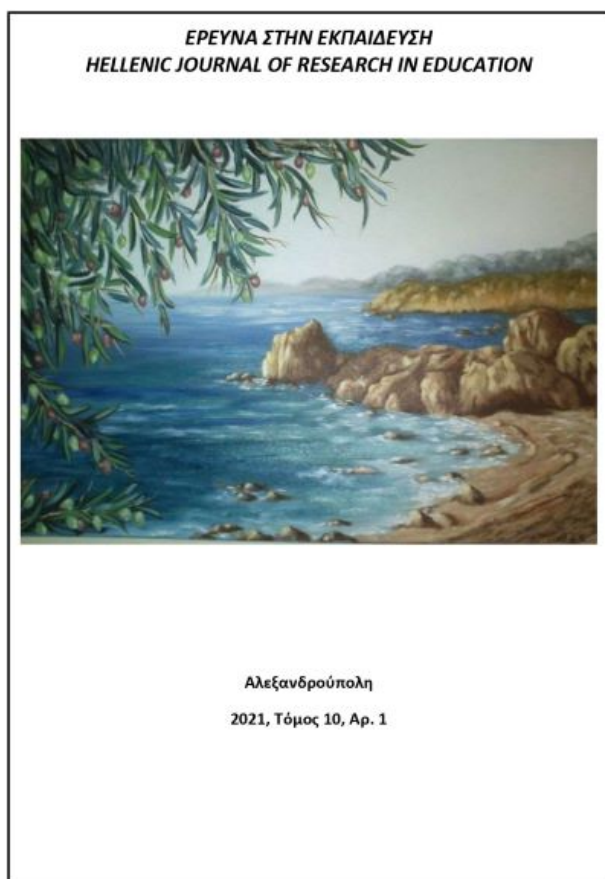


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2021)



Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και οι απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό

Ηρακλής Νικόλαος Γρηγορόπουλος, Αδαμαντίνη Προβατά

doi: [10.12681/hjre.24657](https://doi.org/10.12681/hjre.24657)

Copyright © 2021, Ηρακλής Νικόλαος Γρηγορόπουλος



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γρηγορόπουλος Η. Ν., & Προβατά Α. (2021). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και οι απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 1–19. <https://doi.org/10.12681/hjre.24657>

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και οι απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό

Γρηγορόπουλος Ηρακλής^α, Προβατά Αδαμαντίνη^β

^α Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας

^β Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τμήμα Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ & Τουρισμού
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, Θεσσαλονίκη.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις γνώσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 91 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, από την ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας. Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και το ερωτηματολόγιο *Autism Inclusion Questionnaire (AIQ)* των Segall & Campbell (2007). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας διέθεταν επαρκές επίπεδο γνώσεων, ωστόσο εμφανίζονταν ουδέτεροι απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη. Επιπλέον, η προηγούμενη εμπειρία τους με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και η επιπλέον επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή δε συσχετίστηκαν με θετικότερες απόψεις απέναντι στη συμπερίληψη των συγκεκριμένων παιδιών. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στον καταλληλότερο σχεδιασμό πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the knowledge of early childhood teachers regarding autism and their attitudes towards the inclusion of children with autism in classrooms. The research involved 91 early childhood teachers from the wider region of Western Macedonia. A demographic questionnaire and the *Autism Inclusion Questionnaire (AIQ; Segall & Campbell, 2007)* were used to investigate the above questions. According to the results of this research, the most the participating early childhood teachers had sufficient knowledge, however, they maintained a neutral attitude towards the inclusion of children with autism in the general classrooms. In addition, their previous experience with children on the autism spectrum and their additional training in special education did not lead to a more positive attitude towards the inclusion of these children. Exploring early childhood teachers' views can make a significant contribution to the design of useful inclusive educational practices.

© 2021, Η. Γρηγορόπουλος, Α. Προβατά
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: αυτισμός, εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, απόψεις, γνώσεις, συμπερίληψη

Key words- autism, early childhood teachers, knowledge, perceptions, inclusive education

Εισαγωγή

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τον αυτισμό αλλά και οι απόψεις τους σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση βρίσκονται στα πρώτα θέματα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας, εδώ και αρκετά χρόνια. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις γνώσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) δείχνουν ότι έχει επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης (Λαζέ, 2019; Λάππα & Μαντζίκος, 2018).

Διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος ανήκει στη γενική κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Η ονομασία Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) επισημαίνει τις σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ σε πολλούς αναπτυξιακούς τομείς. Τα πιο σημαντικά ελλείμματα αφορούν στον τομέα της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και σε συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα με στερεότυπο και επαναληπτικό τρόπο (Black & Andreasen, 2015). Λόγω της ιδιαιτερότητας της ψυχικής λειτουργίας των παιδιών αποτελεί σημαντικό θέμα της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας, ενώ η προσέγγιση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος γεννά καίρια ερωτήματα σχετικά με την ανάπτυξη της ψυχικής λειτουργίας (Delion, 2000). Υπάρχουν τρία διεθνή αποδεκτά διαγνωστικά συστήματα τα οποία περιλαμβάνουν διαφορετική ονομασία και κατηγοριοποίηση όσον αφορά την αυτιστική διαταραχή: το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA), η Διεθνής Ταξινόμηση των Νόσων (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 1993) και η Γαλλική Ταξινόμηση των Νοητικών Διαταραχών του Παιδιού και του Εφήβου (CFTMEA) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Ωστόσο, υπάρχει συμφωνία σε μια βασική τριάδα δυσκολιών/ ελλειμμάτων που αφορούν στις αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις δεξιότητες επικοινωνίας και τα περιορισμένα/ επαναλαμβανόμενα μοτίβα ενδιαφερόντων και συμπεριφορών. Κατά συνέπεια επηρεάζονται τρεις τομείς της ανάπτυξης του ατόμου: η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η ευελιξία της σκέψης (Trevanthen et al., 1998).

Γνώσεις εκπαιδευτικών γύρω από τον αυτισμό

Η έρευνα των Giannopoulou, Pasalari, Korkoliakou & Douzenis (2018) σχετικά με τις γνώσεις εκπαιδευτικών γύρω από τον αυτισμό σε σεμινάριο ευαισθητοποίησης έδειξε τη σημασία της επιμόρφωσης, καθώς υπήρξε μετατόπιση από το χαμηλό (πριν το σεμινάριο) στο μέτριο/ υψηλό επίπεδο όσον αφορά στις γνώσεις εκπαιδευτικών, χωρίς προηγούμενη κατάρτιση στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Η ερευνητική ανασκόπηση των Λάππα και Μαντζίκου (2018) επιβεβαιώνει το παραπάνω εύρημα καθώς, όπως αναφέρεται, προηγούμενες μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χωρίς προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ υστερούν σε επίπεδο γνώσεων. Ωστόσο, στην ίδια ανασκόπηση αναδεικνύεται η σημασία της κατοχής γνώσεων πάνω στη ΔΑΦ, καθώς φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και αποτελούν τη βάση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που σκοπό έχει να εξυπηρετήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό αλλά και τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, όσον αφορά στις γνώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη ΔΑΦ τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν το ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων τους αλλά και τη σημαντική επίδραση προσωπικών και επαγγελματικών παραγόντων (π.χ. η ηλικία, η προϋπηρεσία, το επίπεδο εκπαίδευσης) στο επίπεδο αυτό των γνώσεων (Κυπαρισσός και συν., 2017· Σκιπιδάρη, 2016). Στη μελέτη, επίσης, των Fleva & Khan (2017) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είχαν καλύτερο επίπεδο γνώσεων όσον αφορά στη ΔΑΦ, ωστόσο παρέμεναν λιγότερο θετικοί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση συγκριτικά με τους Ινδούς ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν, επίσης, πως η σοβαρότητα των συμπτωμάτων των μαθητών με αυτισμό επηρεάζει αρνητικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Yianni- Coudurier et al. 2008). Το δεδομένο αυτό αναδεικνύει με τη σειρά του την αναγκαιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υπάρξουν ενδεχομένως θετικότερες απόψεις (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000a· Horrocks, et al., 2008).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) αποτελεί ένα επίκαιρο ζήτημα η προσέγγιση του οποίου απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση, προκειμένου να διερευνηθεί σε όλες τις διαστάσεις του. Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα και ως συνεκπαίδευση, ενιαία εκπαίδευση, εκπαίδευση του μη αποκλεισμού ή εκπαίδευση που τους συμπεριλαμβάνει όλους και έρχεται να αντικαταστήσει τον όρο ενσωμάτωση (integration) (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Οι ορισμοί αφορούν κυρίως τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ωστόσο συνδυάζονται και με όρους κοινωνικής συμπερίληψης, η οποία στοχεύει να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα όλων (Campbell, 2002). Η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αποφυγή του αποκλεισμού σε οποιοδήποτε επίπεδο (κοινωνικο-οικονομικό, φυλετικό, έμφυλο) αποτελούν κατά συνέπεια βασική προϋπόθεση της εφαρμογής της (Slee, 2011). Ορίζεται δε ως η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλες/όλους τους μαθητές/μαθήτριες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις διαφορές τους θέτοντας κατά αυτό τον τρόπο τις προϋποθέσεις για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και για την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης (Ainscow, 2005). Επιπλέον, αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στις σχολικές δομές και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί ατομική μόνο υπόθεση καθενός/καθεμιάς εκπαιδευτικού (Σούλης, 2008). Τα παιδιά με ιδιαιτερότητες φοιτούν σε γενικές τάξεις, ενώ παράλληλα υποστηρίζονται τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου από άλλες ειδικότητες και φορείς για την καλύτερη δυνατή προσαρμογή και πορεία σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Norwich, 2000). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση 28 ερευνών των Scruggs και Mastropieri, σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, έδειξε ότι η πλειοψηφία των ερευνών υποστήριζε τη γενική ιδέα της συνεκπαίδευσης, ενώ περίπου οι μισές έρευνες υποστήριζαν ότι η εφαρμογή της είναι ρεαλιστική στην πλειονότητα των μαθητών. Επιπλέον, η ανασκόπηση ανέδειξε την προθυμία των εκπαιδευτικών στις περισσότερες από τις έρευνες να διδάξουν μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, η θετική αυτή άποψη φάνηκε να μειώνεται για παιδιά με πιο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρκετές, επίσης, έρευνες, σε αυτή την ανασκόπηση, ανέδειξαν την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες παιδιών με πιο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς θεωρούσαν ότι δε διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες (Scruggs & Mastropieri, 2007).

Κατά συνέπεια, οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση προκύπτουν από τη δυναμική αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως η φύση και η σοβαρότητα των αναγκών των μαθητών, ο κατάλληλος εξοπλισμός αλλά και η συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σημαντικοί παράγοντες επίσης είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η προηγούμενη εμπειρία και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά σεμινάρια (Σούλης, 2008). Σε έρευνα των Γιαννακούλια & Πανοπούλου- Μαράτου (2012) με συμμετοχή νηπιαγωγών με ή χωρίς μεταπτυχιακή εξειδίκευση και νηπιαγωγών με ή χωρίς προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή διαταραχή αυτιστικού φάσματος βρέθηκε ότι η εμπειρία ήταν πολύ πιο σημαντικός παράγοντας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφορικά με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος συγκριτικά με την εξειδίκευσή τους. Ειδικότερα, όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη, τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντιφατικά, καθώς αναδεικνύουν είτε θετικότερες απόψεις (Segall, 2008; Avramidis & Norwich, 2002) είτε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ουδέτερες (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014). Αντίσταση προς τη συμπερίληψη προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς που φαίνεται να έχουν περιορισμένη εκπαίδευση στον αυτισμό (McGillicuddy, & O'Donnell, 2013). Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υπήρξαν, επίσης, περισσότερο αρνητικοί στην ένταξη παιδιών με σοβαρότερα προβλήματα (Πολυχρονοπούλου & Πολυζώη, 2000).

Γενικότερα, η σοβαρότητα των δυσκολιών ενός παιδιού με αυτισμό, για παράδειγμα στερεοτυπικές συμπεριφορές, προβλήματα συμπεριφοράς, δεξιότητες επικοινωνίας (που δεν αφορούν βέβαια όλα τα παιδιά με ΔΑΦ, καθώς κάθε παιδί έχει διαφορετικές δυνατότητες) φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη προσπάθεια της συμπερίληψης του (Eldar, Talmor, & Wolf-Zukerman, 2010). Η κοινή επομένως συνεκπαίδευση, χωρίς την απαραίτητη ενσωμάτωση διαφορετικών

παρεμβάσεων κατά περίπτωση μπορεί να έχει αντίθετα αποτελέσματα (Jones et al., 2008; Jordan, 2005).

Συμβολή της παρούσας έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν δομικό στοιχείο της προσπάθειας συμπερίληψης παιδιών στη γενική τάξη αφού το αποτέλεσμα της εξαρτάται σημαντικά από τις στάσεις, τις γνώσεις και την εμπειρία τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012). Σύμφωνα με τους Lee et al. (2015), η επιτυχία της προσπάθειας αυτής συνδέεται με θετικότερες απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ η κατάρτιση τους αποτελεί το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ (Lerman, Vorndran, Addison, & Kuhn, 2004 . Dybvik, 2004). Τα ερευνητικά δεδομένα και στον ελλαδικό χώρο φαίνεται ότι επικεντρώνονται κυρίως στις γνώσεις και στις απόψεις των δασκάλων και των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι έρευνες που αφορούν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής γύρω από τη ΔΑΦ και τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη είναι περιορισμένες. Καθώς μάλιστα οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής πρώτοι υποδέχονται και εισάγουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο παιδιά με ιδιαιτερότητες, μεταξύ των οποίων και παιδιά με αυτισμό, οι γνώσεις και οι απόψεις τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την επίτευξη η μη κλίματος ισότιμης εκπαίδευσης ανοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα.

Μεθοδολογία

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις γνώσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη.

Ειδικότερα, διερευνήθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα

- α) Ποια η επάρκεια των γνώσεων του ερωτώμενων νηπιαγωγών γύρω από τον αυτισμό;
 - β) Ποιες οι απόψεις του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη;
 - γ) Ποια η σημαντικότητα συγκεκριμένων παραγόντων για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με αυτισμό στη γενική τάξη;
 - δ) Ποιες συμπεριφορές παιδιών με ΔΑΦ διατάρασσαν περισσότερο την τάξη / διαταρακτικές συμπεριφορές/ σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών;
 - ε) Θα μπορούσε η εμπειρία με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού να προβλέψει την επάρκεια των γνώσεων των ερωτώμενων νηπιαγωγών σχετικά με τον αυτισμό;
- και
- στ) Θα μπορούσε η εμπειρία των ερωτώμενων νηπιαγωγών με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και η επιμόρφωσή τους σχετικά με τον αυτισμό να προβλέψουν τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη των παραπάνω μαθητών στη γενική τάξη;

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 91 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, από την ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας, 81 γενικής αγωγής και 10 ειδικής αγωγής. Το ερωτηματολόγιο εστάλη συνολικά σε 100 εκπαιδευτικούς. Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι τρεις (3,3%) ήταν άνδρες και οι υπόλοιπες γυναίκες (96,7%) . Από το σύνολο των νηπιαγωγών ειδικής αγωγής, οι οκτώ (8,8%) εργάζονταν σε Νηπιαγωγεία ως Παράλληλη Στήριξη, μια/ένας (1,1%) εκπαιδευτικός εργάζονταν σε Ειδικό Νηπιαγωγείο και μια/ένας (1,1%) σε τμήμα Ένταξης. Όσον αφορά στην ηλικία των ερωτηθέντων, επτά (7,7%) ήταν από 20 έως 29 ετών, σαράντα (44%) από 30 έως 39 ετών, είκοσι ένας (23,1%) ήταν μεταξύ 40 και 49 ετών, είκοσι δύο (24,2%) ήταν από 50-59 ετών και ένας/ μια (1,1%) εκπαιδευτικός ήταν άνω των 60 ετών. Ο πίνακας 1, παρουσιάζει τα κύρια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά του δείγματος

		n	%
Φύλο	Γυναίκα	88	96,7
	Άντρας	3	3,3
Ηλικία	20-29	7	7,7
	30-39	40	44
	40-49	21	23,1
	50-59	22	24,2
	>60	1	1.1
Ειδικότητα	Γενικής Αγωγής	81	87,9
	Ειδικής Αγωγής	10	12,1
Εμπειρία με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού;	Όχι	17	18,7%
	Ναι	74	81,3%
Συνολικός χρόνος εμπειρίας με μαθητή με ΔΑΦ	Από 1 έως 3 έτη	58	63,7%
	Από 4 έως 6 έτη	13	14,3%
	Από 7 έως 10 έτη	3	3,3%
Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	Δεν έχω καμία επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	58	64.4%
	Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών στην ειδική αγωγή	15	16.6%

Ερευνητικά εργαλεία

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια: α) ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων (πληροφορίες σχετικά με την ηλικία, το φύλο, την προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση, την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, την ειδικότητα, τους τίτλους σπουδών, το συνολικό χρόνο εμπειρίας με μαθητή στο φάσμα του αυτισμού) και β) το ερωτηματολόγιο Autism Inclusion Questionnaire (AIQ) των Segall & Campbell (2007) για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη όπως μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τη Σκιπιτάρη (2016).

Συνολικά, το πρώτο μέρος του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αφορά στη γνώση για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ. Το τρίτο τμήμα αφορά στις διαταρακτικές συμπεριφορές μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη. Τέλος, το τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορά στις στρατηγικές συμπερίληψης.

Πιο συγκεκριμένα, μετά τα δημογραφικά στοιχεία το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τις γνώσεις για τις ΔΑΦ. Το μέρος αυτό περιελάμβανε 16 στοιχεία που μετρούσαν τις γνώσεις των νηπιαγωγών σε τρεις περιοχές: διάγνωση και συμπτωματολογία, αντιμετώπιση και αιτιολογία. Οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις παρουσιάζονταν με την εξής μορφή: «σωστό», «λάθος» και «δεν γνωρίζω». Η τελευταία επιλογή υπήρχε για να αποφευχθεί η τυχαία επιλογή μιας απάντησης. Το εύρος τιμών για τις γνώσεις κυμαίνεται από 0 έως 16. Τα στοιχεία για τις γνώσεις προσαρμόστηκαν από τους Stone (1987), Shah (2001), και Furnham και Buck (2003) (Segall, 2007 στο Σκιπιτάρη, 2016 σελ. 108). Ο δείκτης του Cronbach's Alpha της εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα των γνώσεων για τις ΔΑΦ, ήταν .85 για την Ελληνική έκδοση και .86 για την Αγγλική έκδοση.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 27 ερωτήσεις τύπου Likert, 7 σημείων, σχετικά με τις απόψεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι επιλογές απάντησης κυμαίνονται από το «Συμφωνώ απόλυτα» έως το «Διαφωνώ απόλυτα». Μέσα σε αυτές ήταν και οι επιλογές «Ούτε συμφωνώ», «Ούτε διαφωνώ». Εννέα δηλώσεις (3,4,5,6,7,10,11,12 και 13) αφορούν την επιρροή διαφόρων παραγόντων (όπως για παράδειγμα η σοβαρότητα της αναπηρίας ή η προσωπικότητα του μαθητή) στην επιτυχή συμπερίληψη μαθητών στο φάσμα του αυτισμού. Επιπλέον, πέντε δηλώσεις (9, 14, 15, 18 και 20) αφορούν στις απόψεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη γενικά και εννέα στις απόψεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ ειδικά (2, 8, 17, 21, 22, 23, 25, 26 και 27). Οι θετικές απαντήσεις στα στοιχεία 21, 23 και 26 αντιπροσωπεύουν αρνητική άποψη απέναντι στη συμπερίληψη και απεικονίζουν χαμηλό αποτέλεσμα - σκορ. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το «Συμφωνώ απόλυτα» βαθμολογήθηκε με 1, το «Συμφωνώ» με 2, το «Συμφωνώ Λίγο» με 3, το «Ούτε Συμφωνώ Ούτε διαφωνώ» με 4, το «Διαφωνώ Λίγο» με 5, το «Διαφωνώ» με 6 και το «Διαφωνώ Απόλυτα» με 7. Οι τιμές για τις απόψεις κυμαίνονται μεταξύ 9 έως 63. Οι τιμές μεταξύ 9 και 27 αντανakλούν θετικές απόψεις. Οι τιμές μεταξύ 45 και 63 αντανakλούν αρνητικές απόψεις και οι τιμές 28 έως 44 αντανakλούν ουδέτερες απόψεις (ούτε αρνητική ούτε θετική). Στο τρίτο μέρος οι παιδαγωγοί απάντησαν πόσο διαταρακτικές θεωρούσαν κάποιες συμπεριφορές σχετικές με τον αυτισμό για την τάξη τους. Κάθε συμπεριφορά περιέχει πέντε επιλογές που κυμαίνονται από την «πολύ διαταρακτική» έως την «καθόλου διαταρακτική» (Σκιπιτάρη, 2016).

Στην παρούσα έρευνα δε χρησιμοποιήθηκε το τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορά στις στρατηγικές συμπερίληψης, καθώς δεν εξυπηρετούσε τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Ο συντελεστής αξιοπιστίας δείκτης α του Cronbach για το σύνολο του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη ήταν $\alpha = .76$. Επομένως η κλίμακα διέθετε ικανοποιητικό επίπεδο εσωτερικής συνοχής.

Διαδικασία

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε με αποστολή e-mail είτε προς τις/τους ίδιες/ίδιους νηπιαγωγούς ή μέσω των Προϊσταμένων των Νηπιαγωγείων. Για την επιλογή του δείγματος της συγκεκριμένης μελέτης ακολουθήθηκε η μέθοδος της συμπτωματικής ή ευκαιριακής δειγματοληψίας η αλλιώς βολικής δειγματοληψίας (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 170). Αφορά δειγματοληψία ευκολίας που ανήκει στην κατηγορία της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (Creswell, 2011, σελ. 182). Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιτρέπει στους ερευνητές την επιλογή ατόμων στα οποία έχουν εύκολη και άμεση πρόσβαση (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 170 . Παπαγεωργίου, 2015). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2019 έως και το Φεβρουάριο του 2020. Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ενημερωτική επιστολή με την οποία ενημερώνονταν οι νηπιαγωγοί για τον σκοπό της έρευνας, για την εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή τους και το χρόνο που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή του. Επίσης η ενημερωτική επιστολή περιείχε την επεξήγηση των βασικών ακρωνύμιων (π.χ. ΔΑΦ) που εμπεριέχονταν σε αυτό.

Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package for the Social Science (SPSS) 26. Για την παρουσίαση των δημογραφικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών του δείγματος και για να απαντηθούν τα τέσσερα πρώτα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις. Για να ελεγχθεί αν υπάρχει πρόβλεψη ανάμεσα σε μια εξαρτημένη και μία ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της απλής γραμμικής παλινδρόμησης, ενώ για να ελεγχθεί αν υπάρχει πρόβλεψη ανάμεσα σε μια εξαρτημένη μεταβλητή και δύο ανεξάρτητες, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Η πρώτη στατιστική ανάλυση επιλέχθηκε προκειμένου να ελεγχθεί αν κάποια εξαρτημένη μεταβλητή αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για την ανεξάρτητη και η δεύτερη, για να προσδιοριστεί η σειρά των σημαντικότερων παραγόντων πρόβλεψης (Howitt & Cramer, 2011). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλες τις αναλύσεις ορίστηκε το 0,05.

Ευρήματα

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των ερωτώμενων νηπιαγωγών όσον αφορά στις γνώσεις τους για τη ΔΑΦ, τις απόψεις τους σχετικά με τη

συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη, τις απόψεις τους για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερίληψη και τις απόψεις τους για τις διαταρακτικές συμπεριφορές παιδιών με ΔΑΦ μέσα στην τάξη.

Πίνακας 2 Μέσοι Όροι, τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων του δείγματος των νηπιαγωγών στις κλίμακες της παρούσας έρευνας (n=91)

	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέγιστο	Ελάχιστο
Γνώσεις για τη ΔΑΦ	11.85	2.31	16.00	5.00
Διαταρακτικές συμπεριφορές παιδιών με ΔΑΦ	47.12	11.92	83.00	22.00
Παράγοντες επιτυχούς συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ	20.75	5.13	50.00	10.00
Απόψεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ	29.13	5.55	50.00	17.00

Γνώσεις του δείγματος των νηπιαγωγών σχετικά με την ΔΑΦ

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο να εξετάσει αν είναι επαρκείς οι γνώσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής γύρω από την ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, διερευνηθήκαν οι γνώσεις του δείγματος των νηπιαγωγών σχετικά με τη διάγνωση και συμπτωματολογία, την αντιμετώπιση και την αιτιολογία του αυτισμού. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε 16 ερωτήσεις σχετικές με τον αυτισμό επιλέγοντας «Σωστό», «Λάθος» ή «Δεν γνωρίζω». Από τις οκτώ ερωτήσεις που αφορούν στη διάγνωση και συμπτωματολογία του αυτισμού, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά στις επτά από αυτές, ενώ στη μία το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δεν γνώριζε την απάντηση. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση «Τα διαγνωστικά κριτήρια για το σύνδρομο Asperger είναι ίδια με τα κριτήρια για τον Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας», από τους 91 εκπαιδευτικούς οι 38(41,8%) απάντησαν «Δε γνωρίζω». Από τις πέντε ερωτήσεις που αφορούν στην αντιμετώπιση και παρεμβάσεις για τον αυτισμό η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε σωστά στις τέσσερις ενώ σε μία (Η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να μετριάσει τα κύρια συμπτώματα των ΔΑΦ) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν την απάντηση «Δεν γνωρίζω». Σωστή απάντηση έδωσε το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος και στις τρεις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις αιτίες του αυτισμού (Πίνακας 3).

Πίνακας 3 Γνώσεις για τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ
	ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ		
1. Τα διαγνωστικά κριτήρια για το σύνδρομο Asperger είναι ίδια με τα κριτήρια για τον Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας.	36,3%	22%	41,8%
2. Οι ΔΑΦ είναι αναπτυξιακές διαταραχές.	76,9%	11%	12,1%
4. Οι ΔΑΦ υπάρχουν μόνο στην παιδική ηλικία.	4,4%	92,3%	3,3%
6. Τα παιδιά με ΔΑΦ μοιάζουν πολύ το ένα με το άλλο.	8,8%	83,5%	7,7%

10. Πολλοί μαθητές με ΔΑΦ έχουν γνωστικές ικανότητες στο εύρος της νοητικής αναπηρίας.	51,6%	25,3%	23,1%
11. Πολλοί μαθητές με ΔΑΦ εμφανίζουν ταλέντα ή ειδικές ικανότητες.	95,6%	2,2%	2,2%
13. Τα κύρια ελλείμματα στις ΔΑΦ είναι η ελλειμματική κοινωνική κατανόηση, τα προβλήματα στη γλώσσα και η ελλειμματική αισθητηριακή λειτουργία.	87,9%	9,9%	2,2%
16. Για να διαγνωστεί ένα παιδί με ΔΑΦ θα πρέπει να παρουσιάζει δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και δραστηριότητες	89%	8,8%	2,2%

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

5. Η συμπεριφορική θεραπεία είναι μία παρέμβαση που μπορεί να είναι αποτελεσματική για τα παιδιά με ΔΑΦ.	72,5%	5,5%	22%
7. Η πρόωπη παρέμβαση δεν επιφέρει πρόσθετο κέρδος σε ένα παιδί με ΔΑΦ.	3,3%	93,4%	3,3%
8. Αν μια παρέμβαση λειτουργεί για ένα παιδί με ΔΑΦ, τότε σίγουρα θα λειτουργεί και για άλλο παιδί με ΔΑΦ.	3,3%	92,3%	4,4%
9. Η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να μετριάσει τα κύρια συμπτώματα των ΔΑΦ.	37,4%	23,1%	39,6%
15. Με την κατάλληλη παρέμβαση πολλοί μαθητές με ΔΑΦ θα ξεπεράσουν τελικά τη διαταραχή.	20,9%	64,8%	14,3%

ΑΙΤΙΕΣ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

12. Σε πολλές περιπτώσεις η αιτία των ΔΑΦ είναι άγνωστη.	87,9%	5,5%	6,6%
--	-------	------	------

3. Οι γενετικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στις αιτίες για τις ΔΑΦ.	74,7%	7,7%	17,6%
14. Τραυματικές εμπειρίες στα πρώτα χρόνια της ζωής μπορούν να προκαλέσουν μία ΔΑΦ.	15,4%	49,5%	35,2%

Από το συνολικό σκορ των σωστών απαντήσεων, δηλαδή από συνολικό σκορ 12 έως 16 που αντιπροσωπεύει επάρκεια γνώσεων γύρω από τον αυτισμό (Σκιπιτάρη, 2016), φάνηκε ότι το 56% των ερωτηθέντων έχουν επάρκεια γνώσεων γύρω από τον αυτισμό.

Απόψεις του δείγματος σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο να εξετάσει αν είναι θετική ή αρνητική η άποψη των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν σε 27 δηλώσεις σε μια 7/θμια κλίμακα Likert από το «Συμφωνώ Απόλυτα» ως το «Διαφωνώ Απόλυτα».

Από το σύνολο των 91 εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής: α) οι 33(36,26%) συγκέντρωσαν συνολικό σκορ από 9 έως 27 και επομένως είχαν θετικές απόψεις ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη, β) οι 56(61,53%) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής συγκέντρωσαν συνολικό σκορ από 28 έως 44 και επομένως είχαν ουδέτερες απόψεις ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη και γ) 2(2,19%) εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν συνολικό σκορ από 45 έως 63 που αντιπροσώπευε αρνητικές απόψεις απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη. Κατά συνέπεια το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος φαίνεται να έχει ουδέτερες απόψεις ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού στη γενική τάξη (Πίνακας, 4).

Πίνακας 4 Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας ως προς την συμπερίληψη

	ΜΤ	ΤΑ	Μέγιστο	Ελάχιστο
2. Τα παιδιά με ΔΑΦ θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης	2.69	1.24	6	1
8. Όλοι οι μαθητές με ΔΑΦ θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης	3.63	1.53	7	1
17. Μόνο οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία στην ειδική αγωγή μπορεί να αναμένεται να ασχολούνται με μαθητές με ΔΑΦ σε ένα σχολικό περιβάλλον.	3.97	1.71	7	1
21. Οι μαθητές με κλασικό αυτισμό αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες για να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του γενικού σχολείου.	4.34	1.64	7	1
22. Ένας καλός εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να κάνει πολλά για να βοηθήσει ένα μαθητή με ΔΑΦ.	2.83	1.40	7	1
23. Δε θα πρέπει να διατίθεται	3.13	1.64	7	1

ξεχωριστή χρηματοδότηση για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ.				
25. Οι μαθητές χωρίς αναπηρίες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με μαθητές με ΔΑΦ.	2.07	1.21	7	1
26. Τα σχολεία ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις ανάγκες μαθητών με ΔΑΦ είναι τα πιο κατάλληλα πλαίσια για αυτούς τους μαθητές.	4.35	1.51	7	1
27. Είναι σημαντικό οι μαθητές με ΔΑΦ να λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής στο σχολείο.	2.08	1.06	6	1

Σημαντικότεροι παράγοντες για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ στη γενική τάξη

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο να εξετάσει ποιους παράγοντες θεωρούσε το δείγμα των νηπιαγωγών ως τους πιο σημαντικούς για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με αυτισμό στη γενική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν σε 27 δηλώσεις σε μια 7/θμια κλίμακα Likert, από τις οποίες οι 3,4,5,6,7,10,11,12 και 13 εξετάζουν αν συγκεκριμένοι παράγοντες, όπως πχ. η σοβαρότητα της αναπηρίας, επηρεάζουν την επιτυχημένη συμπερίληψή στη γενική τάξη. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν από το «Συμφωνώ Απόλυτα» ως το «Διαφωνώ Απόλυτα». Ο πίνακας 5 παρουσιάζει την περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος των νηπιαγωγών.

Πίνακας 5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερίληψη

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ Λίγο	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
3. Η βοήθεια από ένα επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό ή βοηθό εκπαιδευτικού είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ	59,3%	35,1%	3,2%	1%	0%	1%	0%
4. Η ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ	5,4%	45%	23%	12%	7,6%	6,5%	0%
5. Η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ	10,9%	65,9%	9,8%	9,8%	1%	2,2%	0%

6. Η προσωπικότητα του μαθητή είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ	18,6%	38,4%	16,4%	12%	5,4%	7,6%	1%
7. Η στάση του προσωπικού του σχολείου είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ.	46,1%	47,2%	2,2%	1%	2,2%	1%	0%
10. Η ένας προς έναν παρέμβαση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ	26,3%	49,4%	14,2%	5,4%	3,2%	0%	1%
11. Η ενθάρρυνση των μαθητών με ΔΑΦ να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ	35,1%	50,5%	7,6%	2,2%	3,2%	0%	1%
12. Η χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ	32,9%	52,7%	6,5%	4,3%	3,2%	0%	0%
13. Η φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ	6,5%	16,4%	19,7%	40,6%	5,4%	10,9%	0%

Σχεδόν το 95% των ερωτώμενων νηπιαγωγών απάντησε ότι συμφωνεί με τη δήλωση «Η βοήθεια από ένα επαγγελματία βοηθό εκπαιδευτικό ή βοηθό εκπαιδευτικού είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ». Το 45% συμφώνησε με τη δήλωση «Η ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ». Το 65,9% επίσης συμφώνησε με τη δήλωση «Η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με

ΔΑΦ». Με τη δήλωση «Η προσωπικότητα του μαθητή είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ» συμφώνησε το 38,4% από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Το 90% σχεδόν συμφώνησε στο ότι «Η στάση του προσωπικού του σχολείου είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ», ενώ με τη δήλωση «Η ένας προς έναν παρέμβαση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ» συμφώνησε το 49,4%. Με τη δήλωση «Η ενθάρρυνση των μαθητών με ΔΑΦ να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ» συμφώνησε το 79% σχεδόν των εκπαιδευτικών. Για το 78% «Η χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ». Τέλος, όσον αφορά στη δήλωση «Η φαρμακευτική αγωγή και φαρμακοθεραπεία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ» το 40,6% απάντησε «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ».

Συμπεριφορές ενός μαθητή, που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θεωρούν ως τις περισσότερο διαταρακτικές μέσα στην τάξη

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο να διερευνήσει ποιες συμπεριφορές ενός μαθητή με ΔΑΦ, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ως τις περισσότερο διαταρακτικές μέσα στην τάξη. Στον πίνακα 6 φαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο διαταρακτική θεωρούν την κάθε μία από τις συμπεριφορές του ερωτηματολογίου. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 5 ένα υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών, 67 από τους 91 (73,6%), θεωρούν ότι η επιθετικότητα προς τους συνομηλίκους ή τους ενηλίκους αποτελεί «πολύ διαταρακτική» συμπεριφορά. Στην επόμενη θέση, ως «πολύ διαταρακτική» συμπεριφορά κατατάσσεται σύμφωνα με τους 51 από τους 91 (56%) εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, το κλάμα, οι κραυγές και οι εκρήξεις θυμού. Οι συμπεριφορές που συγκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά ως διαταρακτικές συμπεριφορές φαίνεται να είναι η αποφυγή βλεμματικής επαφής αφού 8 από τους 91 παιδαγωγούς (8,8%) τη χαρακτήρισαν ως «Πολύ Διαταρακτική» και η εμμονή με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή παιχνίδι, αφού ως «Πολύ Διαταρακτική» συμπεριφορά τη χαρακτήρισαν οι 9 από τους 91 (9,9%). Επίσης οι φτωχές σχέσεις με συμμαθητές χαρακτηρίστηκαν ως «Πολύ Διαταρακτική» συμπεριφορά από 6 παιδαγωγούς.

Πίνακας 6 Συχνότητα διαταρακτικών συμπεριφορών στην τάξη

	Πολύ Διαταρακτική	Διαταρακτική	Μερικώς Διαταρακτική	Λίγο Διαταρακτική	Καθόλου Διαταρακτική
1.Επιθετικότητα προς τους συνομηλίκους ή τους ενηλίκους	73,6%	20,9%	5,5%	0%	0%
2.Επιφυλακτικότητα ή έλλειψη επίγνωσης για ό,τι κάνει ο εκπαιδευτικός	15,4%	38,5%	27,5%	12,1%	6,6%
3. Δυσκολία στην αμοιβαία συνομιλία	14,3%	38,5%	27,5%	15,4%	4,4%
4. Αποφυγή βλεμματικής επαφής	8,8%	25,3%	33%	20,9%	12,1%
5. Φόβο για ακίνδυνα αντικείμενα	13,2%	33%	35,2%	13,2%	5,5%
6. Υψηλά επίπεδα δραστηριότητας	29,7%	44%	23,1%	2,2%	1,1%
7. Ακατάλληλα συναισθήματα (ακατάλληλο άγχος ή γέλιο)	22%	46,2%	24,2%	7,7%	0%
8. Απουσία σχέσης με συνομηλίκους	13,2%	37,4%	25,3%	17,6%	6,6%
9. Μη συμμόρφωση με τις υποδείξεις του δασκάλου	36,3%	47,3%	12,1%	4,4%	0%

10. Συμπεριφορά εκτός έργου (π.χ. ομιλία με συμμαθητές)	18,7%	48,4%	18,7%	13,2%	1,1%
11. Φτωχές σχέσεις με συμμαθητές	6,6%	33%	31,9%	19,8%	8,8%
12. Εμμονή με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή παιχνίδι	9,9%	29,7%	34,1%	22%	4,4%
13.Εμμονή με το άγγιγμα, την όσφρηση ή τη δοκιμή αντικειμένων ή ανθρώπων	17,6%	38,5%	27,5%	13,2%	3,3%
14.Προβλήματα με τη μη λεκτική επικοινωνία-συμπεριφορά(πχ χρήση παράξενων χειρονομιών)	9,9%	47,3%	27,5%	9,9%	5,5%
15.Επαναλαμβανόμενος, παράξενος ή ηχολαλικός λόγος	25,3%	45,1%	15,4%	12,1%	2,2%
16.Αντίσταση και αρνητική αντίδραση σε αλλαγές του προγράμματος	27,5%	41,8%	22%	7,7%	1,1%
17. Αγένεια κατά την υποβολή ενός αιτήματος	14,3%	45,1%	25,3%	9,9%	5,5%
18. Κραυγές, κλάμα ή εκρήξεις θυμού	56%	33%	8,8%	1,1%	1,1%
19. Ευαισθησία στους ήχους	19,8%	33%	35,2%	9,9%	2,2%
20.Παράξενες ή ασυνήθιστες σωματικές κινήσεις, όπως χτύπημα δαχτύλων, περιστροφές ή κίνηση μπρος πίσω	18,7%	41,8%	20,9%	12,1%	6,6%

Προηγούμενη εμπειρία με μαθητή με ΔΑΦ ως προβλεπτικός παράγοντας των γνώσεων των συμμετεχουσών γύρω από τον αυτισμό.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο να εξετάσει αν η εμπειρία με παιδιά με ΔΑΦ του δείγματος των νηπιαγωγών (ΝΑΙ/ ΟΧΙ) θα μπορούσε να προβλέψει την επάρκεια των γνώσεων τους σχετικά με τον αυτισμό (άθροισμα της κλίμακας γνώσεων για τις ΔΑΦ). Η ανάλυση του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος έγινε με τη χρήση της απλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τον αυτισμό και ανεξάρτητη μεταβλητή την εμπειρία τους με μαθητή με ΔΑΦ. Η ανάλυση έδειξε ότι η παλινδρόμηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική $R^2=0,028$ και $p=0,112>0.05$. Επομένως για τους παιδαγωγούς της συγκεκριμένης έρευνας η προηγούμενη εμπειρία με μαθητή με ΔΑΦ δεν ήταν ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των γνώσεων τους γύρω από τον αυτισμό.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο να ελέγξει αν η εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ΔΑΦ (ΝΑΙ/ΟΧΙ) και η επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή (ΝΑΙ/ΟΧΙ), μπορούν να προβλέψουν τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη (άθροισμα της κλίμακας απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση). Η ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος έγινε με τη χρήση της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και ανεξάρτητες μεταβλητές την εμπειρία τους με μαθητή με ΔΑΦ και την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Από την ανάλυση του πίνακα 7 φαίνεται ότι η παλινδρόμηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική $R^2=0,023$ και $p=0,366>0.05$. Επομένως η προηγούμενη εμπειρία με μαθητή με ΔΑΦ και η

επιμόρφωση σχετικά με τον αυτισμό δεν αποτέλεσαν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της στάσης του δείγματος των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη.

Πίνακας 7 Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

Μεταβλητές	b	SE (b)	β	t	p
εμπειρία με μαθητή με ΔΑΦ	-1.71	1.44	-.12	-1.18	.238
επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	-.80	1.27	-.06	-.63	.528

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε α) αν η εμπειρία των ερωτώμενων νηπιαγωγών με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και η επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή, μπορούν να προβλέψουν τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη, β) αν η εμπειρία τους με παιδιά με ΔΑΦ θα μπορούσε να προβλέψει την επάρκεια των γνώσεων τους σχετικά με τον αυτισμό, γ) ποιες συμπεριφορές ενός μαθητή με ΔΑΦ, θεωρούσαν ως τις περισσότερο διαταρακτικές μέσα στην τάξη, δ) ποιους παράγοντες θεωρούσαν ως τους πιο σημαντικούς για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ στη γενική τάξη, ε) αν είναι θετική ή αρνητική η άποψη τους σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη και στ) αν είναι επαρκείς οι γνώσεις τους γύρω από την ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι η εμπειρία των ερωτώμενων νηπιαγωγών με παιδιά με ΔΑΦ και η επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή δεν αποτέλεσαν ικανές συνθήκες για την πρόβλεψη των απόψεων τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με την έρευνα των Avramidis, Bayliss & Burden (2000), η οποία έδειξε ότι η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται απαραίτητα με τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ιδιαιτερότητες. Η έρευνα, επίσης, των Dimitrova-Radojichikj, Chichevska-Jovanova and Rashikj-Canevska (2016) δεν έδειξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, της εμπειρίας τους με παιδιά με ειδικές ανάγκες και της στάσης τους απέναντι στη συμπερίληψη. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας από την άλλη πλευρά δε συμφωνούν με ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική εμπειρία και επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής είχαν θετικότερη άποψη απέναντι στη συμπερίληψη από αυτούς με μικρότερη ή μηδενική προϋπηρεσία και επιμόρφωση (Αθανασόγλου, 2014 .Avramidis & Kalyva, 2007). Κατά συνέπεια τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η σχέση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας, της επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής και των απόψεων για τη συμπερίληψη μπορεί να διαφέρουν μεταξύ διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών και διαφορετικών βαθμίδων τονίζοντας κατά αυτό τον τρόπο την πολυπλοκότητα της διερεύνησης των συγκεκριμένων θεμάτων αλλά και των διαφορετικών παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών όπως και της ανάγκης περαιτέρω διερεύνησης τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν επίσης ότι οι περισσότεροι διαταρακτικές συμπεριφορές μέσα σε μια τάξη για τους ερωτώμενους νηπιαγωγούς είναι η επιθετικότητα προς τους συνομηλίκους ή τους ενηλίκους, το κλάμα, οι κραυγές και οι εκρήξεις θυμού. Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές είναι περισσότερο πιθανό να διαταράξουν και να αποσυντονίσουν το κλίμα της τάξης, ενδεχομένως και τις ίδιες τις παιδαγωγούς, καθώς καθιστούν πιο δύσκολη τη λειτουργία τους μέσα στην τάξη. Είναι επομένως αναμενόμενη η συχνότερη αναφορά τους από το δείγμα των νηπιαγωγών. Άλλες συμπεριφορές όπως η αποφυγή βλεμματικής επαφής, ευαισθησία στους ήχους και ο φόβος για ακίνδυνα αντικείμενα και οι φτωχές σχέσεις με συμμαθητές χαρακτηρίστηκαν ως λιγότερο διαταρακτικές. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες από τις οποίες και προήλθε το χρησιμοποιούμενο ερωτηματολόγιο (πρβλ. Segall, 2008; Σκιπιδάκη, 2016).

Σύμφωνα με τους Λάππα & Μαντζίκο (2018) η έλλειψη αυτοελέγχου αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα από τα μεγαλύτερα ελλείμματα των μαθητών με ΔΑΦ. Πολλές φορές οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού διακόπτουν το μάθημα, επηρεάζοντας και τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Κατά συνέπεια, είναι μεγαλύτερες οι πιθανότητες αποκλεισμού τους από την τάξη, καθώς οι

εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ζητούν από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να μεταφέρουν τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ σε άλλη αίθουσα διδασκαλίας, προκειμένου να τους διδάξουν. Στην παρούσα έρευνα, παράγοντες όπως, η βοήθεια από έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό, οι απόψεις του προσωπικού του σχολείου, η σοβαρότητα της αναπηρίας, η ενθάρρυνση των μαθητών με αυτισμό να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, η χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης και η ένας προς έναν παρέμβαση θεωρήθηκαν σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με αυτισμό στη γενική τάξη από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των McConkey & Bhlirgri,(2003) οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ανέφεραν ότι αν η κατάσταση του παιδιού στο φάσμα του αυτισμού, είναι τόσο σοβαρή που δεν θα ωφελούνταν από τη συνολική λειτουργία της τάξης, τότε δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί η συμπερίληψη. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θεώρησαν πολύ σημαντικό παράγοντα την επάρκεια του προσωπικού και την ένας προς έναν παρέμβαση. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, καθώς οι συμπεριφορές που διακόπτουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης αποτελούν και τις περισσότερες διαταρακτικές συμπεριφορές κατά την άποψη των ερωτώμενων νηπιαγωγών.

Γενικότερα, η καλή και εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα σε όλους όσους σχετίζονται με την ένταξη ενός παιδιού στη σχολική ζωή, όπως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, το ειδικό βοηθητικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, οι γονείς καθώς και η στήριξη της διεύθυνσης του σχολείου, είναι ικανή να οδηγήσει σε μια θετικότερη αντιμετώπιση της συμπερίληψης των μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη. Η ενθάρρυνση των συγκεκριμένων μαθητών προκειμένου να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους τους «τυπικής» ανάπτυξης θεωρείται ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας επιτυχημένης συμπερίληψης τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τη βιβλιογραφία, καθώς η αλληλεπίδραση των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού με τα παιδιά «τυπικής ανάπτυξης» τα βοηθά να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν επικοινωνιακές ικανότητες, ενώ παράλληλα επωφελούνται και τα παιδιά «τυπικής ανάπτυξης» αφού μαθαίνουν να δέχονται και να αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα (McGillcuddy, & O'Donnell, 2014). Συνολικά, οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας είχαν ουδέτερη άποψη ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη. Το εύρημα αυτό είναι αρκετά σημαντικό, καθώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επιδράσουν θετικά ή αρνητικά στην εφαρμογή ενός προγράμματος συμπερίληψης και στην εκπαιδευτική πρακτική (Λάππα & Μαντζίκος, 2018). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ουδέτερη άποψη απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου (Engstrand & Roll-Pettersson, 2012) λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσης και της δυσκολίας πρόσβασης στον κατάλληλο εξοπλισμό για την κατάλληλη εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Tsakiridou & Poluzoroulou, 2014). Από την άλλη πλευρά τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με ερευνητικά δεδομένα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν θετική άποψη απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στη γενική τάξη (Avramidis & Norwitch, 2002; Segall, 2008).

Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων (56%) απάντησε σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις γύρω από τον αυτισμό. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με δεδομένα άλλων ερευνών σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τον αυτισμό, στις οποίες η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαντά σωστά στο μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων (Λαζέ, 2019). Θα πρέπει, επίσης, τα παραπάνω αποτελέσματα να ειπωθούν μέσα από την οπτική του φύλου καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες δεδομένου ότι έως και σήμερα για πολλούς και διαφορετικούς λόγους η προσχολική αγωγή θεωρείται ένα χώρος κυρίως γυναικείας απασχόλησης (πρβλ. Peeters, 2007. Thorp et al., 2018). Η διερεύνηση των απόψεων των ανδρών παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης και η αξιολόγηση τους σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να εξελίξει περαιτέρω τα δεδομένα των ερευνών στο πεδίο της συμπερίληψης.

Συνολικά, η συμπερίληψη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στη γενική τάξη είναι μια πραγματικότητα την οποία οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καλούνται να ενστερνιστούν και να καταστούν αρωγοί σε μια θετική πορεία ενσωμάτωσης των συγκεκριμένων παιδιών στη σχολική

πραγματικότητα. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, μετά τη θέσπιση του νόμου 4521/2018, σύμφωνα με τον οποίο «Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια, που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής, ηλικία τεσσάρων(4) ετών», είναι οι πρώτοι που δέχονται παιδιά στο φάσμα του αυτισμού στο σχολικό πλαίσιο και καλούνται να κάνουν το καλύτερο δυνατό για την συμπερίληψη των παιδιών αυτών, ξεπερνώντας τα όποια προβλήματα και δυσκολίες.

Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις

Ο μικρός αριθμός του δείγματος στη συγκεκριμένη έρευνα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η ανωνυμία επίσης των ερωτηματολογίων μπορεί να επηρέασε την έλλειψη ειλικρίνειας ή την τυχαία επιλογή των απαντήσεων (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001). Επιπλέον, η συγκρότηση του δείγματος σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες (96.7%) θέτει επιπλέον περιορισμούς στη γενίκευση αλλά και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα και η σημαντικότητα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν στη διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των νηπιαγωγών τη στιγμή που οι περισσότερες έρευνες και ερευνητικά δεδομένα αφορούν δασκάλους και καθηγητές.

Είναι απαραίτητο να υπάρξουν εξ αρχής οι κατάλληλες συνθήκες που θα οδηγήσουν στην καλύτερη προσαρμογή, αποδοχή και ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό προκειμένου να τους συνοδεύουν ως εφόδια σε όλη την εκπαιδευτική τους πορεία και η συγκεκριμένη έρευνα συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση, εστιάζοντας στις απόψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Ένας σημαντικός παράγοντας για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση όλων των παιδιών αποτελούν οι απόψεις, οι πεποιθήσεις, η εμπειρία και η κατανόηση των εκπαιδευτικών που έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά, καθώς από τα παραπάνω αναδεικνύεται, ανάμεσα σε άλλα στοιχεία, η αίσθηση ευθύνης προς τον μαθητή και ο βαθμός δέσμευσής τους. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει προσφέροντας σημαντικές πληροφορίες στον σχεδιασμό καταλληλότερων πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002), καθώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος διαφέρουν αρκετά από τις δυσκολίες τις οποίες συναντούν στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τα παιδιά.

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
- 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:10.1080/713663717
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17 (2), 129-147.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- 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 18/3/2020 from: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16248/1/AthanasoglouEleniMsc2014.pdf>
- Black Donald, W., & Andreasen Nancy, C. (2015). *Εισαγωγή στην ψυχιατρική*. Αθήνα: Παρισιάνος.

- Campbell, C. (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, policies and Practices*. Institute of Education, University of London: London.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων/ Έλλην.
- Delion, P. (2000). *Τα βρέφη σε αυτιστικό κίνδυνο*. Γρ. Αμπατζόγλου (επ.). Θεσσαλονίκη. University Studio Press,
- Dimitrova-Radojichikj, D. B., Chichevska-Jovanova, N., & Rashikj-Canevska, O. (2016). Attitudes of the Macedonian preschool teachers toward students with disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(2), 184–198. Retrieved 2/4/2020 from <https://eric.ed.gov/?q=teachers%2cattitudes%2c+and+autism&id=EJ1122804>
- Dybvik, A. C. (2004). Autism and the Inclusion Mandate: what happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? Daniel knows. *Education Next*, 4(1), 43-51.
- Fleba, E., & Khan, A. (2017). Knowledge about Autism, Teachers' Self-efficacy and Attitudes towards Inclusive Education for Students on the Spectrum: A Greek and Indian Perspective. *Recent Advances in Psychology: An International Journal*, 2, 15-28. Retrieved 2/5/2020 from: https://www.researchgate.net/profile/Eleni_Fleba/publication/313080219_Knowledge_about_Autism_Teachers%27_Selfefficacy_and_Attitudes_towards_Inclusive_Education_for_Students_on_the_Spectrum_A_Greek_and_Indian_perspective/links/588f92eb92851c9794c4969b/Knowledge-about-Autism-Teachers-Self-efficacyand-Attitudes-towards-Inclusive-Education-for-Students-on-the-Spectrum-A-Greek-and-Indianperspective.pdf
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179.
- 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
- 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
- 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
- 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

- 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
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in psychology*. Harlow, Essex: Pearson/Prentice Hall.
- Jones, G., English, A., Guldberg, K., Jordan, R., Richardson, P., & Waltz, M. (2008). *Educational Provision for Children and Young People with Autism Spectrum Disorders Living in England: a review of current practice, issues and challenges*. Autism Education Trust.
- Jordan, R. (2005). Diagnosis and the identification of special educational needs for children at the "able" end of the autism spectrum: reflections on social and cultural influences. *News: Orange County & the Rest of the World*, 2 (1), 13-16.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ., (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κυπαρισσός, Ν., Μαντζίκος, Κ., Λάππα, Χ., Χαρούμενου, Ζ., & Λοντζετίδου, Ε. (2017). Γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή «Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική Εκπαίδευση», Αθήνα, 23, 24, 25 & 26 Νοεμβρίου.
- Λάζε, Σ. (2019). *Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Retrieved 25/4/2020 from: <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream>
- Λάππα, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (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. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 44-63.
- Lee, F., Yeung, A., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education. *Topics In Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88. Doi:10.1177/0271121414566014.
- Lerman, D. C., Vorndran, C. M., Addison, L., & Kuhn, S. C. (2004). Preparing teachers in evidence-based practices for young children with autism. *School Psychology Review*, 33(4), 510.
- 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.
- McGillicuddy, S., & O'Donnell, G. M. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 323-344.
- 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.
- Παπαγεωργίου, Ι., 2015. *Θεωρία δειγματοληψίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Retrieved 18/4/2020 from: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1296>

- Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: Insights from the European experience. *NZ Research in Early Childhood Education*, 10, 15–24.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., & Πολυζώη, Ε. (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας. *Μέντορας*, 2, 3-31.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392- 416.
- Segall, M. J. (2008). Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes (Masters dissertation, University of Georgia). Retrieved 22/4/2020 from: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2007). *Autism Inclusion Questionnaire*. Unpublished measure, University of Georgia, Athens, Georgia.
- 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.
- 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 28/4/2020 from: <http://ikee.lib.auth.gr/record/287588?ln=el>
- Σούλης, Σ. Π. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Thorpe, K., Sullivan, V., Jansen, E., McDonald, P., Sumsion, J., & Irvine, S. (2018). A man in the centre: inclusion and contribution of male educators in early childhood education and care teaching teams. *Early Child Development and Care*, 1–14.
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., & Robarts, J. (1998). *Children with autism: diagnosis and interventions to meet their needs*. London: Jessica Kingsley.
- 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
- Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.