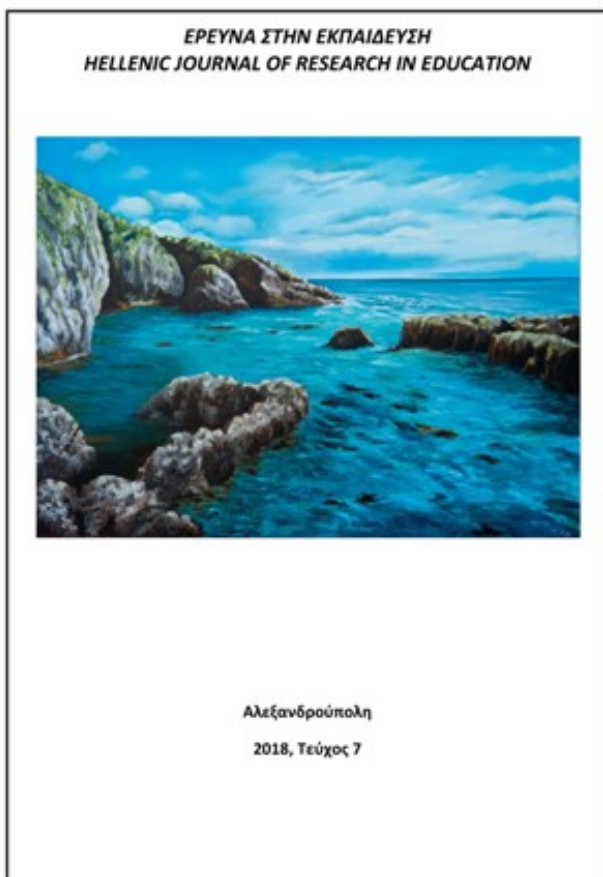


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 1 (2018)



Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Χριστίνα (Christina) Σ. Λάππα (Lappa), Κωνσταντίνος (Constantinos) Ν. Μαντζίκος (Mantzikos)

doi: [10.12681/hjre.16161](https://doi.org/10.12681/hjre.16161)

Copyright © 2018, Χριστίνα Λάππα; Κωνσταντίνος Μαντζίκος



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λάππα (Lappa) Χ. (Christina) Σ., & Μαντζίκος (Mantzikos) Κ. (Constantinos) Ν. (2018). Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 44–63. <https://doi.org/10.12681/hjre.16161>

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Χριστίνα Σ. Λάππα ^α, Κωνσταντίνος Ν. Μαντζίκος ^β

^α Δρ. Ειδικής Εκπαίδευσης και Μεταδιδασκτορική Ερευνήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

^β Εκπαιδευτικός Π.Ε.61

Περίληψη

Οι ερευνητές πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις γνώσεις/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό και τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών/ριών με αυτισμό στην Ελλάδα. Για να βρουν τις σχετικές με το θέμα έρευνες διεξήγαγαν αναζήτηση στο Google Scholar και στις βάσεις δεδομένων ERIC και PubMed με τις λέξεις-κλειδιά «Εκπαιδευτικοί», «μαθητές με Αυτισμό», «Αυτισμός», «Αντιλήψεις», «Γνώσεις», «Απόψεις», «Στάσεις», «Γενικοί παιδαγωγοί», «Ειδικοί παιδαγωγοί», «Δάσκαλοι», και «Νηπιαγωγοί». Από την αναζήτηση βρέθηκαν 9 άρθρα σχετικά με το θέμα τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε ένα καλό επίπεδο τον αυτισμό και έχουν θετικές στάσεις στη συμπερίληψη αυτών των μαθητών. Επίσης, η ανασκόπηση έδειξε ότι η διδακτική εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και αυτοί που έχουν κάποια εξειδίκευση και εμπειρία στον αυτισμό γνωρίζουν καλύτερα τον αυτισμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκείνους που δεν έχουν κάποια εξειδίκευση και εμπειρία στον αυτισμό. Συμπερασματικά, η ύπαρξη περισσότερων επιμορφωτικών προγραμμάτων πάνω στον αυτισμό θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με αυτισμό και να αναπτύξουν θετικές στάσεις για τη συμπερίληψή τους.

Abstract

The researchers conducted a literature review of teachers' knowledge/perceptions and attitudes on the inclusion of students with Autism Spectrum Condition (ASC). Research was conducted in Google Scholar and databases ERIC and PubMed in order to find the relevant literature, using the following keywords "Teachers", "Perceptions", "Attitudes", "Knowledge", "General Education Teachers", "Special Education Teachers", "Autism", "Primary teachers", "Preschool teachers" and "Children with Autism". From the search, 9 relevant articles were found. Results indicated that the teachers know the autism in a sufficient level and they have positive attitudes on the inclusion of these students. Furthermore, special education teachers and teachers with more experience on autism know better the autism compared to those who have not an experience on autism. In conclusion, teachers need more training programmes on autism. These programmes may help them to educate effectively these students and they develop positive attitudes on their inclusion.

© 2018, Χριστίνα Σ. Λάππα & Κωνσταντίνος Ν. Μαντζίκος
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Γνώσεις, Στάσεις, Αυτισμός, Συμπεριληπτική εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί.
Key words: Knowledge, Attitudes, Autism, Inclusive education, Teachers.

1. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) είναι ένα επίκαιρο ζήτημα που απασχολεί πολλούς ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Ο συγκεκριμένος όρος έχει αποδοθεί στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία ως «ενταξιακή εκπαίδευση» ή «ένταξη», «συνεκπαίδευση»,

«συμμετοχική εκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, Υφαντή, 2013). Συνιστά μια νέα δυναμική ανάπτυξης του σημερινού σχολείου, μια εφαρμοσμένη πολιτική ή φιλοσοφία μιας πρωτοποριακής αλλαγής στο σύνολο των λειτουργιών του. Ο Ainscow (2005) ορίζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια διαδικασία που βασικός στόχος της είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, προκειμένου να υπάρξουν μαθησιακά αποτελέσματα και προϋποθέσεις για την περαιτέρω κοινωνική τους ανάπτυξη. Στην πράξη, συμπερίληψη σημαίνει διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις στις οποίες υπάρχουν μαθητές με ποικίλες ατομικές ανάγκες (Takala, Pirttimaa, & Törmänen, 2009). Πρόκειται για την παρουσία, την ενεργή, ουσιώδη συμμετοχή και την αποδοχή του μαθητή με αναπηρίες σε μια τάξη ή δραστηριότητα γενικής εκπαίδευσης (Humphrey, & Lewis, 2008). Είναι το αίσθημα του «ανήκειν» και η κοινή ευθύνη των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές της σχολικής μονάδας (Takala et al., 2009). Σωστή λειτουργία της συμπερίληψης σημαίνει αποδοχή της διαφορετικότητας και της άρσης του αποκλεισμού σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικά, οικονομικά, ακαδημαϊκά, φυλετικά, έμφυλα, κ.λπ.) (Slee, 2011), προσαρμογή της διδασκαλίας (παιδαγωγική και διδακτικές μέθοδοι) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ), συνεργασία των εκπαιδευτικών και υποστήριξη από τον/την διευθυντή/διευθύντρια της σχολικής μονάδας (Takala et al., 2009). Αφορά, λοιπόν, σύμφωνα με το Στασινό (2016) «στο σχεδιασμό ενός ΑΠΣ και μιας οργανωτικής στρατηγικής στα γενικά σχολεία που θα ανταποκρίνονται στο πλήρες φάσμα της ετερότητας ή διαφοροποίησης των μαθητών στο σύνολό τους» (σελ.59).

Εν ολίγοις, ο όρος «συμπερίληψη» δεν αναφέρεται μόνο στην τοποθέτηση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο κανονικό σχολείο, αλλά και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορούν αποτελεσματικά να εκπαιδευτούν όλα τα παιδιά (Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006). Πολύ σωστά ο Σούλης (2008) αναφέρει πως η συμπερίληψη δεν αποτελεί προσωπική υπόθεση μόνο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο, απαλλάσσοντας με τον τρόπο αυτό τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής από την ευθύνη για την εφαρμογή της. Η συμπερίληψη μπορεί να υλοποιηθεί και να επιτευχθεί μόνο όταν συνδράμουν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Για το λόγο αυτό, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης, που θα ενθαρρύνουν τη χρήση πρακτικών για την ενίσχυση των συγκεκριμένων μαθητών. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη. Οι Hughes και Murawski (2001) θεωρούν πως συνεργασία σημαίνει αλληλεπίδραση ανάμεσα σε τουλάχιστον δύο εκπαιδευτικούς με διαφορετική εξειδίκευση και περιλαμβάνει τον διάλογο, τον προγραμματισμό, την κοινή και δημιουργική λήψη αποφάσεων και την ανατροφοδότηση με στόχο την παροχή κατάλληλων υπηρεσιών προς τους μαθητές.

Έρευνες αναφέρουν πως η συμπερίληψη αφορά και τους μαθητές με αυτισμό και μάλιστα τα οφέλη είναι πολλά και έχουν διάρκεια στο χρόνο (Harrower, & Dunlap 2001), ιδίως όσον αφορά στα κοινωνικά πλεονεκτήματα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης εντός της γενικής τάξης (Eldar, Talmor, & Wolf-Zukerman 2010· Kasari, Rotheram-Fuller, Locke, & Gulsrud, 2012). Ο αυτισμός είναι κατάσταση που εμφανίζεται στα παιδιά από την ηλικία των 2,5 ετών και άνω (Valicenti-McDermott, Hottinger, Seijo, & Shulman, 2012) και φαίνεται να έχει τραβήξει τα τελευταία χρόνια σε μεγάλο βαθμό την προσοχή τόσο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης όσο και διαφόρων επιστημόνων (Damiano, Mazefsky, White, & Dichter, 2014· Hahler, & Elsabbagh, 2015). Πρόκειται για μια αναπτυξιακή αναπηρία που χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στις κοινωνικές σχέσεις, στην επικοινωνία και στη γλώσσα και επηρεάζει όλες τις φυλετικές, εθνοτικές και κοινωνικοοικονομικές ομάδες (American Psychiatric Association, 2013· Frieden, Jaffe, Cono, Richards, & Iademarco, 2014). Φαίνεται ότι πολλοί επαγγελματίες που ασχολούνται με τον αυτισμό κατέχουν χαμηλά επίπεδα γνώσεων γι' αυτόν. Πολλές φορές οι ελλειπείς γνώσεις στον αυτισμό έχουν αρκετά αρνητικό αντίκτυπο ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό (Akgul, 2012· Geraldina, 2015· McConkey, & Bhurgri, 2003· Toran, Westover, Sazlina, Suziyani, & Hanafi, 2016· Yasar & Cronin, 2014).

Η διεθνής βιβλιογραφία (Dymond, Gilson, & Myran, 2007· Stidham, 2015) έχει δείξει ότι, εάν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, για να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με αυτισμό, τότε η εκπαίδευσή τους δε θα χαρακτηρίζεται από την ποιότητα και δε θα έχει το αποτέλεσμα που χρειάζονται οι μαθητές με αυτισμό, για να βελτιωθούν στους τομείς που παρουσιάζουν βασικές ελλείψεις. Παράλληλα, αν δεν προσφέρεται συχνή και ουσιαστική εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς, δημιουργείται ένταση, άγχος και πίεση, τόσο σε αυτούς όσο και στους μαθητές της τάξης, όταν σ' αυτή συμπεριλαμβάνεται και μαθητής με αναπηρία και μάλιστα και με αυτισμό (Akgul, 2012· Ross-Hill, 2009). Σε γενικές γραμμές αντίσταση προς τη συμπερίληψη προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς που έχουν περιορισμένη εκπαίδευση στον αυτισμό (McGillicuddy, & O'Donnell, 2013). Δυστυχώς, οι

εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης συχνά στερούνται της εμπειρίας και της κατάρτισης που απαιτούνται για μια αποτελεσματική παρέμβαση σε μαθητές με αυτισμό στις αίθουσες διδασκαλίας τους. Αυτό συμβαίνει γιατί, ιστορικά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης είναι αυτοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση αυτών των μαθητών (Dingle, Falvey, Givner, & Haager, 2004· Fuchs, 2010· Lohrmann, & Bambara, 2006).

Η αξιολόγηση των γνώσεων για τον αυτισμό (π.χ. συμπτωματολογία, αιτιολογία, διάγνωση, και θεραπευτικές προσεγγίσεις/παρεμβάσεις) είναι ένας τομέας έρευνας που εμφανίστηκε περίπου πριν από 30 χρόνια (Stone, 1987). Γι' αυτό θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες σχετικά με τις γνώσεις/αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών που εκπαιδεύουν μαθητές με αυτισμό (Finke, McNaughton, & Grager, 2009) σε παγκόσμιο επίπεδο και ακόμη πιο λίγες σε εθνικό. Σύμφωνα με τους Avramidis, Bayliss και Burden (2000b) «*οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να ενεργούν, για να διευκολύνουν ή να περιορίσουν την εφαρμογή πολιτικών... Η επιτυχία των καινοτόμων και απαιτητικών προγραμμάτων εξαρτάται από τη συνεργασία και τη δέσμευση των ατόμων που εμπλέκονται άμεσα*» (σελ. 278). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι μία μεταβλητή που μπορεί να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στην εφαρμογή ενός προγράμματος συμπερίληψης και στην εκπαιδευτική πρακτική, δηλαδή στις διδακτικές παρεμβάσεις που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά, το κατά πόσο αυτές θα είναι επιτυχείς και αποτελεσματικές (Cassady, 2011· de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011· McGregor, & Campbell, 2001· Powell, & Jordan, 1992), καθώς και στους διδακτικούς στόχους των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων (Padeliadu et al., 1998, σελ.14 όπ. αναφ. σε Μαντροπούλου, & Padeliadu, 2000).

1.1. Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα εδώ και μερικά χρόνια έχουν θεσπιστεί αρκετές νομοθεσίες και προεδρικά διατάγματα, προκειμένου να καθοριστεί ο τρόπος εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δομές Ειδικής Αγωγής, Παράλληλης Στήριξης και Τμημάτων Ένταξης. Συγκεκριμένα, στο Άρθρο 1 του πρώτου νόμου 1143/1981 καθορίζονται ο μαθητικός πληθυσμός, οι προθέσεις της παρεχόμενης ειδικής αγωγής και οι αρχές σύστασης των δομών φοίτησης: «*σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μέτρησης και η αντίστοιχος προς τα δυνατότητάς των ένταξίς αυτών εις την κοινωνική ζωήν και την επαγγελματική δραστηριότητα, δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμό προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά θέματα*» (Ν.1143, αρθ.1, 1981).

Λίγα χρόνια αργότερα θεσπίστηκε ο δεύτερος νόμος 1566/1985, ο οποίος κινήθηκε στο ίδιο πλαίσιο με τον πρώτο νόμο για την Ειδική Αγωγή (1143/1981). Το 2000 η Ελληνική κυβέρνηση εκδίδει τον τρίτο νόμο 2817 με τον οποίο θεσπίζει τη λειτουργία των ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης Υποστήριξης) (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) στην έδρα του κάθε νομού. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτό το νόμο θεσπίστηκαν οι δομές Παράλληλη Στήριξη και Τμήματα Ένταξης, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στη γενική τάξη με κατάλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Τέλος, στην ίδια κατεύθυνση με τον προηγούμενο νόμο φαίνεται ότι κινήθηκε ο τέταρτος και τελευταίος νόμος για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, 3699/2008 (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Με βάση τον νόμο αυτό οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης με βάση τη γνωμάτευσή τους από το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ ή μπορούν να δεχτούν υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης. Επίσης, για την παροχή της Παράλληλης Στήριξης ως βασικό κριτήριο λαμβάνεται υπόψη το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας του μαθητή, κατηγοριοποιώντας τους μαθητές και δίνοντας προτεραιότητα σε αυτούς που φέρουν τύφλωση ή αυτισμό (Λαμπαδάρη, & Γκαραβέλας, 2018· Νοβάκος, 2018· Strogilos, Nikolaraizi, & Tragoulia, 2012).

2. Σκοπός του άρθρου

Ο σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση των γνώσεων/αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τον αυτισμό και των στάσεών τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της ανασκόπησης είναι:

- Να εντοπίσει αν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό είναι επαρκείς ή ανεπαρκείς με βασικές παρανοήσεις.
- Να εντοπίσει αν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό είναι θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες.

- Να επισημάνει τυχόν ασάφειες, αντιφάσεις και κενά στη βιβλιογραφία δίνοντας σε μελλοντικούς ερευνητές κατευθύνσεις.

3. Μεθοδολογία του άρθρου

3.1. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητές, προκειμένου να διερευνήσουν τις γνώσεις/αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό, διατύπωσαν τις ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

(1) Αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση και περιορισμένη ή ανεπαρκή γνώση με βασικές παρανοήσεις για τον αυτισμό, τότε αυτοί δε θα νιώθουν προετοιμασμένοι να διαχειριστούν μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με αυτισμό.

(2) Αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν βασικές γνώσεις για όλα όσα αφορούν στον αυτισμό, τότε αυτό θα δείξει ότι αυτοί δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση/κατάρτιση για τον αυτισμό.

(3) Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν περισσότερες γνώσεις στον αυτισμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και αυτούς που έχουν εξειδίκευση και εμπειρία στον αυτισμό.

3.2. Διεξαγωγή αναζήτησης της βιβλιογραφίας

Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων ERIC και PubMed, με τις ακόλουθες λέξεις κλειδιά στην αγγλική γλώσσα: «Teachers», «Students with Autism», «Autism Spectrum», «Perceptions», «Knowledge», «Primary teachers», «Preschool teachers», και «Special education teachers».

Σε δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στο Google Scholar με τις λέξεις στα Ελληνικά: «Εκπαιδευτικοί», «μαθητές με Αυτισμό», «Αυτισμός», «Αντιλήψεις», «Γνώσεις», «Απόψεις», «Στάσεις», «Γενικοί παιδαγωγοί», «Ειδικοί παιδαγωγοί», «Δάσκαλοι», και «Νηπιαγωγοί».

Επίσης, οι ερευνητές εξέτασαν όλα τα τελευταία τεύχη των 20 ετών από μεγάλα διεθνή περιοδικά: Autism Research and Treatment, Autism Research, Autism, Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies, Developmental Disabilities Research Reviews, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, Good Autism Practice, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, Journal of Autism and Developmental Disorders, Research in Autism Spectrum Disorders, Review Journal of Autism and Developmental Disorders, και Young Exceptional Children.

Ακόμη, έψαξαν και τα τελευταία τεύχη των 38 ετών από αξιόλογα Ελληνικά επιστημονικά περιοδικά: Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Εκπαιδευτικός Κύκλος, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής, Επιστημονική Επετηρίδα, Έρευνα στην Εκπαίδευση, Έρκυνα, Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Νέος Παιδαγωγός, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, και Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών.

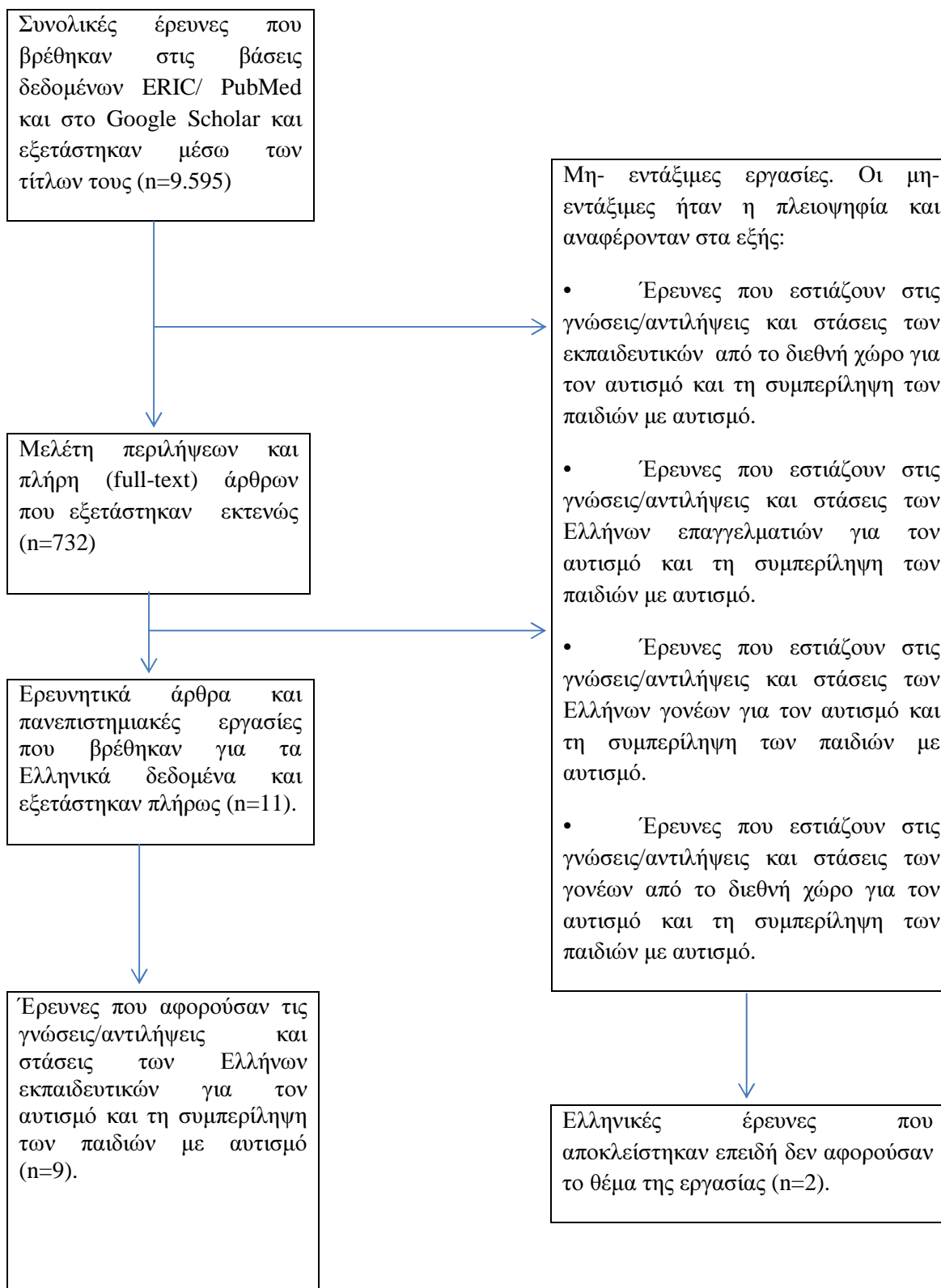
Η χρονική περίοδος της επισκόπησης ήταν από τον Δεκέμβριο του 2017 έως τον Μάιο του 2018. Οι ερευνητές από την αναζήτηση συνέλεξαν συνολικά 11 ερευνητικά άρθρα και μεταπτυχιακές εργασίες. Στη συνέχεια αξιολόγησαν το υλικό ως προς τη καταλληλότητά του με το θέμα της έρευνάς τους. Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς εξέτασαν λεπτομερώς και με πολλή προσοχή:

- Τα ερευνητικά ερωτήματα/ ερευνητικές υποθέσεις που ήθελαν να απαντήσουν οι ερευνητές των μελετών.
- Τη μέθοδο που ακολούθησαν οι ερευνητές πάνω στην έρευνά τους.
- Τα κυριότερα ευρήματα της κάθε μελέτης.
- Τις μεθοδολογικές αδυναμίες και τους περιορισμούς της κάθε μελέτης.

3.3. Έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στο παρόν άρθρο

Ο τελικός αριθμός των ερευνητικών άρθρων συμπεριλαμβανόμενου και των μεταπτυχιακών εργασιών που εντάχθηκαν στην εργασία τους ήταν 9, οι οποίες δημοσιεύτηκαν μεταξύ των ετών 2000 έως 2018. Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες αυτές είναι ποσοτικές με τυχαιοποιημένη δειγματοληψία. Ο λόγος που αποκλείστηκαν οι άλλες δυο έρευνες ήταν επειδή δεν ήταν σχετικές με το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας. Αναφορικά με τις έρευνες που επιλέχθηκαν για το σκοπό αυτής της εργασίας φαίνεται να είναι έγκυρες και αξιόπιστες, καθώς οι συγγραφείς των ερευνών έχουν χρησιμοποιήσει έγκυρα ερευνητικά εργαλεία. Επομένως, τα αποτελέσματα αυτών των ποσοτικών ερευνών είναι αξιόπιστα.

Παρακάτω δίνεται σχεδιαγραμματικά ο αριθμός των ερευνών που βρέθηκαν, μελετήθηκαν και οι λόγοι για τους οποίους ένας μεγάλος αριθμός ερευνών-άρθρων αποκλείστηκε.



Γράφημα 1 Παρουσίαση της διαδικασίας επιλογής των σχετικών μελετών

4. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Στην Ελλάδα αρκετοί ερευνητές θέλησαν να ερευνήσουν τα τελευταία χρόνια τις γνώσεις/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό και τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό. Συγκεκριμένα, οι Giannopoulou, Pasalari, Korkoliakou, και Douzenis (2018) διεξήγαγαν μια έρευνα, με σκοπό να μελετήσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα ενός σεμιναρίου ευαισθητοποίησης στον αυτισμό κατά τη διάρκεια μισής μέρας για την αύξηση της γνώσης της συγκεκριμένης αναπηρίας. Το δείγμα της έρευνάς τους αποτέλεσαν 67 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτούς χορηγήθηκε το ASD Knowledge Questionnaire (ASD-KQ), το οποίο έπρεπε να το συμπληρώσουν πριν και μετά το σεμινάριο ευαισθητοποίησης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους υποδηλώνουν τη σημαντική μετατόπιση από το χαμηλό πριν την παρακολούθηση σεμιναρίου σε μέτριο / υψηλό επίπεδο μετά την παρακολούθηση των γνώσεων για τον αυτισμό στους εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη κατάρτιση στον τομέα της ειδικής αγωγής ή/και στον αυτισμό. Αξιοσημείωτο είναι ότι η μετατόπιση αυτή δεν έφθασε σε σημαντικό επίπεδο στην ομάδα εκπαιδευτικών με προηγούμενη κατάρτιση μετά την παρακολούθηση του σεμιναρίου.

Από την άλλη, σε έρευνα των Mavroulou και Padelidiu (2000) μελετήθηκαν οι αντιλήψεις 35 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και 29 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον αυτισμό και τον αντίκτυπο που έχει στην εκπαιδευτική πρακτική. Για την διεξαγωγή της έρευνάς τους βασίστηκαν στις έρευνες των Stone και Rosenbaum (1998) και των Szatmari, Archer, Fishman και Streiner (1994). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες γνώριζαν για τον αυτισμό και πως αυτός δε σχετιζόταν πάντα με τις νοητικές αναπηρίες. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ξεκάθαρες γνώσεις αναφορικά με τα αίτια του αυτισμού και με το ποιες είναι οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Σε μια άλλη έρευνα, των Fleva και Khan (2017), μελετήθηκαν οι γνώσεις και οι στάσεις 50 Ελλήνων και 50 Ινδών εκπαιδευτικών (Ελλάδα: 18 άνδρες και 32 γυναίκες και Ινδία: 6 άνδρες και 44 γυναίκες) για τον αυτισμό και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Για το σκοπό της έρευνάς τους, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν 3 αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία, τα Autism Knowledge Questionnaire των Haimour και Obaidat, (2013), Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale του Mahat (2008) και Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) των Rubie, Toland, Birdwhistell, McGrew και Usher (2013). Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι Έλληνες σε σύγκριση με τους Ινδούς εκπαιδευτικούς είχαν περισσότερη γνώση για τον αυτισμό. Από την άλλη οι Ινδοί ήταν περισσότερο θετικοί προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους Έλληνες.

Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν οι έρευνες των Κυπαρισσός, Μαντζίκος, Λάππα, Χαρούμενου και Λοντζετίδου (2017), Σκιπιτάρη (2016), Αθανασόγλου (2014), Γιαννακούλια και Πανοπούλου-Μαράτου (2012) και Λαμπαδάρη και Γκαραβέλα (2018). Συγκεκριμένα οι ερευνητές (Κυπαρισσός και συν., 2017), μελέτησαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον αυτισμό. Οι συμμετέχοντες ήταν 149 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής [144 γυναίκες (96,6%) και 5 άνδρες (3,4%)]. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποίησαν μια τροποποιημένη μορφή του ερωτηματολογίου της έρευνας των Mavroulou και Padelidiu (2000) με δικές τους ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής γνώριζαν αρκετά για τον αυτισμό. Ωστόσο, δημογραφικοί παράγοντες, όπως η προϋπηρεσία, η ηλικία και η εκπαίδευση, που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην απόκτηση των γνώσεών τους.

Η Σκιπιτάρη (2016) στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών της σπουδών διεξήγαγε μια έρευνα για τις γνώσεις, τις στάσεις και τις στρατηγικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον αυτισμό. Το ερευνητικό εργαλείο της ήταν το Autism Inclusion Questionnaire (AIQ) των Segall και Campbell (2007). Οι συμμετέχοντες στην έρευνά της ήταν 117 εκπαιδευτικοί, 78 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 39 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που υπηρετούσαν σε δημόσια γενικά σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διέθεταν καλύτερο επίπεδο γνώσεων για τον αυτισμό και ότι γνώριζαν και είχαν χρησιμοποιήσει περισσότερες στρατηγικές για τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αντίθετα, τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δε διέφεραν από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ως προς τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό και ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά είχαν θετικές στάσεις.

Η Αθανασόγλου (2014) υλοποίησε μια έρευνα στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών της σπουδών σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)-Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός (Υ.Λ.Α.). Συμμετείχαν 176 εκπαιδευτικοί

γενικής και ειδικής αγωγής από γενικά και ειδικά δημοτικά σχολεία (93 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, 44 ειδικής αγωγής εργαζόμενοι στο γενικό σχολείο και 39 είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργαζόμενοι σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής) των Νομών Θεσσαλονίκης, Έβρου και Πιερίας, οι οποίοι συμπλήρωσαν σχετικό ερωτηματολόγιο, που είχε χρησιμοποιήσει στην έρευνά της η Wilkerson (2012) και το οποίο αποτελεί μια ελαφρώς τροποποιημένη μορφή του ερωτηματολογίου «The teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS)» που κατασκευάστηκε από τους Cullen et al. (2010). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκπαίδευση στις ΔΑΦ-Υ.Λ.Α., αλλά και η διδακτική και διαπροσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους συγκεκριμένους μαθητές μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις τους με θετικό τρόπο. Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ εκπαίδευσης και στάσης βρέθηκε και για τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής εργαζόμενοι σε γενικό σχολείο, ειδικής αγωγής σε ειδικό σχολείο). Από την άλλη, η εμπειρία αποδίδει στατιστική σημαντικότητα για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής του γενικού σχολείου.

Οι Γιαννακούλια και Πανοπούλου-Μαράτου (2012) διεξήγαγαν μια έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον αυτισμό. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά τους ήταν 116 άτομα (45 εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί: 21 νηπιαγωγοί -24 δάσκαλοι και 71 μη εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί: 22 νηπιαγωγοί -49 δάσκαλοι). Για τους σκοπούς της έρευνάς τους βασίστηκαν στα ερωτηματολόγια των ερευνών των Μανγορούλου και Padeliadu (2000) και των McGregor και Campbell (2001). Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι εξειδικευμένοι και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με μαθητές με ειδικές ανάγκες και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με μαθητές με αυτισμό δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι έχουν το υπόβαθρο να διδάξουν μαθητές με αυτισμό και να τους δεχτούν στην τάξη τους. Σημαντική εξάρτηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων έπαιξε η προηγούμενη εμπειρία τους στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό ή με ειδικές ανάγκες εν γένει.

Παράλληλα, οι Λαμπαδάρη και Γκαραβέλας (2018) εξέτασαν τις στάσεις 102 (γενικής εκπαίδευσης: 39 γυναίκες και 26 άνδρες και ειδικής εκπαίδευσης: 27 γυναίκες και 10 άνδρες) εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό. Για τον σκοπό της έρευνάς τους βασίστηκαν σε δικό τους ερευνητικό εργαλείο. Οι ερευνητές εφάρμοσαν τη στατιστική μέθοδο της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για την εγκυρότητα της μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών, ενώ για την εφικτότητα της διαδικασίας ανάλυσης παραγόντων εφάρμοσαν το Barlett's test και για την επάρκεια του δείγματος το Kaiser-Meyer Olkin, η οποία θεωρήθηκε ικανοποιητική. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς τη συμπερίληψη, με τους καθηγητές ειδικής αγωγής να έχουν περισσότερο θετικές αντιλήψεις σε σύγκριση με τους καθηγητές γενικής αγωγής. Επίσης, οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι καθηγητές γενικής αγωγής δεν ένιωθαν έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με αυτισμό και ότι είχαν την επιθυμία για περισσότερη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/επιμόρφωση. Σημαντική επίδραση στις στάσεις των συμμετεχόντων φάνηκε να έχει η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η εξειδικευμένη γνώση.

Τέλος, οι Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis, και Syriopoulou-Delli (2013) αξιολόγησαν τις απόψεις και τις στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική και εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό. Δημιούργησαν ένα δικό τους ερευνητικό εργαλείο για τους σκοπούς της έρευνάς τους. Για την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου πραγματοποίησαν σε αρχικό στάδιο μια πιλοτική μελέτη με 20 εκπαιδευτικούς από την ευρύτερη περιοχή της Αθήνας. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε χρησιμοποιώντας την εσωτερική συνοχή (Gronbach's Alpha). Στη συνέχεια μέσω τυχαίας δειγματολήψιας διανεμήθηκαν 300 ερωτηματολόγια σε 900 συμμετέχοντες. Από αυτά επιστράφηκαν μόνο 228 απαντημένα. Επομένως, το δείγμα των εκπαιδευτικών στην έρευνα τους αποτέλεσαν 228 (166 γυναίκες και 62 άνδρες). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές απόψεις και στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό και ότι η προηγούμενη εκπαίδευση και η εμπειρία στον αυτισμό θεωρούνται βασικά στοιχεία στους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθητών με αυτισμό στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί με εκπαίδευση και πρακτική στον αυτισμό φάνηκε ότι έχουν μια πιο σαφή εικόνα των προβλημάτων που αντιμετωπίζει αυτή η ομάδα μαθητών.

Πίνακας 2 Συνοπτική παρουσίαση των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τον αυτισμό και τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό.

Έρευνες	Δείγμα	Αποτελέσματα
Giannopoulou et al. (2018)	67 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.	Σημαντική μετατόπιση από το χαμηλό σε μέτριο / υψηλό επίπεδο των γνώσεων αυτισμού στους εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη κατάρτιση στον τομέα της ειδικής αγωγής ή/και στον αυτισμό, ενώ η μετατόπιση αυτή δεν έφθασε σε σημαντικό επίπεδο στην ομάδα εκπαιδευτικών με προηγούμενη κατάρτιση μετά το σεμινάριο.
Λαμπαδάρη, & Γκαραβέλας (2018)	102 (γενικής εκπαίδευσης: 39 γυναίκες και 26 άνδρες και ειδικής εκπαίδευσης: 27 γυναίκες και 10 άνδρες).	Οι καθηγητές ειδικής αγωγής να έχουν περισσότερο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους καθηγητές γενικής αγωγής. Επίσης, οι καθηγητές γενικής αγωγής δεν ένιωθαν έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με αυτισμό και ότι είχαν την επιθυμία για περισσότερη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/επιμόρφωση. Σημαντική επίδραση στις στάσεις των συμμετεχόντων φάνηκε να έχει η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η εξειδικευμένη γνώση.
Κυπαρισσός, Μαντζίκος, Λάππα, Χαρούμενου, & Λοντζετίδου (2017)	149 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής [144 γυναίκες (96,6%) και 5 άνδρες (3,4%)].	Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής γνώριζαν αρκετά για τον αυτισμό. Επίσης, δημογραφικοί παράγοντες, όπως η προϋπηρεσία, η ηλικία και η εκπαίδευση, που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στις γνώσεις τους.
Fleva, & Khan (2017)	50 Έλληνες και 50 Ινδοί εκπαιδευτικοί (Ελλάδα: 18 άνδρες και 32 γυναίκες και Ινδία: 6 άνδρες και 44 γυναίκες).	Οι Έλληνες σε σύγκριση με τους Ινδούς εκπαιδευτικούς είχαν περισσότερη γνώση για τον αυτισμό. Επίσης, οι Ινδοί ήταν περισσότερο θετικοί προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.
Σκιπιτάρη (2016)	117 εκπαιδευτικοί, 78 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 39 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.	Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διέθεταν καλύτερο επίπεδο γνώσεων για τον αυτισμό, γνώριζαν και είχαν χρησιμοποιήσει περισσότερες στρατηγικές για τη συμπερίληψη αυτής της ομάδας μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αντίθετα, τα ευρήματα

		αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δε διέφεραν από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ως προς τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη αυτών των μαθητών και ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά είχαν θετικές στάσεις.
Αθανασόγλου (2014)	176 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής από γενικά και ειδικά δημοτικά σχολεία (93 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, 44 ειδικής αγωγής εργαζόμενοι στο γενικό σχολείο και 39 είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργαζόμενοι σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής).	Η εκπαίδευση στις ΔΑΦ-Υ.Λ.Α., αλλά και η διδακτική και διαπροσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους συγκεκριμένους μαθητές μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις τους με θετικό τρόπο. Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ εκπαίδευσης και στάσης βρέθηκε και για τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής εργαζόμενοι σε γενικό σχολείο, ειδικής αγωγής σε ειδικό σχολείο). Από την άλλη, η εμπειρία αποδίδει στατιστική σημαντικότητα για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής του γενικού σχολείου.
Cassimos et al. (2013)	228 (166 γυναίκες και 62 άνδρες) Έλληνες εκπαιδευτικοί.	Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν θετικές απόψεις και στάσεις απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση αυτής της ομάδας μαθητών.
Γιαννακούλια, & Πανοπούλου-Μαράτου (2012)	116 άτομα (45 εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί: 21 νηπιαγωγοί -24 δάσκαλοι και 71 μη εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί: 22 νηπιαγωγοί -49 δάσκαλοι).	Οι εξειδικευμένοι και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με μαθητές με ειδικές ανάγκες και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με μαθητές με αυτισμό δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι έχουν το υπόβαθρο να διδάξουν αυτούς μαθητές και να τους δεχτούν στην τάξη τους. Δημογραφικοί παράγοντες, όπως η προηγούμενη εμπειρία τους στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό ή με ειδικές ανάγκες εν γένει σχετίστηκε με τις απαντήσεις τους
Μανροπούλου, & Padeliaou (2000)	35 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 29 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.	Και οι 2 ομάδες εκπαιδευτικών γνώριζαν για τον αυτισμό και πως αυτός δε σχετιζόταν πάντα με τις νοητικές αναπηρίες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ξεκάθαρες γνώσεις αναφορικά με τα αίτια του αυτισμού και με το ποιες είναι οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές.

5. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν μέσω της ανασκόπησης οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον αυτισμό και οι στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα. Τα ευρήματα αυτών των ερευνών είναι αξιοσημείωτα, γιατί αποδεικνύεται πως η εκπαίδευση- κατάρτιση στον αυτισμό αλλά και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους συγκεκριμένους μαθητές μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις τους με θετικό τρόπο και να είναι πιο δεκτικοί όσον αφορά τη συμπερίληψη. Άλλωστε, είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν πιο θετική στάση για τη συμπερίληψη και μεγαλύτερη εμπειρία σε σχολεία που αυτή εφαρμόζεται έχουν υψηλότερα ποσοστά ανησυχίας για την επιτυχία των μαθητών τους (Cook, Tankersley, Cook, & Landrum, 2000).

Η γνώση θεωρείται ότι είναι ένας ουσιαστικός παράγοντας που οδηγεί στο σχηματισμό των αντιλήψεων και στάσεων για τον αυτισμό και η βάση για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που θα καλύπτει τις ανάγκες τόσο των μαθητών με αυτισμό, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη σύνθεση των πορισμάτων των ερευνών προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αρκετά για τον αυτισμό και έχουν θετικές στάσεις στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό. Από την εκτενή μελέτη που έκαναν οι ερευνητές της παρούσας εργασίας φάνηκε ότι 3 εκ των 9 ερευνών αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και αυτοί που έχουν εξειδίκευση και εμπειρία με μαθητές με αναπηρία και αυτισμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής γνωρίζουν περισσότερα γι' αυτόν και δείχνουν να είναι θετικοί στη συμπερίληψη αυτής της ομάδας μαθητών. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Al Rayess (2014), Haimour και Obaidat (2013), Karal και Riccomini (2016), και Kosmerl (2011) και οι οποίοι στις έρευνές τους απέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν γενικότερα θετικότερες στάσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό και περισσότερες γνώσεις και λιγότερες παρανοήσεις για τον αυτισμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Εν ολίγοις, η διεθνής και η ελληνική βιβλιογραφία συμφωνούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιο ενημερωμένοι για τον αυτισμό και πιο έτοιμοι και κατάλληλα καταρτισμένοι, για να δεχτούν στην τάξη τους ένα μαθητή με αυτισμό.

Επίσης, στην παρούσα εργασία φάνηκε ότι οι γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την επαγγελματική και προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών συνέβαλε στην ανάπτυξη κάποιας γνώσης για τον αυτισμό. Ο Al-Faiz (2007), όταν ερεύνησε τις στάσεις 231 εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στη γενική εκπαίδευση, έδειξε ότι υπήρχε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις και στην προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με αυτισμό. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν οι έρευνες των Haimour και Obaidat (2013) και Shetty και Rai (2014) που έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική συσχέτιση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό με την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με αυτισμό.

Όπως προαναφέρθηκε και όπως προκύπτει από τη μελέτη όλων αυτών των ερευνών οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και αυτοί που δεν έχουν κάποια εξειδίκευση και εμπειρία με μαθητές με αναπηρία και αυτισμό υστερούν σε επίπεδο γνώσεων. Στο παρόν άρθρο αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση/επιμόρφωση πάνω στον αυτισμό, ώστε να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά αυτούς τους μαθητές και να αναπτύξουν θετικές στάσεις για τη συμπερίληψή τους. Προς την επίτευξη αυτή, απαιτείται μια γενικότερη αναπροσαρμογή όλων των πολιτικών πρακτικών. Συγκεκριμένα, κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη του/της διευθυντή/διευθύντριας, καθώς λειτουργεί συνεπικουρικά για την επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών (Causton-Theoharis, & Theoharis, 2008· Cook, Semmel, & Gerber, 1999· Crosland, & Dunlap, Roberts, 2008), μια και είναι αυτός που επηρεάζει άμεσα τις αποφάσεις εφαρμογής και το προσωπικό των σχολείων (Cook et al., 1999· Horrocks, White, & Roberts, 2008). Για να είναι επιτυχής η συμπερίληψη, ο/η διευθυντής/διευθύντρια οφείλει να διαμορφώσει ένα κλίμα, στο οποίο ολόκληρο το σχολείο θα ενδιαφέρεται για την επιτυχία όλων των μαθητών, και να εξασφαλίσει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα υποστηρίξουν και θα ενισχύσουν το στόχο αυτό (Causton-Theoharis, & Theoharis, 2008· Horrocks et al., 2008· Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995).

Παράλληλα, πρέπει να υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα συστηματικά, καθώς είναι σημαντικά αφενός για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την ειδικότητα που κατέχουν και αφετέρου γιατί μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να δώσουν μια πιο καλή και ποιοτική εκπαίδευση σε αυτούς τους μαθητές. Στην έρευνα των Frederickson, Jones, και Lang (2010) οι

εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής δήλωσαν πως περαιτέρω εκπαίδευση στον αυτισμό θα ήταν χρήσιμη για αυτούς, καθώς οι μαθητές με αυτισμό σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα απαιτούν περισσότερο χρόνο προγραμματισμού για την εξατομικευμένη υποστήριξη, για το σχεδιασμό εναλλακτικών ή πρόσθετων δραστηριοτήτων και για την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών μεθόδων κατάλληλων για τις ανάγκες αυτών των μαθητών (Simpson, de Boer-Ott, & Smith-Myles, 2003). Επιπλέον, οι Yianni-Coudurier et al. (2008) διαπίστωσαν πως η σοβαρότητα των συμπτωμάτων των μαθητών με αυτισμό επιδρά αρνητικά στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν όσο το δυνατόν περισσότερες στρατηγικές, έτσι ώστε να μπορεί να εξασφαλιστεί όχι μόνο η πιο αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό, αλλά και η αύξηση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων μαθητών (Glashan, Mackay, & Grieve, 2004). Η κατάρτιση, λοιπόν, μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να έχουν μια θετικότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000a; Horrocks, et al., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που συνεργάζονται στις δομές Παράλληλη Στήριξη και Τμήματα Ένταξης αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλές προκλήσεις σχετικά με τους μαθητές με αναπηρία και ιδιαίτερα με μαθητές με αυτισμό και δεν μπορούν να ανταποκριθούν εύκολα και άμεσα στις ανάγκες αυτών των μαθητών όσο και όλης της τάξης (Dereka, 2001). Ίσως ένα από τα βασικά εμπόδια στη συνεργασία και στην από κοινού αντιμετώπιση των προκλήσεων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία σε αυτές τις δομές είναι το γεγονός ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούνται ως οι υπεύθυνοι για τα άτομα με αναπηρία, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν έναν ηγετικό ρόλο στην οργάνωση της διδασκαλίας (Buckley, 2005; Mavropalias, & Anastasiou, 2016; Μπιμπίρη, 2017; Weiss & Brigham, 2000; Wortman, 2013). Οι Scruggs, Mastropieri και McDuffie (2007) ισχυρίστηκαν ότι ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού επικεντρώνεται, κυρίως, στους μαθητές με αναπηρίες και θεωρείται περισσότερο ως βοηθός στην τάξη παρά ως εκπαιδευτικός συνεργάτης ή εργάζεται ανάλογα με τα αιτήματα του εκπαιδευτικού της τάξης. Παραδόξως, λοιπόν, η ομάδα των επαγγελματιών με τα πιο πολλά προσόντα στο σχολείο εργάζεται υπό τις εντολές των συναδέλφων της (Στασινός, 2016). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στους μαθητές με αναπηρία, οι οποίοι λαμβάνουν κυρίως εξατομικευμένη διδασκαλία από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς που βρίσκονται εντός τάξης (Magiera, & Zigmund, 2005).

Ένας άλλος βασικός παράγοντας που δε βοηθάει ιδιαίτερα την ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία είναι ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) δε γνωρίζουν ποιες συνεργατικές πρακτικές ωφελούν τους μαθητές αυτούς στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Strogilos, & Tragoulia, 2013). Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι στα ελληνικά δεδομένα ο από κοινού σχεδιασμός της διδασκαλίας σε αυτές τις δομές λαμβάνεται ως ατομική υπόθεση από τους εκπαιδευτικούς (Μπιμπίρη, 2017; Strogilos, & Tragoulia, 2013) κι αυτό δείχνει ότι η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι μαθητές με αναπηρία δεν κρίνεται επαρκώς ποιοτική, αφού συχνά δεν υπάρχει διάθεση και χρόνος για σχεδιασμό της διδασκαλίας (Dieker, & Murawski, 2003; Μπιμπίρη, 2017; Pratt, 2014). Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν ακόμη συνειδητοποιήσει πως είναι πιθανότερο από ποτέ να βρεθούν αντιμέτωποι με έναν μαθητή με αυτισμό στις τάξεις τους και δεν έχουν συνειδητοποιήσει το μέγεθος και το είδος της εργασίας που απαιτείται από αυτούς για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με αυτισμό (Leach, & Duffy, 2009). Παράλληλα, η έλλειψη κατανόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), η οποία μάλλον οφείλεται στην έλλειψη του από κοινού σχεδιασμού της διδασκαλίας (Hang, & Rabren, 2009), η έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης σε θέματα συνδιδασκαλίας, η απροθυμία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης να μοιραστούν τον έλεγχο της τάξης και οι αυτόνομοι ρόλοι που επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης (Stefanidis, & Strogilos, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές λόγω της ελλιπούς κατάρτισής τους σε θέματα ειδικής αγωγής, αποτελεσματικών πρακτικών συμπερίληψης και συνεργατικών πρακτικών, βασίζονται σε έτοιμες «συνταγές» από το διαδίκτυο, για να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με αναπηρία. Αυτές οι «συνταγές» έχουν να κάνουν με το τυποποιημένο υλικό το οποίο χαρακτηρίζεται από σχετική ευκολία και δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών με αναπηρία. Η διαφοροποίηση του ΑΠΣ και της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες αυτών των μαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί η πρόσβασή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, καθίσταται πιο αναγκαία από ποτέ (Στρογγυλός, 2010). Βεβαίως, το εγχείρημα αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο, καθώς, αν και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης πιστεύουν πως η διαφοροποίηση είναι επωφελής για τους μαθητές με αναπηρία, οι πρακτικές τους δεν ανταποκρίνονται στις αρχές της συμπερίληψης. Πραγματικά, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν ένα μαθητή με αναπηρία να ξεπεράσει μια πιθανή δυσκολία και να προσαρμοστεί στο

«αδιαφοροποίητο» πρόγραμμα σπουδών προτιμούν την εξατομικευμένη διδασκαλία. Με αυτό τον τρόπο, λοιπόν, φαίνεται πως οι αρχές της ειδικής εκπαίδευσης κυριαρχούν στη διδασκαλία τους (Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka, & Papanikolaou, 2017).

Δε θα μπορούσε να παραλειφθεί και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής λόγω του ηγετικού ρόλου τους στην οργάνωση της διδασκαλίας πολλές φορές δεν επιθυμούν τους μαθητές με αυτισμό στη τάξη τους λόγω των στερεοτυπικών συμπεριφορών που παρουσιάζουν και επειδή αυτοί οι μαθητές συχνά διακόπτουν το μάθημα και επηρεάζουν τους υπόλοιπους μαθητές. Είναι γεγονός πως ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης είναι η διαταραχή της συμπεριφοράς των μαθητών με αυτισμό, με αποτέλεσμα οι εν λόγω μαθητές να κινδυνεύουν να απομακρυνθούν από την τάξη και να τοποθετηθούν σε ξεχωριστά περιβάλλοντα (Algozzine, & Algozzine, 2007· Dunlap, Iovannone, Wilson, Kincaid, & Strain, 2010· Emerson, Kiernan, Alborz, Reeves, Mason et al., 2001· Jull, 2008). Επειδή, λοιπόν, η διαταρακτική συμπεριφορά έχει αποδειχθεί ότι εμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο και την κοινωνική λειτουργία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έλλειψη αυτοελέγχου αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα ελλείμματα στις δεξιότητες των μαθητών με αυτισμό (Baloglu, 2009· Jull, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη ότι το 64% έως 93% των ατόμων με αυτισμό εμπλέκονται σε προκλητικές συμπεριφορές, είναι πολύ μεγάλος ο κίνδυνος αποκλεισμού από την τάξη γενικής εκπαίδευσης (McTiernan, Leader, Olive, & Mannion, 2011). Έτσι, λοιπόν, ζητούν από τους ειδικούς παιδαγωγούς να μεταφέρουν τους μαθητές με αυτισμό από τη γενική αίθουσα διδασκαλίας σε μια άλλη αίθουσα, προκειμένου οι ειδικοί παιδαγωγοί να διδάξουν αυτούς τους μαθητές (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012· Idol, 2006). Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τα άτομα με αναπηρία στιγματίζουν, περιθωριοποιούν και προωθούν «λύσεις» διαχωρισμού με σκοπό την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε να ειπωθεί πως στη χώρα μας τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται τόσο στη Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χαρακτηρίζονται ποιοτικά και ποσοτικά από σημαντικές ελλείψεις (Σκουλίδης, Πανιτσίδου, Παπασταμάτης, & Βαλκάνος, 2015). Το γεγονός ότι τα προγράμματα αυτά είναι ταχύρρυθμα και χωρίς βιωματική πρακτική αποδεικνύει ότι η θεωρία δεν επαρκεί από μόνη της, για να καταρτίσει τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής (Togan et al., 2016). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως, παρόλο που το Υπουργείο Παιδείας παρείχε ειδική εκπαίδευση σε εκπαιδευτικούς με κατάρτιση, η εκπαίδευση αυτή δεν επικεντρώθηκε αποκλειστικά στη συνδιδασκαλία (Stefanidis, & Strogilos, 2015). Είναι επιτακτική, λοιπόν, η ανάγκη της υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων που να αφορούν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που προάγουν τη συμπερίληψη, και που να αφορούν στην εφαρμογή διαφορετικών μοντέλων συνδιδασκαλίας. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί πως οι επιμορφωτές πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με διάφορα θέματα καθημερινής διαχείρισης της σχολικής πραγματικότητας (Ασημάκη, Μυλωνοπούλου, & Βεργίδης, 2016· Δερμιτζάκης, 2017· Κατσωνοπούλου, 2016· Σκουλίδης και συν., 2015).

Οι Κοντολέον και Ντεροπούλου-Ντέρου (2013) μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία τονίζουν ότι η επιμόρφωση τόσο των ειδικών όσο και των γενικών εκπαιδευτικών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη και στην αύξηση του βαθμού αισιοδοξίας και αυτοπεποίθησης για τη δυναμική προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν επιτυχώς στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού. Το περιεχόμενο των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής θα πρέπει να επικεντρωθεί στη φύση των ελλειμμάτων και δυνατοτήτων που παρουσιάζουν οι μαθητές με αυτισμό. Η αιτιολογία, η συμπτωματολογία, η διάγνωση και η αντιμετώπιση του αυτισμού είναι απαραίτητο να ενταχθούν σε προγράμματα επιμορφώσεων. Επιπλέον, δε θα πρέπει να παραλειφθούν και οι τεχνικές για τη διαχείριση της συμπεριφοράς, που εκδηλώνουν οι μαθητές αυτοί, και οι αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εντός της αίθουσας διδασκαλίας σε σχέση με το ΑΠΣ. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές που ωφελούν το σύνολο των μαθητών της τάξης και των μεθόδων που προωθούν τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό. Μέσω της συμπερίληψης οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης θα συντονίζουν τις προσπάθειές τους, θα συνδιδάσκουν, θα μοιράζονται το σχεδιασμό και τη διαχείριση της τάξης, με σκοπό την επιτυχή έκβαση των στόχων που έχουν τεθεί για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς αναπηρία, που φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Όσο περισσότερο θα συνεργάζονται μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής τόσο περισσότερο θα αντιλαμβάνονται και θα αναγνωρίζουν τον ενισχυτικό ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Φαίνεται πως η εμπειρία στη συνδιδασκαλία οδηγεί στη

διαπίστωση πως με το να μοιράζονται τις ευθύνες, η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική για τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες (Stefanidis, & Strogilos, 2015).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση αλλά και στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών όχι μόνο στο στενό εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Δημοπούλου, & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2015). Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με το να είναι ευέλικτοι και δεκτικοί στην αλλαγή διαμορφωμένων στάσεων (πχ οι μαθητές με αναπηρία μαθαίνουν καλύτερα μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας) και με το να ενθαρρύνουν την αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μπορούν να οδηγήσουν σε μια ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Strogilos et al., 2017).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να πούμε πως η συμπερίληψη έχει πολλαπλά οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Στους μαθητές με αυτισμό δίνει την ευκαιρία για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους χωρίς αναπηρία, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη φιλίας, βελτιώνει τις επικοινωνιακές, κοινωνικές και προσαρμοστικές δεξιότητες (Hunt, Goetz & Anderson, 1986· Hunt, & McDonnell, 2007· McDonnell, Thorson, & McQuivey, 1998). Η εμπειρική έρευνα έχει επιδείξει μια ποικιλία συγκεκριμένων θετικών κοινωνικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων της συμπερίληψης, όπως υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης, περισσότερα κοινωνικά δίκτυα (Boutot, & Bryant, 2005· Harrower, & Dunlap, 2001· Myers, Ladner, & Koger, 2011). Τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε γενικές τάξεις αλλά, παράλληλα, να υποβοηθούνται τόσο εντός σχολείου από ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό και βοηθητικές εγκαταστάσεις, όσο και εκτός σχολείου από το σύλλογο γονέων, την τοπική αυτοδιοίκηση ή άλλους συλλόγους αναπήρων (Norwich, 2000). Στους εκπαιδευτικούς η συμπερίληψη δίνει την ευκαιρία της συνεργασίας, της από κοινού αντιμετώπισης των δυσκολιών εντός τάξης και της διαμόρφωσης μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους μαθητές.

6. Συμπεράσματα

Παρατηρείται ότι η παρούσα ανασκόπηση επαληθεύει τις υποθέσεις 1 και 2. Συγκεκριμένα, από την ανασκόπηση φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό καλή γνώση του αυτισμού και θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά καταρτισμένοι πάνω στη συγκεκριμένη αναπηρία. Επιπλέον, η διδακτική εμπειρία με μαθητές με αυτισμό φάνηκε να έχει θετικό αντίκτυπο στις γνώσεις/αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Η υπόθεση 3 δεν επαληθεύεται. Συγκεκριμένα, από την ανασκόπηση των ερευνών φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής τείνουν να μην έχουν περισσότερες γνώσεις για τον αυτισμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκείνους που έχουν κάποια εξειδίκευση και εμπειρία στον αυτισμό. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν λάβει σε έναν καλό βαθμό γνώσεις σχετικά με το επάγγελμά τους και θα πρέπει να είναι αυτοί που θα διδάσκουν και θα εκπαιδεύουν μαθητές με αυτισμό. Οι Γιαννακούλια και Πανοπούλου-Μαράτου (2012) και Σκιπιτάρη (2016) υποστηρίζουν ότι οι εξειδικευμένοι και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με μαθητές με αναπηρία και συγκεκριμένα με αυτισμό είναι αυτοί που θα πρέπει να διδάσκουν τους μαθητές με αυτισμό.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερευνών αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σε ένα καλό επίπεδο καλή γνώση του αυτισμού και θετικές στάσεις προς τη συμπερίληψη αυτής της ομάδας μαθητών. Ωστόσο, θα ήταν αρκετά ωφέλιμο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα που να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων πάνω στον αυτισμό, καθώς η γνώση της αναπηρίας έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την ανάπτυξη θετικής στάσης προς τους μαθητές με αυτισμό (McGregor, & Campbell, 2001).

Εν κατακλείδι, η επιτυχία της συμπερίληψης των μαθητών με αυτισμό δεν εξαρτάται μόνο από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή τις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό, αλλά και από τις γνώσεις και τις στάσεις όλων των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, την προετοιμασία των παιδιών των γενικών σχολείων και των παιδιών με αυτισμό, την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη στενή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, τις υπηρεσίες υποστήριξης, τις κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές και τέλος τη συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών συμπερίληψης (Cross Frazier et al., 2004· Gavalda, & Qinyi, 2012· Simpson, et al., 2003).

7. Μελλοντικές κατευθύνσεις

Το θέμα της συμπερίληψης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, αν πραγματικά στοχεύουμε σε μια ποιοτική εκπαίδευση για τους μαθητές με αυτισμό. Συγκεκριμένα, αξίζει μελλοντικά να μελετηθούν οι πρακτικές που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο τόσο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όσο και της διδασκαλίας μαθητών με αυτισμό, η συχνότητα χρήσης αυτών και η αποτελεσματικότητά τους. Κρίνεται απαραίτητη η μελέτη των γνώσεων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και για τον αυτισμό, τις οποίες απέκτησαν από τα μεγάλης και μικρής διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται από ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να διερευνηθούν πόσο ποιοτικά και στοχευμένα είναι τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούν οι σχολικοί σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό αλλά και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τέλος, ένα φλέγον θέμα για διερεύνηση είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, πώς και σε τι συχνότητα αυτή εφαρμόζεται στη πράξη, καθώς είναι γνωστό πως είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι παραπάνω έρευνες θα αποτελέσουν αφορμή, για να αποδειχθεί αν η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι μαθητές με αυτισμό είναι επαρκής και ποιοτική.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4
- Akgul, E. M. (2012). Are we ready for an inclusive classroom? School administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 1925-1934.
- Algozzine, K., & Algozzine, B. (2007). Classroom instructional ecology and school-wide positive behavior support. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 29-47, DOI: 10.1300/J370v24n01_02
- Al-Faiz, H. (2007). Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(4), 1403-1403.
- Al Rayess, H. D. (2014). *Teachers' attitudes towards the Inclusion of children with autism and their peer social acceptance across schools in Mount Lebanon and Beirut*. Unpublished Master's Thesis, Lebanese American University, Beirut, Lebanon.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teaching Education*, 22(4), 513-522, DOI: 10.1016/j.tate.2005.11.013
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293, DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Αθανασόγλου, Ε. (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.)*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή», Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Retrieved 26/7/2018 from: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16248/1/AthanasoglouEleniMsc2014.pdf>

- Ασημάκη, Α., Μυλωνοπούλου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2016). Προβλήματα και επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: μία ποιοτική μελέτη. *Ερκονα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τευχ. 11*, σ.σ.142-156.
- Baloglu, N. (2009). Negative behavior of teachers with regard to high school students in classroom settings. *Journal of Instructional Psychology, 36*, 69-78.
- Boutot, A.E., & Bryant, D.P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 14-23. Retrieved 26/7/2018 from: <https://pdfs.semanticscholar.org/90e2/12e836d4c1edb78ef685a4609f952a23239c.pdf>
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). Εκπαιδευτικές πρακτικές-Ανάλυση έργου. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις : Θεωρία και Πράξη*. (σ.σ.437-449). Αθήνα: Πεδίο.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers ' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2(7)*, 1-23. Retrieved 23/7/2018 from: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>
- Cassimos, D., Polychronopoulou, S., Tripsianis, G., & Syriopoulou-Delli, C. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation, 18(4)*, 1–11. DOI: 10.3109/17518423.2013.794870.
- Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2008). Creating Inclusive Schools for All Students. *School Administrator, 65(8)*, 24–31. Retrieved 26/7/2018 from: https://www.inclusiveschooling.com/app/uploads/articles/SchoolAdmin_Sept08_CaustonTheoharis.pdf
- Cook, B. G., Semmel, M.I., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education, 20 (4)*, 199-207, DOI: <https://doi.org/10.1177/074193259902000403>
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67 (1)*, 115–135, DOI: <https://doi.org/10.1177/001440290006700108>
- Cross Frazier, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgaki, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 24 (3)*, 169-183, DOI: <https://doi.org/10.1177/02711214040240030401>
- Γιαννακούλια, Β., & Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2012). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον αυτισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. (Συλλογικός Τόμος Α') (σ.σ.163-176). Αθήνα: Πεδίο.
- Damiano, C. R., Mazefsky, C. A., White, S. W., & Dichter, G. S. (2014).Future directions for research in autism spectrum disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 43(5)*, 828-843. DOI: 10.1080/15374416.2014.945214
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15(3)*, 331–353, DOI: 10.1080/13603110903030089
- Dereka, M. (2001). Adult training centres and curriculum in Greece. *European Journal of Special Needs Education 16 (1)*, 65–74. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250150501815>
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *The High School Journal, 86 (4)*, 1-13. Retrieved 14/6/2018 from: https://www.jstor.org/stable/40364319?seq=1#page_scan_tab_contents
- Dingle, M., Falvey, M.A., Givner, C.C., & Haager, D. (2004). Essential special and general education teacher competencies for preparing teachers for inclusive settings. *Issues in Teacher Education, 13 (1)*, 35-50. Retrieved 24/7/2018 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ796426.pdf>

- Dunlap, G., Iovannone, R., Wilson, K. J., Kincaid, D. K., & Strain, P. (2010). Prevent-Teach Reinforce: A standardized model of school-based behavioral intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (1), 9-22, DOI: <https://doi.org/10.1177/1098300708330880>
- Dymond, S., Gilson, C., & Myran, S. (2007). Services for children with autism spectrum disorders. *Journal of Disability Policy Studies*, 18, 133-147. Retrieved 24/7/2018 from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10442073070180030201?journalCode=dpsa>
- Δερμιτζάκης, Θ. (2017). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης για την επιμόρφωσή τους*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα. Retrieved 5/1/2018 from: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35534>
- Δημοπούλου, Ι., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2015). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών ειδικής και ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (Συλλογικός Τόμος Δ') (σ.σ. 13-41). Αθήνα: Πεδίο.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., & Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviours: a total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 77-93. Retrieved 25/7/2018 from: https://www.researchgate.net/publication/12068556_The_prevalence_of_challenging_behaviors_A_total_population_study_Research_in_Developmental_Disabilities_22_77-93
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114, DOI: 10.1080/13603110802504150
- Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2009). "All children can and should have the opportunity to learn": General education teachers' perspectives on including children with Autism spectrum disorder who require aac. *Augmentative and Alternative Communication*, 25, 110-122. DOI: 10.1080/07434610902886206
- Fleva, E., & Khan, A. (2017). Knowledge about Autism, Teachers' Self-efficacy and Attitudes towards Inclusive Education for Students on the Spectrum: A Greek and Indian Perspective. *Recent Advances in Psychology: An International Journal*, 2, 15-28. Retrieved 6/1/2018 from: https://www.researchgate.net/profile/Eleni_Fleba/publication/313080219_Knowledge_about_Autism_Teachers%27_Self-efficacy_and_Attitudes_towards_Inclusive_Education_for_Students_on_the_Spectrum_A_Greek_and_Indian_perspective/links/588f92eb92851c9794c4969b/Knowledge-about-Autism-Teachers-Self-efficacy-and-Attitudes-towards-Inclusive-Education-for-Students-on-the-Spectrum-A-Greek-and-Indian-perspective.pdf
- Frederickson, N., Jones, P., & Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational needs*, 10(2), 63-73. Retrieved 24/7/2018 from: <http://research.gold.ac.uk/4038/>
- Frieden, T. R., Jaffe, H. W., Cono, J., Richards, C. L., & Iademarco, M. F. (2014). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities *Monitoring Network*, *MMWR*, 63 (2), 1-22.
- Fuchs, W.W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *STRATE Journal*, 19, 35.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: θεωρία και πράξη*. (σ.σ.31-51). Αθήνα: Πεδίο.
- Gavaldá, J. M. S., & Qinyi, T. (2012). Improving the Process of Inclusive Education in Children with ASD in Mainstream Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072-4076, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.200>

- Geraldina, E. (2015). Teacher's knowledge and perceived challenges of teaching children with autism in Tanzanian regular primary schools. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3(5), 36–47.
- Giannopoulou, I., Pasalari, E., Korkoliakou, P., & Douzenis, A. (2018). Raising Autism Awareness among Greek Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2018.1462474
- Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7(1), 49-60.
- Hahler, E. M., & Elsabbagh, M. (2015). Autism: A global perspective. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(1), 58-64. DOI: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40474-014-0033-3>
- Haimour, A., & Obaidat, Y. (2013). School teachers' knowledge about autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45–56, DOI: 10.5430/wje.v3n5p45
- Hang, Q., & Rabren. K. (2009). An Examination of Co-teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30 (5), 259–268, DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25 (5), 762-784, DOI: 10.1177/0145445501255006
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with Autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (8), 1462-1473, DOI: 10.1007/s10803-007-0522-x
- Hughes, C. E., & Murawski, W.W. (2001). Lessons from Another Field: Applying Co-teaching Strategies to Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 45 (3), 195–204.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism: An International Journal of Research and Practice*, 12 (1), 23-47.
- Hunt, P., Goetz, L., & Anderson, J. (1986). The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 125-130, DOI: <https://doi.org/10.1177/154079698601100206>
- Hunt, P., & McDonnell, J. (2007). Inclusive Education. In Odom, S.L., Horner, R.H., Snell, M.E., Blacher, J. (Eds), *Handbook of Developmental Disabilities* (pp.269-291), New York, NY: Guilford Press.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94, DOI: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/07419325060270020601>
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61 (5), 425-439, DOI: <https://doi.org/10.1177/001440299506100503>
- Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioral difficulties (EBD): The special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 13-18.
- Karal, M. A., & Riccomini, P. J. (2016). Comparative investigation of differences between special and general education teachers' perceptions about students with Autism in Turkey. *International Journal of Special Education*, 31(1), 23-31.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431–439.
- Kosmerl, K. (2011). A comparative investigation of general and special education elementary teachers' beliefs about including students with an educational disability of autism in the general education setting. *ProQuest LLC*.

- Κατσωνοπούλου, Α. (2016). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των Εκπαιδευτικών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΜΔΕ), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα Ελλάδα. Retrieved 6/1/2018 from: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/10003/1/Katsonopoulou_thesis_final.pdf
- Κοντολέων, Γ.Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2013). Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Παράλληλη Στήριξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (Συλλογικός Τόμος Γ') (σ.σ. 11-34). Αθήνα: Πεδίο.
- Κυπριασός, Ν., Μαντζίκος, Κ., Λάππα, Χ., Χαρούμενου, Ζ., & Λοντζετίδου, Ε. (2017). Γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή «Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική Εκπαίδευση»*, Αθήνα, 23, 24, 25 & 26 Νοεμβρίου.
- Leach, D., & Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic, 45*(1), 31-37.
- Lohrmann, S., & Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential support needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*, 157-173.
- Λαμπαδάρη, Ι., & Γκαραβέλας, Κ. (2018). Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ.29*, σ.σ. 7-32. Retrieved 1/4/2018 from: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue29/>
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in Middle School Classrooms under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-taught and Solo-taught Classes? *Learning Disabilities Research and Practice, 20* (2), 79–85.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education, 60*, 224-233, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014>
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perception of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism, 4* (2), 173–183. DOI: 10.1177/1362361300004002005
- McConkey, R., & Bhurgri, S. (2003). Children with autism attending preschool facilities: The experiences and perceptions of staff. *Early Child Development and Care, 173*, 443–452, DOI: 10.1080/0300443032000086926.
- McDonnell, J., Thorson, N., & McQuivey, C. (1998). The instructional characteristics of inclusive classes for elementary students with severe disabilities: An exploratory study. *Journal of Behavioral Education, 8*, 415-437.
- McGregor, E. M. C., & Campbell, E. (2001). The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism, 5*(2), 189–207, DOI: [10.1177/1362361301005002008](http://dx.doi.org/10.1177/1362361301005002008)
- McGillicuddy, S., & O'Donnell, G. M. (2013). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education, 18* (4), 1–22, DOI: 10.1080/13603116.2013.764934
- McTiernan, A., Leader, G., Olive, H., Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5* (3), 1215-1222, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.009>

- Myers, J. A., Ladner, J., & Koger, S. M. (2011). More than a passing grade: Fostering positive psychological outcomes for mainstreamed students with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 515-526, DOI: 10.1007/s10882-011-9242-4
- Μπιμπίρη, Ε. (2017). *Ειδική Αγωγή: Αγώνες και αγωνίες πίσω από την πόρτα*. Αθήνα: Εκδόσεις Έναστρον.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education. From concepts, values and critique to practice. In H. Daniels (Ed.), *Special education re-formed: Beyond rhetoric?* (pp. 5-30). London: Farmer Press.
- Νοβάκος, Ι. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 26, σ.σ.7-32. Retrieved 1/4/2018 from: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue26/>
- Νόμος 1143 (1981). Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. Φ.Ε.Κ. 80/Τ.Α. / 31-03-1981.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική*. (σ.σ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>
- Powell, S. D., & Jordan, R. R. (1992). Remediating the thinking of pupils with autism: Principles into practice. *Journal of autism and developmental disorders*, 22(3), 413-418, DOI: 10.1007/BF01048243
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή, Ε. (2013). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εργαστήριο Λογοθεραπείας – Συμβουλευτικής. Retrieved 25/7/2018 from https://issuu.com/nikbalki/docs/kam_vourla_symperiliptiki_2013
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198, DOI: 10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416, DOI: <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Simpson, R. L, de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23 (2), 116-133.
- Shetty, A., & Rai, S. (2014). Awareness and knowledge of autism spectrum disorders among primary school teachers in India. *International Journal of Health Sciences and Research*, 4(4), 80-85.
- Slee, R. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ.σ. 40-56). Αθήνα: Πεδίο.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393-413, DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872>
- Stidham, K. M. (2015). *General education teachers' perceptions of educating students with an Autism Spectrum Disorder in an inclusive classroom* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Dayton, Dayton, Ohio, USA.
- Stone, W. L. (1987). Cross-Disciplinary Perspectives on Autism. *Journal of Paediatric Psychology* 12, 615-630. DOI: 10.1093/jpepsy/12.4.615

- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (2), 185–199, DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645588>
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001>
- Strogilos, V., & Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32 (8), 1216-1238, DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488>
- Σκιπιτάρη, Β. (2016). *Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό: εμπειρία, γνώσεις, στάσεις, και στρατηγικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Γνωστική και Κινητική Ανάπτυξη», Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Retrieved 6/1/2018 from: <http://ikee.lib.auth.gr/record/287588?ln=el>
- Σκουλίδης, Ζ., Πανισίδου, Ε., Παπασταμάτης, Α., & Βαλκάνος, Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 20-40, DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8846>
- Σούλης, Σ. Π. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ.Π. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Στρογγυλός, Β. (2010). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης: Μια βασική ενταξιακή προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: μια πολυπρισματική προσέγγιση* (σ.σ.249-268). Αθήνα: Πεδίο.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36 (3), 162-172. Retrieved 6/1/2018 from: <http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf>
- Toran, H., Westover, J. M., Sazlina, K., Suziyani, M., & Hanafi, M. Y. M. (2016). The preparation, knowledge and self-reported competency of special education teachers regarding students with autism. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 24(1), 1–12.
- Valicenti-McDermott, M., Hottinger, K., Sejjo, R., & Shulman, L. (2012). Age at Diagnosis of Autism Spectrum Disorders. *The Journal of Pediatrics*, 161 (3), 554-6, DOI: 10.1016/j.jpeds.2012.05.012
- Wortman, D. (2013). *Are Educators Prepared to Teach Students with Autism?* Unpublished Master's Thesis. Ohio University, Ohio, USA.
- Yasar, P., & Cronin, K. A. (2014). Perspectives of college of education students in Turkey on autism spectrum disorders. *International Journal of Special Education*, 29 (1), 1–15.
- Yianni-Coudurier, C., Darrou, C., Lenoir, P., Verrecchia, B., Assouline, B., Ledesert, B., et al.(2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (10), 855-863, DOI: 10.1111/j.1365-2788.2008.01100.x