σχετικές γνώσεις. Ωστόσο, προβληματισμό προκαλεί το γεγονός ότι ένα 15% των εκπαιδευτικών δε γνώριζαν πως πρόκειται για αναπτυξιακή διαταραχή, ενώ, ένα αντίστοιχο ποσοστό θεωρεί πως η διαταραχή συνδέεται με τον εμβολιασμό! Σε αντίστοιχη έρευνα των Hui Min Low, Lay Wah Lee and Anzan Che Ahmad (2020), προκύπτει πως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την αιτιολογία της διαταραχής, αφού 3 στους 4 γνώριζαν ότι πρόκειται για αναπτυξιακή διαταραχή.

Ανάμεσα στις ειδικές γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα, ανήκουν και ερωτήσεις που σχετίζονται με την διάγνωση, τον επιπολασμό και τη συννοσηρότητα της ΔΑΦ. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι 3 στους 10 εκπαιδευτικούς δεν είναι σίγουροι ή δεν γνωρίζουν ότι η διάγνωση της διαταραχής αυτιστικού φάσματος δεν είναι αρμοδιότητα του ψυχολόγου αλλά του (παιδό-)ψυχιάτρου ή του ειδικού αναπτυξιολόγου. Επιπλέον σχετικά με την ηλικία στην οποία μπορεί να διαγνωστεί η διαταραχή ένα αντίστοιχο ποσοστό (3 στους 10) δεν γνώριζε ή δεν ήταν σίγουρος σχετικά με το ότι η διαταραχή μπορεί να διαγνωστεί από την ηλικία των 2 ετών. Ακόμα αναφορικά με τον επιπολασμό, 3 στους 10 ερωτηθέντες δεν ήταν σίγουροι ή δε γνώριζαν ότι η διαταραχή είναι συχνότερη στα αγόρια. Τέλος, έντονη ανησυχία προκαλούν τα αποτελέσματα σχετικά με τη συννοσηρότητα ΔΑΦ και σχιζοφρένειας, όπου μόλις ένας στους 2 εκπαιδευτικούς γνώριζε ότι δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους!

Σε άλλη έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα της Glykaki Paraskevi (2021), που μελετούσε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην περιοχή της Αθήνας καταγράφει ανάλογα αποτελέσματα καθώς όπως προκύπτει το 52,9% αναγνωρίζουν τα βασικά συμπτώματα του αυτισμού και μπορούν να αναγνωρίσουν το παιδί που είναι πιθανό να βρίσκεται στο φάσμα. Το αποτέλεσμα αυτό συσχετίζεται έντονα με δημογραφικούς παράγοντες, όπως η μεταπτυχιακή εκπαίδευση των νεότερων εκπαιδευτικών και η διδακτική εμπειρία των μεγαλύτερων. Επιπλέον, το 63,5% των δασκάλων δήλωσε πως ακολουθεί την προβλεπόμενη διαδικασία παραπομπής για

αξιολόγηση στην αρμόδια υπηρεσία, ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ) των μαθητών που ενδέχεται να ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Επομένως, τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι σε γενικές γραμμές επαρκείς. Ωστόσο, η άγνοια, δεδομένων των απαντήσεων που συσχετίζουν τη διαταραχή με τον εμβολιασμό ή/και τη σχιζοφρένεια, ενός μικρού ποσοστού των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες που προκαλούν τη διαταραχή, καθώς και για το ποιος είναι αρμόδιος για τη διάγνωση και ποια είναι η κατάλληλη ηλικία για αυτή, δείχνει ότι ίσως είναι απαραίτητη μια δομημένη επιμόρφωση τους, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν την καλύτερη δυνατή υποστήριξη στους μαθητές, όπως αυτή προκύπτει από τις ιδιαιτερότητες της ΔΑΦ. Επιπλέον, η σύνδεση της διαταραχής με τη σχιζοφρένεια από καταρτισμένους και εμπείρους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ίσως υποδεικνύει την επίδραση ισχυρών στερεοτυπικών απόψεων σχετικά με τη διαταραχή, που αντανακλούν παλιότερες αντιλήψεις.

2^ο Ερευνητικό Υποερώτημα:

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό υποερώτημα, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της συμπερίληψης. Ειδικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι τα άτομα με αυτισμό θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν, ενώ διαφωνεί με την ιδρυματοποίηση των ατόμων αυτών για την ασφάλεια τόσο των ίδιων όσο και των άλλων. Ωστόσο, μόλις 3 στους 4 εκπαιδευτικούς συμφωνεί με την άποψη ότι τα άτομα με αυτισμό θα πρέπει να εντάσσονται στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, ενώ το 27% διαφωνεί με αυτή την προοπτική. Η διστακτική αυτή στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη ίσως ενισχύεται και από την άποψη που συμμερίζεται το 50% εξ αυτών, ότι οι μαθητές με αυτισμό που εντάσσονται στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης διασπούν την προσοχή των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη. Σε αντίστοιχη έρευνα των Hui Min Low, Lay Wah Lee and Anzan Che Ahmad (2020), προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωσή τους στη γενική εκπαίδευση, ωστόσο φαίνονται διστακτικοί σχετικά με τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς θεωρούν την παρουσία μαθητών στο πλαίσιο του φάσματος ως πιθανή διάσπαση για αυτούς. Είναι δε επιφυλακτικοί σχετικά με την ετοιμότητα των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα να ενταχθούν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον και από την έρευνα της Glykaki Paraskevi (2021) έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (64,7%) είναι υπέρ της πλήρους ένταξης των μαθητών αυτών στις τάξεις της γενικής αγωγής, ενώ παράλληλα θεωρούν πως οι μαθητές στο πλαίσιο του φάσματος θα επωφεληθούν από τη φοίτησή τους στις τάξεις του γενικού σχολείου τόσο στις κοινωνικές όσο και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες.

Επομένως, όπως προκύπτει τόσο από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσο και από προηγούμενες έρευνες το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συμπερίληψη των ατόμων με ΔΑΦ θα είναι επωφέλης για τους ίδιους και συνιστούν την πλήρη συμπερίληψη τους στη γενική εκπαίδευση. Οι δισταγμοί τους, σίγουρα συνδέονται με την πιθανή επίδραση της παρουσίας τους στη διάσπαση της προσοχής των υπόλοιπων

μαθητών. Επιπλέον, είναι πιθανόν να αντανακλούν τους φόβους τους σχετικά με την ετοιμότητα και τη γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής καθώς και με την ικανότητα των υφιστάμενων σχολικών υποδομών να στεγάσουν παιδιά με ιδιαιτερότητες, όπως προκύπτει και από αντίστοιχες ανησυχίες που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα της Glykaki Paraskevi (2021).

Το 3^ο Ερευνητικό Υποερώτημα:

Τέλος, σχετικά με το τρίτο ερευνητικό υποερώτημα, το οποίο αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την ικανότητα των ατόμων με αυτισμό για πλήρη κοινωνική ένταξη (κοινωνικές σχέσεις, οικογένεια, αυτονομία), καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με το ενδεχόμενο κοινωνικής συνύπαρξης μαζί τους σε περιβάλλοντα που δεν σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, η έρευνα κατέδειξε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι έχουν τη δυνατότητα λειτουργικής κοινωνικής ένταξης, ενώ δε θα ήταν αρνητικοί στο ενδεχόμενο κοινωνικής συναναστροφής με άτομα με αυτισμό.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα κατέδειξε ότι μόλις 6 στους 10 εκπαιδευτικούς διαφωνούν με την άποψη ότι τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα των άλλων, ενώ λίγο περισσότεροι, 4 στους 5 τους θεωρούν ικανούς να δημιουργήσουν σχέσεις και να εκφράσουν συναισθήματα. Ωστόσο, προβληματισμό προκαλεί το γεγονός πως το 17% περίπου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα άτομα με αυτισμό δε θα πρέπει να συνάπτουν ερωτικές σχέσεις καθώς και ότι δε θα πρέπει να κάνουν παιδιά(!), ενώ επιπλέον διαφωνούν με την άποψη ότι τα άτομα με αυτισμό θα πρέπει να ενθαρρύνονται να παντρεύονται άτομα με αυτισμό. Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη δυνατότητα των ατόμων με αυτισμό να ζουν αυτόνομα, καθώς το 16% φαίνεται πως διαφωνεί με την άποψη αυτή, ενώ ταυτόχρονα σε ποσοστό 40% συμφωνούν ότι αποτελούν οικονομική αλλά και συναισθηματική επιβάρυνση για την οικογένειά τους. Σε ανάλογη έρευνα των Hui Min Low, Lay Wah Lee & Anzan Che Ahmad (2020) για τα δεδομένα της Μαλαισίας για την οποία χρησιμοποιήθηκε το ίδιο σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο SATA (Societal Attitudes towards Autism) των Flood, Bulgrin, & Morgan (2012), το οποίο διερευνά τις κοινωνικές απόψεις και στάσεις σχετικά με άτομα με ΔΑΦ, προέκυψαν ανάλογα αποτελέσματα, που υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι αισιόδοξοι σχετικά με τη δυνατότητα των ατόμων με ΔΑΦ να ζουν αυτόνομα, να συνάπτουν ερωτικές σχέσεις ή να κάνουν παιδιά. Ωστόσο, και στην παραπάνω έρευνα εκφράζονται ανησυχίες σχετικά με το γεγονός ότι τα άτομα με αυτισμό αποτελούν οικονομική και συναισθηματική επιβάρυνση για τους οικείους τους.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στο ενδεχόμενο της κοινωνικής συνύπαρξης με άτομα με αυτισμό. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εμφανίζεται αρνητική στην προοπτική να μετακομίσει εάν ένα κέντρο για άτομα με αυτισμό ανοίξει στην γειτονιά της, ενώ αντίστοιχο ποσοστό δηλώνει πως δεν θα νιώθει φόβο αν ήταν κοντά σε ένα άτομο με αυτισμό, όπως και ότι δε θα αισθανόταν άβολα να αγκαλιάσει ένα άτομο με αυτισμό. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί ότι το 17% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως δε θα αισθανόταν άνετα να καθόταν δίπλα σε ένα άτομο με αυτισμό στον ίδιο χώρο. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα των Hui Min Low, Lay Wah Lee & Anzan Che Ahmad

(2020) έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν θετική γνώμη σχετικά με το ενδεχόμενο κοινωνικής συνύπαρξης με άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (3.51), καθώς και χειραψίας μαζί τους (3.28).

Επομένως, γίνεται φανερό ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι θετικοί στο ενδεχόμενο κοινωνικής συνύπαρξης με άτομα με αυτισμό. Μάλιστα τα αποτελέσματα αυτά είναι συγκριτικά μεγαλύτερα σε σχέση με αυτά των προπτυχιακών φοιτητών που μελετήθηκαν για τη στάθμιση του ερευνητικού εργαλείου SATA (Societal Attitudes towards Autism) των Flood, Bulgrin, & Morgan (2012). Αυτή η διαφορά στα αποτελέσματα αποδεικνύει ότι η ειδική κατάρτιση και η εμπειρία στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση θετικών απόψεων και στάσεων απέναντι τους.

3.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μελλοντικές μελέτες σε τομείς της εκπαίδευσης ατόμων που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα. Χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο συνδυασμό ερωτηματολογίων, ανάμεσα στο ερωτηματολόγιο της κυρίας Γελαστοπούλου, που μελετά δημογραφικές πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με τη φύση και την συμπτωματολογία της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, και στο σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο SATA (Societal Attitudes towards Autism) των Flood, Bulgrin, & Morgan (2012), το οποίο διερευνά τις κοινωνικές απόψεις και στάσεις σχετικά με άτομα με ΔΑΦ ή κάποιο άλλο εργαλείο συλλογής δεδομένων θα μπορούσε να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με το θέμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ στο περιβάλλον ενός γενικού σχολείου. Ομοίως θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μία έρευνα με την οποία θα μελετώνται οι απόψεις των Σχολικών Ψυχολόγων σχετικά με την ενσωμάτωση παιδιών με αυτιστικές διαταραχές μέσα στο πλαίσιο ενός γενικού σχολείου. Μελλοντική έρευνα επίσης θα μπορούσε να μελετήσει τη στάση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης απέναντι στο θέμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αυτιστικών μαθητών σε αυτήν. Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε μία έρευνα η οποία θα μελετούσε την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να συμπεριλάβουν με επιτυχία μαθητές με αυτισμό στην τάξη τους.

Ο συνδυασμός ερωτηματολογίων, ανάμεσα στο ερωτηματολόγιο της κυρίας Γελαστοπούλου, που μελετά δημογραφικές πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με τη φύση και την συμπτωματολογία της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, και στο σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο SATA (Societal Attitudes towards Autism) των Flood, Bulgrin, & Morgan (2012) θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συλλογής δεδομένων σε μία μελλοντική έρευνα η οποία θα εκτιμούσε την αποτελεσματικότητα των πρακτικών συμπερίληψης σε μαθητές με σύνδρομο Asperger, διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις, διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις, σύνδρομο Rett . Όπως προαναφέρθηκε (ICD-10, DSM-IV)(Παπαγεωργίου et al., 2006) οι αναπτυξιακές διάχυτες διαταραχές περιλαμβάνουν σύνδρομο και κατ' επέκταση χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση κατά την διαδικασία προσαρμογής και ένταξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μία μελλοντική έρευνα που θα διερευνούσε σε περισσότερο εξειδικευμένο επίπεδο τους παράγοντες επιτυχούς συμπερίληψης αυτών των ατόμων ενδεχομένως να προσφέρει σημαντική ώθηση στην κατανόηση και αποδοχή του αυτισμού από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας εν γένει.

Τέλος, μία μελλοντική έρευνα με ξεχωριστό ενδιαφέρον θα μπορούσε να έχει ως αντικείμενο τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων που έχουν παιδί με αυτισμό απέναντι στην συμπερίληψή του μέσα σε ένα σχολείο με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι γονείς αποτελούν μία πάρα πολύ σημαντική παράμετρο επιτυχίας της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα και η εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο είναι παράγοντας που επιτελεί κομβικό ρόλο στην επιτυχημένη έκβαση του εγχειρήματος της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης του παιδιού με ΔΑΦ. Συνεπώς η μελέτη των αντιλήψεων τους σχετικά με αυτό θα είχε πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην προσπάθεια για ισότιμη παροχή ευκαιριών σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, η χορήγηση του παραπάνω ερωτηματολογίου σε άτομα του γενικού πληθυσμού, δηλαδή σε ένα τυχαίο δείγμα, θα μπορούσε να διερευνήσει τις γνώσεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου σχετικά με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, όπως επίσης και τις στάσεις τους σχετικά με την κοινωνική τους συνύπαρξη με άτομα που εντάσσονται στο φάσμα αλλά και τις απόψεις τους σχετικά με τη δυνατότητα των ατόμων αυτών να έχουν μια αυτόνομη ζωή με λειτουργικές κοινωνικές σχέσεις και συναναστροφές. Η μελέτη αυτή θα επέτρεπε τη στοχευμένη πληροφόρηση της κοινής γνώμης σχετικά με τη ΔΑΦ, η οποία θα μπορούσε να συνδράμει στην μείωση της επίδρασης των στερεοτυπικών απόψεων σχετικά με τη διαταραχή προωθώντας έτσι την αρμονική ενσωμάτωσή τους σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γένα, Α. (2002). Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αθήνα.
 - Γκονέλα, Ε. Χ, (2008). Αυτισμός. Ανίγματα και Πραγματικότητα. Εκδόσεις Οδυσσέας (β' έκδοση)
 - Γκοτζαμάνης, Κ. (2004). Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR. Ιατρικές Εκδόσεις: Λίτσα.
 - Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. (1997). «εισαγωγή στον αυτισμό 20 ερωτήσεις και απαντήσεις», Αθήνα, σ.4
 - Κ. Προκοπάκη, (2005). Αυτισμός - Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές Νέα δεδομένα Στην κατανόηση της παθογένειας. ΙΑΤΡΙΚΟ ΒΗΜΑ τεύχος 98 από:http://www.iatrikionline.gr/IB_98/4.htm
 - Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός- Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις. Εκδόσεις: Παπαζήση.
 - ΦΕΚ 3699/2008
-
- Aldred C Green J and Adams C (2014). A new social communication intervention for children with autism: Pilot randomized controlled treatment study suggesting effectiveness Journal of Child Psychology and Psychiatry pp 1–11.
 - American Psychiatric Association (APA).(2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
 - Anagnostou, E., and Taylor, M. J. (2011). Review of neuroimaging in autism spectrum disorders: what have we learned and where we go from here. Mol. Autism 2:4. doi: 10.1186/2040-2392-2-4.
 - Anderson, C., Law, J. K., Daniels, A., Rice, C., Mandell, D. S., Hagopian, L., & Law, P. A. (2012). Occurrence and family impact of elopement in children with autism spectrum disorders. Pediatrics, 130(5), 870–877.
 - BAIO J, WIGGINS L, CHRISTENSEN DL, MAENNER MJ, DANIELS J, WARREN Z ET AL, (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. MMWR Surveill Summ, 67:1–23.
 - BARON-COHEN S, WHEELWRIGHT S, SKINNER R, MARTIN J, CLUBLEY E. (2001). The autism-spectrum quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. JAutismDevDisord, 31:5– 17.
 - Bondy, A. & Frost, L. (1998). The Picture Exchange Communication System. Seminars in Speech and Language,19, 373-389.

- Bondy, A. Frost, L. (2001). Topics in Autism, a picture worth, Pecs and other visual Communication strategies in Autism. Woodbine House.
- Bondy, A., & Frost, L. (2011). A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism (2nd ed.). Woodbine House.
- Bondy, A.S., & Frost, L.A. (1998). The Picture Exchange Communication System. *Seminars in Speech and Language*, 19, 373–389.
- Boswell, S., Reynolds, B., Faulkner, R., & Benson, M. (2005). *Let's get started*. North Carolina: Lulu.
- BOUCHER J. (2008). *The autistic spectrum: Characteristics, causes and practical issues*. Sage Publications, London.
- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Mancil, G. R., Nakao, T., & Alter, P. J. (2007). Effects of circumscribed interests on the social behaviors of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1550–1561.
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553–567.
- Candland, D. K. (1995). *Feral children and clever animals: Reflections on human nature*. New York: Oxford University Press.
- Centers for Disease Control and Prevention *Autism spectrum disorder (ASD) data & statistics*. 2016. Available from: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.
- Charman, T., Jones, C. R., Pickles, A., Simonof, E., Baird, G., & Happé, F. (2011). Defining the cognitive phenotype of autism. *Brain Research*, 1380, 10–21.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163–169.
- Donvan, J., & Zucker, C. (2016). *In a different key: The story of autism*. New York: Broadway Books.
- Duffy, F. H., and Als, H. (2012). A stable pattern of EEG spectral coherence distinguishes children with autism from neuro-typical controls-a large case control study. *BMC Med*. 10:64. doi: 10.1186/1741-7015-10-64.
- Eckenrode, L., Fennell, P., & Hearsey, K. (2004). *Tasks galore for the real world*. North Carolina: Tasks Galore.
- Faherty, C. (2000). *What does it mean to me?* Texas: Future Horizons, Inc.
- Faherty, C. (2010). *Communication: what does it mean to me?* Texas: Future Horizons.
- FEINSTEIN A. (2010). *A history of autism: Conversations with the pioneers*. Wiley-Blackwell, Chichester,
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: A review. *Psychological Medicine*, 29(4), 769–786.
- Francke, J., & Geist, E. A. (2003). The effects of teaching play strategies on social interaction for a child with autism: a case study. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(2), 125–140.
- FRITH CD. (2015). *The cognitive neuropsychology of schizophrenia*. Psychology Press, Hove, East Sussex.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.

- Frost, L.A., & Bondy, A.S. (2002). The Picture Exchange Communication System training manual (2nd edn).
- Gabriels, R. L., & Van Bourgondien, M. E. (2007). Sexuality and autism. In R. L. G. D. E. Hill (Ed.), *Growing up with autism* (pp. 58–72). New York: Guilford Press.
- Ganz, J.B., & Simpson, R.L. (2004). Effects on communicative requesting and speech development of the picture exchange communication system in children with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 395–409.
- Gary B. Mesibov, Victoria Shea, Eric Schopler. (2005). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*.
- Glykaki Paraskevi (2021) “The Inclusion of Children with Autism in the Mainstream School Classroom. Knowledge and Perceptions of Teachers and Special Education Teachers” *Open Access Library Journal*, 8: e7855.
- Goldstein, S, Naglieri, J. A. (2013). *Interventions for Autism Spectrum Disorders Translating Science into Practice*. USA: Springer.
- Gopikrishna, D., Libero, L. E., Sreenivasan, K. R., Deshpande, H. D., and Kana, R. K. (2013). Identification of neural connectivity signatures of autism using machine learning. *Front. Hum. Neurosci.* 7:670. doi: 10.3389/fnhum.2013. 00670.
- Happe, F. (2003). *Autism*. Athens: Gutenberg.
- Howlin, P. & Moore, A. (1997). *Diagnosis in autism*. *Autism*, 1, 135-62.
- Howlin, P. (1997). Prognosis in autism: Do specialist treatments affect long-term outcome? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 6(2), 55–72.
- Huerta, M., Bishop, S. L., Duncan, A., Hus, V., & Lord, C. (2012). Application of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders. *American Journal of Psychiatry*, 169(10), 1056–1064.
- Hui Min Low, Lay Wah Lee & Anzan Che Ahmad (2020) “Knowledge and Attitudes of Special Education Teachers Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder” *International Journal of Disability, Development and Education*, 67:5, 497-514, doi: 10. 1080/1034912X. 2019. 1626005.
- Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1166–1180.
- Ingalhalikar, M., Parker, D., Bloy, L., Roberts, T. P., and Verma, R. (2011). Diffusion-based abnormality markers of pathology: toward learned diagnostic prediction of ASD. *Neuroimage* 57, 918–927. doi: 10.1016/j.neuroimage.2011.05.023.
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2014). The broader autism phenotype. In F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4th ed., pp. 28–56). Hoboken, NJ: Wiley.
- King Gerlach, E. (2002, June). Part 1. The beginning: How parents move forward and make choices after diagnosis. *Exceptional Parent Magazine*, New York: www.discovery.org-www.thecenterfordiscovery.org.
- Klin, A., Saulnier, C.A., Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V., Volkmar, F. R., & Lord, C. (2007). Social and communication abilities and disabilities in higher functioning

- individuals with autism spectrum disorders. The Vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 748–759.
- Kravits, T.R., Kamps, D.M., Kemmerer, K., & Potucek, J. (2002). Brief report: Increasing communication skills for an elementary-aged student with autism using the picture exchange communication system. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 225–230.
 - Lord, C., & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. In J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.). New York: Wiley.
 - Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-VanderWeele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520.
 - Lord, C., McGee, J. P., (2001). National Research Council, Committee on Educational Interventions for Children with Autism. *Educating Children With Autism*. Washington, DC: National Academies Press.
 - Lord, C., Petkova, E., Hus, V., Gan, W., Lu, F., Martin, D. M., et al. (2012a). A multisite study of the clinical diagnosis of different autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 69(3), 306–313.
<https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.148>.
 - Low, Hui Min; Lee, Lay Wah; Che Ahmad, Aznan. Knowledge and Attitudes of Special Education Teachers towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, v67 n5 p497-514 2020
 - Luci N. Flood, Amanda Bulgrin and Betsy L. Piecing together the puzzle: development of the Societal Attitudes towards Autism (SATA) scale *rs3_1224 18*. Morgan University of Wisconsin – La Crosse, USA
 - Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafos, J., & Lancioni, G. E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 229–246.
 - Magiati, I., & Howlin, P. (2003). A pilot evaluation study of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autistic spectrum disorders. *Autism*, 7(3), 297–320.
 - Mandy, W. P., Charman, T., & Skuse, D. H. (2012). Testing the construct validity of proposed criteria for DSM-5 autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(1), 41–50.
 - Mc Duffie A. (2004). The relationship of four prelinguistic skills and rapid word-object mapping to vocabulary outcomes in young children with autism Unpublished doctoral dissertation Vanderbilt University.
 - Mc Evoy R. E., Rogers S. J. and Pennington B F (2013). Executive function and social communication deficits in young autistic children *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* pp 563–578.
 - Mesibov, G. B. (1997). Formal and informal measures on the effectiveness of the TEACCH programme. *Autism*, 1(1), 25–35.
 - Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570–579.

- Mesibov, G. B., Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism*, 15(1), 114–133.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Miller, J. N., & Ozonof, S. (1997). Did Asperger's cases have Asperger disorder? A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 247–251.
- Miller, J. N., & Ozonof, S. (2000). The external validity of Asperger disorder: Lack of evidence from the domain of neuropsychology. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(2), 227.
- Morgan, B., Maybery, M., & Durkin, K. (2003). Weak central coherence, poor joint attention, and low verbal ability: Independent deficits in early autism. *Developmental Psychology*, 39(4), 646–656, Available: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.646>
- Mundy P, Sigman M, Ungerer J and Sherman T (2013). Defining the social deficits in autism: The contribution of non-verbal communication measures *Journal of Child Psychology and Psychiatry* pp 657–669.
- NAVIAUX RK, HARDY P.M., MILLER LJ, GOODWIN M, SULLIVAN J, PANGBORN J ET AL. (2014). *Infantile autism: The syndrome and its implications for a neural theory of behavior by Bernard Rimland, PhD. 50th revised ed.* Jessica Kingsley Publishers, London (UK) and Philadelphia (USA).
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., Hume, K. (2010) Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 425–436.
- Olley, J. G. (2005). Curriculum and classroom structure. In: Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A., Cohen, D. (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. 3rd ed. Vol II (863–881). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Panerai, S., Ferrante, L., & Zingale, M. (2002). Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a nonspecific approach. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(4), 318–327.
- Panerai, S., Ferrante, L., Caputo, V., & Impellizzeri, C. (1998). Use of structured teaching for treatment of children with autism and severe and profound mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 367–374.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., et al. (2009). Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 874–882.
- Persson, B. (2000). Brief report: a longitudinal study of quality of life and independence among adult men with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(1), 61–66.
- Probst, P., Jung, F., Micheel, J., & Glen, I. (2010). Tertiary-preventive interventions for autism spectrum disorders (ASD) in children and adults: an evaluative synthesis of two TEACCH based outcome studies. *Life Span and Disability*, 13(2), 129–167
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Best-evidence synthesis of social skills interventions for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149–166.

- Reichow, B., & Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 23–41.
- Reichow, B., Volkmar, F. R. & Cicchetti, D.V. (2008). Development of an evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1311–1319.
- Rotholz DA, Kinsman AM, Lacy KK, Charles J. (2017) Improving early identification and intervention for children at risk for autism spectrum disorder. *Pediatrics*. 10: 283–292. Doi: 10.2147/PRBM.S117499.
- Rutter, M., & Thapar, A. (2014). Genetics of autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4th ed., pp. 28–50). Hoboken, NJ: Wiley.
- SCHOPLER E, MESIBOV GB, KUNCE LJ. (1998). *Asperger syndrome or highfunctioning autism?* Springer Science & Business Media, New York (NY),
- Schopler, E. (1995). *Parent survival manual*. New York: Plenum
- Silverman, C. (2015). *NeuroTribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity* by Steve Silberman. *Anthropological Quarterly*, 88(4), 1111–1121.
- Stone W L, Ousley O Y, Yoder P J, Hogan K L and Hepburn S L 2007 Nonverbal communication in two- and three-year-old children with autism *Journal of Autism and Developmental Disorders* pp 677–696
- Swanson AR, Warren ZE, Stone WL, Vehorn AC, Dohrmann E, Humberd Q. The diagnosis of autism in community pediatric settings: does advanced training facilitate practice change? *Autism*. 2014;18(5):555–561. [PubMed] [Google Scholar]
- Towbin, K. (1997). Pervasive developmental disorder not otherwise specified. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp. 123–147). New York: Wiley.
- Van Bourgondien, M. E., & Chapman, S. M. (2005). Adult services. In G. B. Mesibov, V. Shea & E. Schopler (Eds.), *The TEACCH approach to autism spectrum disorders* (pp. 155–188). New York: Springer
- Van Bourgondien, M. E., Reichle, N. C., & Schopler, E. (2003). Effects of a model treatment approach on adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 131–140
- VOLKMAR FR, KLIN A, PAULS D. (1998). Nosological and genetic aspects of Asperger syndrome. *J Autism Dev Disord*, 28:457–463
- Volkmar FR. Editorial (2014). The Importance Of Early Intervention. *J Autism DevDisord*,44(12):2979–2980. DOI: 10.1007/s10803-014-2265-9
- Voos, A. C., Pelphrey, K., Tirrell, J., Bolling, D. Z., Vander Wyk, B., Kaiser, M. D., et al. (2012). Neural mechanisms of improvement in social motivation after pivotal response treatment: Two case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Doi:10.007/s1083-012-1683-9.
- Wee, C. Y., Wang, L., Shi, F. P., Yap, T., and Shen, D. (2014a). Diagnosis of autism spectrum disorders using regional and interregional morphological features. *Hum. Brain Mapp*. 35, 3414–3430. doi: 10.1002/hbm.22411

- Wee, C. Y., Yap, P. T., Zhang, D. Q., Wang, L., and Shen, D. G. (2014b). Group-constrained sparse fMRI connectivity modeling for mild cognitive impairment identification. *Brain Struct. Funct.* 219, 641–656. doi: 10.1007/s00429-013-0524-8
- Wetherby A. M. and Prutting C. A. (2014). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children *Journal of Speech and Hearing Research* pp 364–377
- Willis, C. (2006). Teaching young children with autism spectrum disorder. Beltsville, MD: Gryphon House, Inc *Universal Journal of Educational Research* 3(12): 989-996, 2015 <http://www.hrpub.org> DOI: 10.13189/ujer.2015.031206
- World Health Organization. (2018). The International Classification of Diseases, 11th edition (ICD-11). Geneva, Switzerland: American College of Physicians. Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Yoder P J, Mc Cathren R B, Warren S F and Watson A L (2010) Important distinctions in measuring maternal responses to communication in prelinguistic children with disabilities *Communication Disorders Quarterly* pp 135–147
- Yoder, P.J. & Stone, W.L. (2006). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 426–435.
- Yuen, R. K. C., Szatmari, P., & Vorstman, J. A. S. (2019). The genetics of autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and the pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 112–128). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Zhang, H., Chen, X. B., Zhang, Y., and Shen, D. G. (2017a). Test-retest reliability of “high-order” functional connectivity in young healthy adults. *Front. Neurosci.* 11:439. Doi: 10.3389/fnins.2017.00439.
- Zhang, Y., Zhang, H., Chen, X. B., Lee, S. W., and Shen, D. G. (2017b). Hybrid high-order functional connectivity networks using resting-state functional MRI for mild cognitive impairment diagnosis. *Sci. Rep.* 7:6530. Doi: 10.1038/s41598-017-06509-0.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., et al. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136 (Suppl 1), S60– 81. PMID: 26430170.

- <https://autismhellas.gr/autism-aspergers/#mobile-menu>
- <https://pecsusa.com/>
- <https://teacch.com/about-us/mission-st/>
- <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/syxnotita-emfanisis.html>
- <https://www.autismspeaks.org/>
- <https://www.autismspeaks.org/teacch-0>
- <https://www.autismspeaks.org/what-autism>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας και των όμορων δήμων Πύργου και Αγρινίου της Δυτικής Ελλάδας απέναντι σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού.

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας, των φοιτητριών Παπασπύρου Ευαγγελία, Σαββοπούλου Χριστίνα και Χρυσανθοπούλου Τρισεύγενη. Μέσω του ερωτηματολογίου αυτού, επιδιώκεται η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ειδικής αγωγής του νομού Αχαΐας και των όμορων δήμων Πύργου και Αγρινίου της Δυτικής Ελλάδας.

Στόχος της έρευνας είναι να συλλέξουμε ένα σύνολο δεδομένων για ερμηνεία και ανάλυση των γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 6 δημογραφικές ερωτήσεις, 13 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και 16 ερωτήσεις τύπου Likert. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Δεν θα αναφέρετε προσωπικά σας στοιχεία στο ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές, δεν θα δημοσιοποιηθούν, αλλά θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Η συμμετοχή σας είναι απαραίτητη για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και το διαθέσιμο χρόνο σας!

Ενότητα χωρίς τίτλο

Τίτλος χωρίς τίτλο

1. Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

3. Έτη διδασκαλίας

4. Ειδικότητα που ανήκετε

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δάσκαλος/-α (ΠΕ 70)
- Δάσκαλος/-α Ειδικής αγωγής (ΠΕ 71)
- Δάσκαλος/-α με μεταπτυχιακό στην Ειδική αγωγή (ΠΕ 70.50)
- Εκπαιδευτικός μέσης εκπαίδευσης (ΠΕ.....)
- Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό:
- Ψυχολόγος (ΠΕ 23)
- Νοσηλεύτης (ΠΕ 25)
- Λογοθεραπευτής (ΠΕ 26)
- Εργοθεραπευτή (ΠΕ 29)
- Κοινωνικός λειτουργός (ΠΕ 30)
- Άλλο: _____

5. Εμπειρία ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

6. Σεμινάρια ενημέρωσης για τις "ειδικές ανάγκες"

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι
- Αν ναι, πόσα
- Άλλο: _____

ΕΙΔΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ

7. 1. Ο αυτισμός είναι μεταδοτική ασθένεια.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
- Λάθος
- Δεν γνωρίζω

8. 2. Όλα τα άτομα με αυτισμό έχουν χαμηλή νοημοσύνη.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
- Λάθος
- Δεν γνωρίζω

9. 3. Τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν συναισθήματα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

10. 4. Ο αυτισμός μπορεί να προκληθεί από τον εμβολιασμό.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

11. 5. Ο ψυχολόγος είναι ο αρμόδιος για τη διάγνωση του αυτισμού.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

12. 6. Τα κορίτσια με αυτισμό είναι περισσότερα σε σχέση με τα αγόρια.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

13. 7. Η διάγνωση του αυτισμού μπορεί να γίνει από την ηλικία των δύο ετών.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

14. 8. Ο αυτισμός αφορά μόνο τα παιδιά

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

15. 9. Τα αυτιστικά άτομα συνήθων δυσκολεύονται στις κοινωνικές συναστροφές.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

16. 10. Ο αυτισμός είναι αναπτυξιακή διαταραχή.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

17. 11. Ο αυτισμός συνδέεται με τη σχιζοφρένεια.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

18. 12. Αρκετά άτομα με αυτισμό επαναλαμβάνουν τις ίδιες κινήσεις με στερεοτυπικό τρόπο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

19. 13. Βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι η αποφυγή βλεμματικής επαφής με το άτομο που συνομιλούν.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σωστό
 Λάθος
 Δεν γνωρίζω

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ LIKERT

- (1) Απόλυτα διαφωνώ
(2) Διαφωνώ
(3) Συμφωνώ
(4) Απόλυτα συμφωνώ

20. 1. Τα άτομα με αυτισμό δεν πρέπει να συνάπτουν ερωτικές σχέσεις .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

21. 2. Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

22. 3. Τα άτομα με αυτισμό δεν πρέπει να κάνουν παιδιά .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

23. 4. Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να ιδρυματοποιούνται για τη δική τους ασφάλεια και των γύρω τους.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

24. 5. Εάν άνοιγε ένα κέντρο για άτομα με αυτισμό στη γειτονιά μου, θα σκεφτόμουν να μετακομίσω.

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ

25. 6. Τα άτομα με αυτισμό δεν είναι σε θέση να ζουν αυτόνομα .

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

26. 7. Θα φοβόμουν να είμαι κοντά σε ένα άτομο με αυτισμό.

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

27. 8. Ένα άτομο με αυτισμό αποτελεί συναισθηματική επιβάρυνση για την οικογένειά του.

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

28. 9. Θα αισθανόμουν άνετα να καθόμουν δίπλα σε ένα άτομο με αυτισμό στον ίδιο χώρο .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

29. 10. Ένα άτομο με αυτισμό αποτελεί οικονομική επιβάρυνση για την οικογένειά του .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

30. 11. Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να ενθαρρύνονται να παντρεύονται άτομα με αυτισμό .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

31. 12. Τα άτομα με αυτισμό δεν είναι ικανά να δημιουργήσουν σχέσεις και να εκφράσουν συναισθήματα .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

32. 13. Τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

33. 14. Θα ένιωθα άβολα να αγκαλιάσω ένα άτομο με αυτισμό .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

34. 15. Τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα των άλλων .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

35. 16. Οι μαθητές με αυτισμό που εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης διασπούν την προσοχή των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη .

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

