



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΑΠΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

**«Γνώσεις δασκάλων για τον αυτισμό, διδακτικές στρατηγικές και αυτεπάρκεια
σε ενταξιακές πρακτικές: εξέταση της μεταξύ τους σχέσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΡΑΝΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

Αθήνα, 2017



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΑΠΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αικ. Αντωνοπούλου (επιβλέπουσα)

Επίκουρη Καθηγήτρια

Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη

Καθηγήτρια

Κ. Κουτρούμπα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Η Ράντη Δήμητρα

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Στην οικογένειά μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου κα. Κασσωτάκη, κα. Κουτρούμπα, κ. Ζμπάινο, κ. Κλεφτάρα, κ. Ρούσσο και κα. Κουμουνδούρου για την πολύτιμη αρωγή τους και το απλόχερο μοίρασμα των επιστημονικών τους γνώσεων.

Ωστόσο, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της μεταπτυχιακής μου εργασίας, την κα. Αντωνοπούλου, για την καθοδήγηση και την πολύτιμη υποστήριξη που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας. Η εποικοδομητική συνεργασία και οι πολύτιμες συμβουλές της αποτέλεσαν κινητήριο δύναμη για συνεχή προσπάθεια. Την ευχαριστώ θερμά για όλες τις ερευνητικές συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσα σε άριστα πλαίσια επιστημονικής και ανθρώπινης συνεργασίας.

Επιπρόσθετα θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής για το χρόνο τους και τη διάθεση να συνεισφέρουν σε αυτή την ερευνητική προσπάθεια.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω την ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου, Βαγγελιώ και Γιάννη καθώς και τις αδερφές μου, Άννα και Λένα για την στήριξη που μου προσφέρουν, την κατανόηση και την ενθάρρυνση σε κάθε βήμα της ακαδημαϊκής, της επαγγελματικής και της προσωπικής μου ανάπτυξης.

Τέλος, ευχαριστώ ειλικρινά όλους τους φίλους μου που με βοήθησαν ξεδεύοντας πολύτιμο χρόνο συζητώντας μαζί μου για τις δύσκολες στιγμές που αντιμετώπισα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μου εργασίας και μοιράστηκαν μαζί μου τις σκέψεις τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εννοιολογικές διασαφήσεις	12
1.1. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) - Διαγνωστικά Κριτήρια	12
1.2. Εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ	13
1.3. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικού.....	17
1.4. Σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ	19
2.1. Οι γνώσεις και οι διδακτικές στρατηγικές για τη ΔΑΦ	20
2.2. Οι γνώσεις για τη ΔΑΦ και η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σχέση Εκπαιδευτικού- Μαθητή με ΔΑΦ	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μέθοδος	28
4.1. Συμμετέχοντες	28
4.2. Ερευνητικά εργαλεία	29
4.3. Διαδικασία	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα	33
5.1. Περιγραφική ανάλυση	33
5.2. Επαγωγική ανάλυση	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση.....	43
6.1. Περιορισμοί-Προτάσεις	48
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	51
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	61

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει πιθανές διαφορές στις γνώσεις για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), στις διδακτικές στρατηγικές, στην αυτεπάρκεια και στο είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τον μαθητή με ΔΑΦ μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Επιπλέον, εξετάζονται πιθανές συσχετίσεις στις παραπάνω μεταβλητές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Τέλος, αξιολογήθηκε ο βαθμός πιθανής επίδρασης των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ στην αυτεπάρκειά τους και στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών, καθώς και ο βαθμός πιθανής επίδρασης της βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ στην ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα συμμετείχαν 157 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Γ.Α) και 155 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Ε.Α.) από δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν μαθητή με αυτισμό στην τάξη τους. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν τα 32,8 έτη (τ.α.=9,1). Και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών χορηγήθηκαν τα ίδια ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. έχουν περισσότερες γνώσεις για τη ΔΑΦ και γνωρίζουν περισσότερες διδακτικές στρατηγικές. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. χρησιμοποιούν συχνότερα τις διδακτικές στρατηγικές και τις θεωρούν πιο αποτελεσματικές, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. νιώθουν περισσότερη αυτεπάρκεια στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Αναφορικά με το είδος της σχέσης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές με ΔΑΦ δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι οι γνώσεις για τη ΔΑΦ και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών, με την αυτεπάρκειά τους σε ενταξιακές πρακτικές, αλλά και με τη δημιουργία σχέσεων εγγύτητας με τους μαθητές με ΔΑΦ, ενώ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτές σχετίζονται αρνητικά με τη δημιουργία συγκρουσιακών σχέσεων. Η αυτεπάρκεια σε ενταξιακές πρακτικές βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τις διδακτικές στρατηγικές και τη δημιουργία θετικής σχέσης με τους μαθητές με ΔΑΦ, και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα ακόμα έδειξαν ότι η βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ σχετίζεται αρνητικά με τη δημιουργία σχέσης εγγύτητας και θετικά με τη δημιουργία σχέσης σύγκρουσης. Οι γνώσεις για τη ΔΑΦ βρέθηκε να επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών και την αυτεπάρκεια και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Επίσης, ο βαθμός βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών επιδρά αρνητικά στη δημιουργία θετικής σχέσης και θετικά στην δημιουργία αρνητικής σχέσης. Οι επιπτώσεις των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης, της

παιδαγωγικής ψυχολογίας, της συμβουλευτικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πολλαπλές και σχετίζονται κυρίως με την ανάδειξη της σημασίας της κατάλληλης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ευνοεί την ένταξη και την ευημερία των μαθητών με ΔΑΦ, με τελικό στόχο τη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Λέξεις κλειδιά: γνώσεις για τον αυτισμό, διδακτικές στρατηγικές, αυτεπάρκεια, σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, ένταξη

ABSTRACT

It is essential to understand the current practices used to foster inclusive education for students with autism spectrum disorder (ASD) as well as factors related to the implementation of classroom interventions. The current study is to examine the possibility of differences in knowledge of autism, teaching strategies, self-efficacy and teacher-student relationship general education (GE) teachers and special education (SE) teachers. Moreover, the present study examines the relationship between knowledge of autism, teaching strategies, self-efficacy and teacher-student relationship in GE teachers and SE teachers. Three hundred and twelve teachers from primary schools with mean age 32,8 years (s.d.=9,1) participated in the study. One hundred and fifty seven are GE teachers and one hundred and fifty five are SE teachers. Schools were not chosen randomly but formed a convenience sample. The findings showed that SE teachers hold higher levels of knowledge regarding ASD, are more aware of potential classroom practices for inclusion and have higher self-efficacy as compared to GE teachers. Regarding student-teacher relationship quality, no differences found between the two groups. Results suggest that knowledge regarding ASD shows positive links with teaching strategies, teachers' self-efficacy and student-teacher closeness. Teachers' self-efficacy is positively associated with classroom practices and student-teacher closeness. Autism severity is negatively associated with student-teacher closeness and negatively associated with student-teacher conflict. Knowledge regarding ASD is a significant predictor of classroom practices' effectiveness and teachers' self-efficacy. Autism severity is a significant predictor of student-teacher relationship quality. Practical implications and future research directions are discussed.

Keywords: autism knowledge, classroom practices, teachers' self-efficacy, student-teacher relationship, inclusion

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τάση προς τη δημιουργία μιας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ήταν το κύριο χαρακτηριστικό των αρχών που διατυπώθηκαν στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Η ενσωμάτωση είναι μια συνεχής και πολύπλοκη διαδικασία η οποία αναζητά τρόπους για τη δημιουργία σχολείων και κοινοτήτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, προάγουν τη συμμετοχή όλων των πολιτών και καταργούν τις διακρίσεις (Ainscow & César, 2006, Farrell, 2000). Η ένταξη ασχολείται με την ευημερία όλων των μαθητών και θέτει ως βασική προϋπόθεση τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς, έτοιμους και πρόθυμους να υποδεχτούν τον ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, Τάφα, 1998).

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ελλειμμάτων στην επικοινωνία, στην κοινωνική ανάπτυξη και περιορισμένων, επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, οι οποίες εκδηλώνονται μέσα σε πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (American Psychiatric Association, 2013). Είναι αποτέλεσμα μιας νευρολογικής διαταραχής που επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του εγκεφάλου, την ανάπτυξη στις περιοχές της κοινωνικής συναλλαγής και των κοινωνικών δεξιοτήτων και εμφανίζεται συνήθως στα δύο με τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Το σημείο κλειδί που διαφοροποιεί τον αυτισμό από άλλα σύνδρομα ή καταστάσεις είναι το ουσιαστικό έλλειμμα στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Frith, 1999). Τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες με αυτισμό έχουν δυσκολίες στη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού. Η έγκαιρη διάγνωση είναι σημαντική ώστε να αρχίσει νωρίς ένα πρόγραμμα παρέμβασης για να βοηθηθεί το άτομο με ΔΑΦ. Ωστόσο η εξέλιξη κάθε παιδιού με ΔΑΦ είναι ιδιαίτερη γιατί η διαταραχή επηρεάζει τα άτομα διαφορετικά και σε διαφορετικό βαθμό (Jordan & Jones, 1999).

Την τελευταία δεκαετία, ο αριθμός των παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ φαίνεται ότι έχει αυξηθεί δραματικά (Arick et al., 2005, Finke et al., 2009, Harris et al., 2005, King, 2009, Lindsay et al., 2013). Η παγκόσμια επιστημονική κοινότητα αναγνωρίζει σήμερα το δικαίωμα κάθε παιδιού να διδάσκεται τα ίδια μαθήματα, στις ίδιες αίθουσες διδασκαλίας μαζί με όλα τα άλλα παιδιά της ηλικίας του στο σχολείο της γειτονίας του (Salend & Garrick Duhaney, 1999). Η κυρίαρχη τάση που επικρατεί στην εκπαίδευση τον τελευταίο καιρό στοχεύει στην ένταξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στις γενικές τάξεις (Syriopoulou-Delli et al., 2012,

McDonnell, 1998). Συνεπώς, όλο και περισσότεροι δάσκαλοι Γ.Α. καλούνται να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές με ΔΑΦ, συχνά με ελάχιστη ή καθόλου καθοδήγηση (Lindsay et al., 2013). Συνεπώς, υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με την εκπαίδευση, τα κατάλληλα προσόντα των εκπαιδευτικών, την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και τις επακόλουθες επιπτώσεις στην εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές με ΔΑΦ (Sygioroulou-Delli et al., 2012, Scheuermann et al., 2003, Simpson, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη την αύξηση των παιδιών με ΔΑΦ που εντάσσονται στο γενικό σχολείο (Owen-DeSchryver, 2008), γίνεται επιτακτική η ανάγκη της κατανόησης των μεταβλητών που επηρεάζουν την αποτελεσματική διδασκαλία των εκπαιδευτικών Γ.Α. (Swaim & Morgan, 2001). Τα ατομικά μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ διαφέρουν πολύ από τους υπόλοιπους μαθητές, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις (Simpson, 2005). Η γνώση και η κατανόηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών πρέπει να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, ως βασικό συστατικό του ρόλου τους και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους, παρά ως κάτι που θεωρείται ότι αποτελεί ένα επιπλέον προαιρετικό προσόν (Ekins et al., 2016). Υπάρχει έλλειψη της βιβλιογραφίας που εξετάζει τις γνώσεις, την αυτεπάρκεια και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τη διδασκαλία των μαθητών με ΔΑΦ σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς Ε.Α. Επιπλέον, λίγη προσοχή έχει δοθεί στην αξιολόγηση των γνώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής (Jennett et al., 2003).

Μολονότι η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης των μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία δεν είναι καινούργια, οι επιπτώσεις στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς εξακολουθεί να εξετάζεται. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει (α) τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη ΔΑΦ, (β) τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τους μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη, (γ) την αυτεπάρκειά τους και (δ) την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την ύπαρξη διαφορών στις παραπάνω μεταβλητές ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς και να εξετάσει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια εννοιολογική προσέγγιση των εξεταζόμενων μεταβλητών, ενώ στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται οι πρόσφατες έρευνες που ασχολούνται με τη μελέτη αυτών των παραγόντων σε διεθνές επίπεδο. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των προς εξέταση δεδομένων, το δείγμα, αλλά και τα

χρησιμοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων σε επίπεδο περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης, ενώ στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και οι περιορισμοί, ενώ γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εννοιολογικές διασαφήσεις

1.1. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) - Διαγνωστικά Κριτήρια

Καθώς δεν υπάρχουν ιατρικά τεστ για τη διάγνωση του αυτισμού, η διάγνωση βασίζεται στην προσεκτική παρατήρηση και σύγκριση της συμπεριφοράς του ατόμου με τα συμπτώματα που περιγράφονται σε καταλόγους επίσημων διαγνωστικών κριτηρίων, τα οποία ορίζουν και εξηγούν ποια συμπτώματα πρέπει να υπάρχουν για να δοθεί κάποια συγκεκριμένη διάγνωση. Στις μέρες μας, για τη διάγνωση της ΔΑΦ χρησιμοποιούνται διεθνώς δύο διαγνωστικά εγχειρίδια: το DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης και το ICD-10 (International Classification of Diseases) του Διεθνούς Οργανισμού Υγείας, τα οποία ανανεώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Μέχρι πρότινος τα επίσημα διαγνωστικά συστήματα ICD-10 και DSM-IV χρησιμοποιούσαν για το φάσμα του αυτισμού τον όρο Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) και όριζαν την ίδια τριάδα διαγνωστικών συμπτωμάτων: (1) δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, (2) δυσκολίες στην επικοινωνία και (3) στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα (Charman, 2008, Frith & Happé, 2005, Lord et al., 2000).

Ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές αντικαταστάθηκε από τον όρο ΔΑΦ με την αναθεωρημένη 5^η έκδοση του DSM (DSM-V). Ο αυτισμός λοιπόν, όπως και όλες οι γνωστές μέχρι σήμερα διαγνωστικές υποκατηγορίες του (Σύνδρομο Asperger, Σύνδρομο Rett, Αυτιστική Διαταραχή, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή- μη αλλιώς προσδιοριζόμενη, Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας) απαλείφθηκαν και ανήκουν όλες στις ΔΑΦ. Όσον αφορά στη τριάδα συμπτωμάτων, οι δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και στην επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μια ομάδα που τώρα ονομάζεται προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία. Έτσι η τριάδα των συμπτωμάτων έχει αντικατασταθεί από δύο ομάδες: (1) την κοινωνική επικοινωνία (προβλήματα στην κοινωνική αμοιβαιότητα, στις μη λεκτικές κοινωνικές συμπεριφορές και στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων) και (2) τις στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες

συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα (στερεοτυπικές ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις ή χρήση αντικειμένων ή λόγου, εμμονή στην ομοιότητα, άκαμπτη προσκόλληση σε ρουτίνες ή τελετουργικά πρότυπα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς, περιορισμένα ενδιαφέροντα και υπερευαισθησία ή υποευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος). Τα συμπτώματα αυτά θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί μέχρι την ηλικία των τριών ετών, και να είναι φανερά κατά την πρώιμη παιδική ηλικία αν και τα λειτουργικά προβλήματα μπορεί να εμφανιστούν αργότερα. Η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες (μετρούμενες με σχετικούς δείκτες): *Επίπεδο 1* – «Ανάγκη υποστήριξης», *Επίπεδο 2* – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» και *Επίπεδο 3* – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης».

Κάθε διάγνωση συνοδεύεται από «επιμέρους δείκτες» οι οποίοι παρέχουν μια πιο πλήρη εικόνα των δυσκολιών και των ικανοτήτων του κάθε ατόμου. Αυτοί οι δείκτες για παράδειγμα δηλώνουν πότε εμφανίστηκαν τα συμπτώματα του αυτισμού, εάν το παιδί φαινόταν να αναπτύσσεται κανονικά και μετά οπισθοχώρησε, εάν το άτομο με αυτισμό έχει και νοητική υστέρηση, επιληψία ή κάποια άλλη ιατρική κατάσταση.

1.2. Εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ

Η ελληνική κυβέρνηση το 2008 αναγνώρισε το δικαίωμα των μαθητών με ΔΑΦ να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Greek Government Gazette). Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 3699/2008) αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης είναι η μέριμνα για την ενσωμάτωση των ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο, αλλά και στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Έτσι, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να φοιτούν είτε σε ειδικό σχολείο είτε στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους. Στο γενικό σχολείο μπορούν να υποστηρίζονται εντός της τάξης με την Παράλληλη Στήριξη από έναν εκπαιδευτικό ή να παρακολουθούν κάποιες ώρες την εβδομάδα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης του Τμήματος Ένταξης (έξω από την τάξη τους).

Η εκπαίδευση και η διδασκαλία προκειμένου να είναι αποτελεσματικές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο με τον οποίο η διαταραχή επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών με ΔΑΦ. Διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην κοινωνικοποίηση αποτελούν τις βασικές δυσκολίες στον αυτισμό οι οποίες αλληλοεπιδρούν με όλες τις άλλες δυσκολίες και είναι

διάχυτες στη μάθηση και τη συμπεριφορά του ατόμου (Παπαγεωργίου, 2007). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με ΔΑΦ πρέπει να έχουν γνώσεις για την διαταραχή και τις διάφορες πρακτικές και στρατηγικές που θα διευκολύνουν την ένταξη του μαθητή με αυτισμό (Dahle, 2003, Fisher et al., 2003). Πράγματι, πρόσφατη εκπαιδευτική νομοθεσία ορίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν εξειδικευμένη κατάρτιση, έτσι ώστε να έχουν τα απαραίτητα προσόντα για να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με ΔΑΦ (Yell et al., 2005, Yell et al., 2003). Η εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των ατόμων με αυτισμό και να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες τους. Επίσης, πρέπει να γίνεται από κατάλληλο εκπαιδευμένο προσωπικό, να εφαρμόζεται οργανωμένα και συστηματικά, να εξασφαλίζει τη συνέχεια από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σπίτι και να εξατομικεύεται σε μεγάλο βαθμό.

Οι προκλήσεις της εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ είναι πολλές, συμπεριλαμβανομένης της ετερογένειας του πληθυσμού (Segall & Campbell, 2014), της δυσκολίας στην δημιουργία ποιοτικών σχέσεων μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών (Blacher et al., 2014) και μερικές φορές την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών των μαθητών με ΔΑΦ (White, 2014). Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ απαιτούν τη δημιουργία εξατομικευμένων σχεδίων υποστήριξης, την παροχή εξειδικευμένου προγράμματος σπουδών, τη διαμόρφωση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την ικανότητα διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη (Iovannone et al., 2003). Στην Ελλάδα έχουν αναπτυχθεί εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα για μαθητές με αυτισμό τα οποία βασίζονται κυρίως στις αρχές και της μεθόδου της δομημένης διδασκαλίας (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children-TEACCH) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ, 2004).

Υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τον αυτισμό, ωστόσο, δεν έχει ακόμη εντοπιστεί μια μόνο αποτελεσματική παρέμβαση, καθώς η ετερογένεια των συμπτωμάτων του αυτισμού απαιτεί την εξατομίκευση των παρεμβάσεων (Howlin & Kwon, 2008) και την προσαρμογή τους στις ανάγκες και το αναπτυξιακό στάδιο του κάθε μαθητή (Campbell et al., 1996, Sherer & Schreibman, 2005). Η επιλογή των κατάλληλων παρεμβάσεων και διδακτικών πρακτικών είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών (Kretlow & Blatz, 2011).

Η αναλυτική αξιολόγηση και παρατήρηση του μαθητή είναι απαραίτητη ώστε ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή με αυτισμό. Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των αναδυόμενων δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΑΦ κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο θα ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο και στα ενδιαφέροντα του μαθητή με αυτισμό (Mesibov et al., 2005). Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων του μαθητή συντελεί στην επιλογή υλικού τέτοιου, ώστε ο μαθητής να ολοκληρώνει χωρίς βοήθεια την αυτόνομη εργασία, ενώ οι αναδυόμενες δεξιότητες θα αποτελέσουν τη βάση για το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία ένας προς έναν (Μαυροπούλου, 2011).

Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης όπως η μείωση της ποσότητας των γραπτών απαντήσεων, η απλοποίηση σε μικρά βήματα των διαγωνισμάτων, η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή η χρήση βοηθού για την υπαγόρευση των απαντήσεων στις γραπτές ή τις προφορικές ερωτήσεις (Unok et al., 2003) είναι χρήσιμες καθώς η αξιολόγηση με τις παραδοσιακές γραπτές μεθόδους αποτελεί πηγή έντονης σύγχυσης και μεγάλου άγχους για τους μαθητές με αυτισμό (Lawson, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προσαρμόζουν το σχολικό χώρο για τους μαθητές με ΔΑΦ ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες αισθητηριακές ανάγκες των μαθητών και να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για μάθηση (Mostafa, 2008). Απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία μιας περιοχής για αυτόνομη εργασία στην οποία ο μαθητής ασχολείται με εργασίες τις οποίες μπορεί να ολοκληρώσει χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού, ενώ για τη διδασκαλία των αναδυόμενων δεξιοτήτων θα χρησιμοποιείται η περιοχή της διδασκαλίας ένας προς έναν (Μαυροπούλου, 2011). Επιπλέον, η δημιουργία ενός ήσυχου χώρου για χαλάρωση εντός της τάξης είναι απαραίτητη, ώστε οι μαθητές με ΔΑΦ να μπορούν να καταφύγουν σε αυτόν όποτε αισθάνονται την ανάγκη. Ο χώρος αυτός δεν χρησιμοποιείται ως τιμωρία μιας δύσκολης συμπεριφοράς αλλά ο μαθητής μαθαίνει να επιλέγει τότε θα τον επισκέπτεται για μελέτη ή χαλάρωση (Kluth, 2004).

Η χρήση οπτικών οδηγιών με ακολουθία βημάτων για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας συμβάλλει: (α) στην ανεξαρτητοποίηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, (β) στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς ο μαθητής μπορεί να παρακολουθεί μόνος του την πορεία του και να διορθώνει τα λάθη του (γ) στην μείωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τον

εκπαιδευτικό η οποία μπορεί να προκαλέσει άγχος και ένταση στον μαθητή με ΔΑΦ (Mesibov et al., 2005).

Η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας φαίνεται να υπερτερεί σε σχέση με την δασκαλοκεντρική διδασκαλία για την διδασκαλία κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, καθώς αυξάνει την κινητοποίηση και μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ (Chen & Bernard-Opitz, 1993).

Η χρήση στρατηγικών εναλλακτικής επικοινωνίας, όπως το σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων (Picture Exchange Communication System – PECS) ή οι βοηθητικές συσκευές για την επικοινωνία με παραγωγή ομιλίας (Voice Output Communication Aids – VOCAs), βοηθά τους μαθητές με ΔΑΦ να ενισχύσουν την αυθόρμητη και λειτουργική επικοινωνία και να μειώσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Magiati & Howlin, 2003, Tien, 2008).

Η εκπαίδευση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και η ανάθεση καθηκόντων στην επαφή τους με τον μαθητή με αυτισμό, όπως να παρέχουν βοήθεια, προτροπές και ενισχύσεις και να λειτουργούν ως πρότυπα επιθυμητής συμπεριφοράς, φαίνεται να υπάρχει αξιοσημείωτη βελτίωση, με περισσότερη έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Chan et al., 2009). Επίσης, μια σχετική αναδυόμενη μορφή παρέμβασης αποτελεί η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών σχετικά με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με στόχο την δημιουργία φιλικών σχέσεων (Μαυροπούλου, 2011). Για την ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης και την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων προτείνεται η χρήση των κοινωνικών ιστοριών, οι οποίες στοχεύουν στην τροποποίηση των ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων (Gray & Garand, 1983, Griffin et al., 2006).

Η εκπαίδευση στην αυτοδιαχείριση είναι μία άλλη γνωστική στρατηγική και περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση, την αυτοκαταγραφή, τη διδασκαλία από τον εαυτό και την αυτοενίσχυση (Harrower & Dunlap, 2001, Rogers, 2000, Simpson, 2005). Η κατάκτησή της από τους μαθητές με ΔΑΦ διευκολύνει την απεξάρτηση από τη βοήθεια και την εποπτεία των άλλων.

Σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ διαδραματίζουν οι γονείς καθώς επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των

παιδιών τους με ΔΑΦ συμβάλλει στη γενίκευση των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών, σε διαφορετικά πλαίσια και πρόσωπα (Μαυροπούλου, 2011).

Η ανομοιογένεια των συμπτωμάτων του αυτισμού και ο μη ακριβής προσδιορισμός των αιτίων του, υποδηλώνουν ότι καμία παρέμβαση δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς όλα τα συμπτώματα του αυτισμού. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιλέξει κανείς μια ή περισσότερες συμπληρωματικές παρεμβάσεις από τον πραγματικά τεράστιο και συνεχώς εμπλουτιζόμενο κατάλογο παρεμβάσεων στον αυτισμό, ιδιαίτερα αν λάβει υπόψη του τις λίγες και προβληματικές στη μεθοδολογία τους μελέτες που αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους. Έτσι λοιπόν συνιστάται ο συνδυασμός των πιο αποτελεσματικών στρατηγικών και η προσαρμογή τους στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Hewtson, 2002).

1.3. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικού

Ο Bandura (1997) ορίζει την αυτεπάρκεια ως την πίστη που έχει ένα άτομο ότι διαθέτει τις ικανότητες να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Η έννοια της αυτεπάρκειας δεν υποδηλώνει τις πραγματικές ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά το βαθμό της πίστης του ατόμου στις ικανότητές του. Όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του περιβάλλοντος, καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια, είναι πιο πρόθυμοι να επιμείνουν και είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να τις αντιμετωπίσουν (Bandura, 1997).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η αυτεπάρκεια αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες τους να παραδώσουν αποτελεσματικά το μάθημα, να διαχειριστούν το περιβάλλον της τάξης και να κάνουν τους μαθητές να εμπλακούν με επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία. Η αυτεπάρκεια του δασκάλου αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ικανότητα να πετυχαίνουν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα στους μαθητές τους (Ruble et al., 2011). Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η εκτίμηση των δυνατοτήτων τους να επιφέρουν επιθυμητά αποτελέσματα στην εμπλοκή των μαθητών και στη μάθησή τους, ακόμη και με εκείνα τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως δύσκολα ή έχουν χαμηλά κίνητρα (Bandura, 1997). Οι Skaalvik και Skaalvik (2007) ορίζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως τις ατομικές

πεποιθήσεις τους, στην ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να διεξάγουν δραστηριότητες οι οποίες απαιτούνται για την επίτευξη δεδομένων εκπαιδευτικών στόχων.

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών επηρεάζει τόσο το είδος του περιβάλλοντος που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, καθώς και τις αποφάσεις τους σχετικά με τις διαφορετικές διδακτικές ενέργειες που εκτελούν για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Εφαρμόζοντας αυτή τη θεωρία σε ενταξιακό επίπεδο, ένας δάσκαλος με υψηλή αυτεπάρκεια σε πρακτικές σχολικής ενσωμάτωσης θα πίστευε ότι ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές ανάγκες μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά στην γενική τάξη. Εναλλακτικά, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτεπάρκεια στην υλοποίηση ενταξιακών πρακτικών θα θεωρούν ότι δεν μπορούν να κάνουν πολλά για να συμπεριλάβουν ένα μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες σε μια γενική τάξη, και έτσι μπορεί να είναι απρόθυμοι να δοκιμάσουν (Sharma et al., 2012). Αυτή η θεωρία υπονοεί ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα τους επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις ενέργειές τους, καθώς και τις συνέπειες των ενεργειών τους (Tschannen-Moran et al., 1998).

1.4. Σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή

Καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών φαίνεται να έχει η σχέση που αναπτύσσουν με άλλους ενήλικες, όπως η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, κυρίως από την ηλικία που ξεκινούν το σχολείο (Baker, 2006, Davis, 2003, Pianta, 1999, Pianta & Stuhlman, 2004, Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς τείνει να επηρεάζει όχι μόνο τα κίνητρα για μάθηση, την συμμετοχή (Connell & Wellborn, 1991) και τη σχολική επίδοση (Burchinal et al., 2002, Pianta et al., 1995, Birch & Ladd, 1996), αλλά και τη συμπεριφορά και την κοινωνική προσαρμογή στο σχολείο (Howes et al., 1994, Pianta et al., 1995). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή αποτελεί σημαντικό πλαίσιο αναφοράς στο οποίο στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό η κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Hamre & Pianta, 2001).

Από την κλίμακα αυτο-αξιολόγησης της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή (Pianta, 2001, Tsigilis & Gregoriadis, 2008) προκύπτουν δύο διαστάσεις: (α) η εγγύτητα (closeness) και (β) η σύγκρουση (conflict). Η υπο-κλίμακα της σύγκρουσης αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ο δάσκαλος θεωρεί ότι η σχέση του με έναν συγκεκριμένο μαθητή χαρακτηρίζεται από

αρνητικότητα. Η υπο-κλίμακα της εγγύτητας εκτιμά το βαθμό στον οποίο αισθάνεται ένας δάσκαλος ότι η σχέση του με έναν μαθητή χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, στοργή και ανοικτή επικοινωνία.

Η θετική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί να αποτελέσει κίνητρο ώστε οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουν επιπλέον χρόνο και ενέργεια για να προωθήσουν την πρόοδο των μαθητών. Αντίθετα, όταν η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγηθεί σε συνεχείς προσπάθειες για να ελέγξει τη συμπεριφορά του μαθητή και έτσι να εμποδίσει την προώθηση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος για τον μαθητή. Αυτός μπορεί να είναι ένας λόγος για τον οποίο η αρνητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή σχετίζεται με τις προσπάθειες αποκλεισμού του μαθητή από την τάξη (Pianta et al., 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ

Πολυάριθμες προσπάθειες έχουν γίνει για να αξιολογηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγή, καθώς και άλλων επαγγελματιών της εκπαίδευσης σχετικά με τον αυτισμό εξ αιτίας της αύξησης των μαθητών με διάγνωση αυτισμού στα σχολεία. Η γνώση της ΔΑΦ μπορεί να βελτιώσει την προετοιμασία του εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ, για αυτό και κρίνεται αναγκαία (Corona et al., 2017). Οι Haimour και Obaidat (2013) ερεύνησαν τις γνώσεις που έχουν οι δάσκαλοι για τη ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι έχουν μέτριο προς χαμηλό επίπεδο γνώσης της διαταραχής. Επίσης, βρέθηκε ότι μεταξύ των δασκάλων, εκείνοι με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, περισσότερη διδακτική εμπειρία και εκείνοι που είχαν επαφή με μαθητές με ΔΑΦ είχαν σημαντικά περισσότερες γνώσεις για τη διαταραχή.

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι τόσο οι δάσκαλοι γενικής όσο και οι δάσκαλοι Ε.Α. έχουν ελλειπείς γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ (Barned et al., 2011, Hendricks, 2011, Sansosti & Sansosti, 2012, Segall & Campbell, 2012, Syriopoulou-Deli et al., 2012). Ομοίως, οι ερευνητές έχουν δείξει ότι οι λογοθεραπευτές αναφέρουν ανεπαρκή γνώση των στρατηγικών για την ένταξη των μαθητών (Casella & Colella, 2004) και ότι απαιτείται επιπλέον κατάρτιση (Schwartz & Drager, 2008). Άλλες μελέτες δείχνουν ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής φανερώνουν μια σημαντική έλλειψη γνώσεων σχετικά με τη ΔΑΦ

(Segall, 2008), παρόλο που έχει βρεθεί ότι έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη (Bešić et al., 2016).

Οι Helps, Newsom-Davis & Callias (1999) αξιολόγησαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (n=72) σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, τις πεποιθήσεις, την αιτιολογία, τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές και την ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί στα γενικά σχολεία είχαν γενικά μεγαλύτερη έλλειψη γνώσης και λιγότερη κατάρτιση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων συμπεριέλαβαν παρανοήσεις σχετικά με τη διαταραχή, συμπεριλαμβανομένης της τάσης να μην βλέπουν τα παιδιά με αυτισμό σαν να έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Helps et al., 1999).

Οι Stone και Rosenbaum (1988) εξέτασαν τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (n=47), των γονέων (n=47) και των ειδικών στον αυτισμό (n=22) σχετικά με τον αυτισμό και διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είχαν πολλές παρανοήσεις σχετικά με τα γνωστικά, αναπτυξιακά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί κατείχαν λανθασμένες πεποιθήσεις σχετικά με τη ΔΑΦ, ιδιαίτερα στον τομέα των γνωστικών ικανοτήτων, σε σύγκριση με τους ειδικούς στον αυτισμό.

2.1. Οι γνώσεις και οι διδακτικές στρατηγικές για τη ΔΑΦ

Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται ότι η γνώση της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού μπορεί να βελτιώσει την προετοιμασία της διδασκαλίας των μαθητών με ΔΑΦ. Η Hendricks (2011) διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι Ε.Α., που έχουν μαθητές με ΔΑΦ έχουν χαμηλό έως μέτριο επίπεδο γνώσης της διαταραχής και των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών για μαθητές με ΔΑΦ. Επίσης, οι Segall και Campbell (2012) ανέφεραν προφανείς διαφορές στις γνώσεις, τις πρακτικές, καθώς και τη χρήση των στρατηγικών σε δασκάλους Γ.Α., δασκάλους Ε.Α., διευθυντές και σχολικούς ψυχολόγους. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι Ε.Α. και οι σχολικοί ψυχολόγοι παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε καθένα από αυτούς τους τομείς σε σύγκριση με τους δασκάλους Γ.Α. και τους διευθυντές.

Ο Segall (2008) σε έρευνα στην οποία αξιολόγησε την εμπειρία, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές που σχετίζονται με τη ΔΑΦ, βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί (n = 47) είχαν

γενικά θετική στάση απέναντι στην ένταξη. Όμως, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε να έχουν σημαντικές παρανοήσεις και έλλειψη γνώσης σχετικά με τον αυτισμό. Επίσης, βρέθηκε μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της γνώσης για τον αυτισμό και των διδακτικών στρατηγικών στην τάξη, ενώ δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της στάσης και της γνώσης των στρατηγικών.

Οι Cascella & Colella (2004) διερεύνησαν τη γνώση για τη ΔΑΦ σε ογδόντα δύο λογοθεραπευτές. Η γνώση της διαταραχής αξιολογήθηκε θέτοντας ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά στην συμπεριφορά και στην επικοινωνία, τις σχετικές στρατηγικές εκπαίδευσης και παρέμβασης, τις μορφές αξιολόγησης και τις στρατηγικές της σχολικής ενσωμάτωσης. Οι συμμετέχοντες είχαν τις περισσότερες γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας που σχετίζονται με την διαταραχή αυτιστικού φάσματος και τις λιγότερες γνώσεις σχετικά με τις στρατηγικές εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Μαντοπούλου και Παδελιάδου (2000) εξέτασε τις αντιλήψεις των δασκάλων γενικής (n=35) και ειδικής αγωγής (n=29) στην Ελλάδα σχετικά με την φύση της ΔΑΦ και τη διαχείριση των παιδιών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι δάσκαλοι έχουν κάπως συγκεχυμένες γνώσεις σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά και τα αίτια της διαταραχής. Επιπλέον, οι δάσκαλοι Γ.Α. φάνηκε να μην γνωρίζουν ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι για τα παιδιά με ΔΑΦ και τα πιθανά αποτελέσματα των μεθόδων αυτών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι η εξειδικευμένη κατάρτιση και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την βελτίωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική εκπαίδευση που παρέχουν στους μαθητές με ΔΑΦ.

Η έρευνα των Συριοπούλου-Δελι και συν. (2012) εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με τη διαχείριση των παιδιών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν γνώση των χαρακτηριστικών και των παρεμβάσεων ή των επιλογών υποστήριξης των μαθητών με ΔΑΦ. Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν κάποια εξειδίκευση ή προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ΔΑΦ έχουν σαφέστερη γνώμη και απόψεις για τα θέματα της έρευνας και επίσης φάνηκε να κατέχουν περισσότερο θετικές αντιλήψεις σχετικά με την ένταξη.

Όπως έδειξε η μελέτη των Jordan και Jones (1997) η εκπαίδευση του προσωπικού θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, αν τα σχολεία επιθυμούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ. Ομοίως, αν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, δεν μπορεί να αναμένεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ θα παρουσιάσουν βελτίωση (Dymond et al., 2007). Η διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ απαιτεί επιστημονικές προσεγγίσεις οι οποίες δεν είναι γνωστές στους δασκάλους Γ.Α. (Leach & Duffy, 2009). Ωστόσο, ενώ οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η μάθηση αυτών των δεξιοτήτων θα έκανε θετική διαφορά στις πρακτικές της τάξης (Lian et al., 2008), πολλοί εκπαιδευτικοί σήμερα στερούνται κατάρτισης για την επαρκή υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ (Dybvik 2004, McGregor & Campbell 2001, Robertson et al., 2003) και αδυνατούν να καλύψουν τις ανάγκες τους (Sinz 2004). Επιπλέον, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι δύσκολη, επειδή οι ερευνητές δεν έχουν ακόμη προσδιορίσει μία ιδανική παρέμβαση ή ένα πρόγραμμα σπουδών που λειτουργεί για όλους τους μαθητές με ΔΑΦ (McKenna, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. αναφέρουν γενικά την έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας για να διδάξουν παιδιά με μέτριες έως σοβαρές ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Downing & Peckham-Harding, 2007). Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. είναι χρήσιμη σε πολλές περιπτώσεις, αλλά οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. συχνά δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να εργαστούν με μαθητές με ΔΑΦ (Loiacono & Allen, 2008). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν εξασφαλίζει μόνο ότι οι μαθητές εντάσσονται καλύτερα στη τάξη, αλλά μπορεί επίσης να κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πιο σίγουροι και αποτελεσματικοί όταν διδάσκουν μαθητές με ΔΑΦ (Glashan et al., 2004), ενώ η έλλειψη εκπαίδευσης έχει συνδεθεί με την αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών (Sinz 2004). Η κατάρτιση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ (Avramidis et al., 2000).

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι στις μέρες μας, εξαιτίας της αυξανόμενης εμφάνισης του αυτισμού, κάθε δάσκαλος στο γενικό σχολείο είναι πιθανό να έχει στην τάξη του μαθητή με ΔΑΦ. Οι μαθητές με ΔΑΦ τοποθετούνται συχνότερα σε μια γενική ενταξιακή τάξη για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα στη διάρκεια της ημέρας (White et al., 2007). Ωστόσο, οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γ.Α. έχουν έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ (Hendricks, 2011, Sansosti

& Sansosti, 2012). Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις, ευαισθητοποίηση και κατανόηση της διαταραχής για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών αυτών.

2.2. Οι γνώσεις για τη ΔΑΦ και η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον της ερευνητικής βιβλιογραφίας για την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα όμως που εντοπίζεται στην έρευνα, είναι η έλλειψη κοινής συμφωνίας για τη μέτρησή της, που έγινε διαφορετικά από διαφορετικούς ερευνητές (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Αναφορικά με την αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι με υψηλή αυτεπάρκεια ασχολούνται περισσότερο με τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και αξιοποιούν καλύτερα τις διδακτικές στρατηγικές (π.χ., λιγότερη κριτική για τις λάθος απαντήσεις, καλύτερες ερωτήσεις) που επιτρέπουν στους μαθητές αυτούς να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά (Gibson & Dembo, 1984). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτεπάρκεια τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας (Chan, 2008). Συνεπώς, η υψηλή αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί ως ένα βασικό συστατικό για την δημιουργία επιτυχημένων ενταξιακών τάξεων.

Το 2003, οι Jennett και συν. μέτρησαν την αυτεπάρκεια και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την χρήση της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis-ABA) ή της μεθόδου TEACCH, ως βασικά εκπαιδευτικά πρότυπα. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 34 εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν την εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς και 30 εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τη μέθοδο TEACCH. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της αυξημένης δέσμευσης σε ένα εκπαιδευτικό πρότυπο και της υψηλής αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με την ισχυρότερη δέσμευση ή κατανόηση της θεωρητικής βάσης της διδακτικής προσέγγισης που χρησιμοποιούν, έχουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτεπάρκειας, ιδίως όσον αφορά τα δικά τους αποτελέσματα στους μαθητές.

Οι Ruble και συν. (2011) αξιολόγησαν την αυτεπάρκεια 35 εκπαιδευτικών Ε.Α. που εργάζονται με μαθητές με ΔΑΦ και διερεύνησαν τη σχέση της με: (1) τα έτη διδασκαλίας, (2) την υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου και (3) την επαγγελματική εξουθένωση. Τα

αποτελέσματα δεν έδειξαν σχέση μεταξύ των ετών διδακτικής εμπειρίας και της αυτεπάρκειας, αντίθετα με την έρευνα των Tschannen-Moran και Hoy (2007), οι οποίοι βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτεπάρκειας και της διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι που ανέφεραν περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους για τη διαχείριση της τάξης ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι Ruble και συν. (2013) κατασκεύασαν μια κλίμακα η οποία αξιολογεί τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών Ε.Α. (n=44) σχετικά με την ικανότητά τους να διδάσκουν μαθητές με αυτισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητική συσχέτιση της αυτεπάρκειας με το άγχος των εκπαιδευτικών ενώ δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Ο Schwarber (2006) εξέτασε τις γνώσεις, τις ανησυχίες, και την αυτεπάρκεια των δασκάλων στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΑΦ. Το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς Γ.Α. (n=105), εκπαιδευτικούς Ε.Α. (n= 29), και άλλους επαγγελματίες (n=32) (δηλαδή, εργοθεραπευτές και λογοθεραπευτές). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σύγχυση σχετικά με τις γνώσεις της ΔΑΦ μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. είχαν περισσότερες γνώσεις, υψηλότερη αυτεπάρκεια, και λιγότερες ανησυχίες για τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με τους δασκάλους Γ.Α.

Ομοίως, μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν καλύτερα τις αρχές του συμπεριφορισμού και δηλώνουν υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα εμφανίζουν πιο προσαρμοστικές αντιδράσεις στις εντάσεις των μαθητών με προκλητική συμπεριφορά (Hastings & Brown, 2002). Επιπλέον, οι ερευνητές έχουν βρει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των γνώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί, την εμπειρία με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αυτεπάρκειά τους (Buell et al., 1999). Οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. αναφέρουν μεγαλύτερη ανάγκη εκπαίδευσης σε ενταξιακές πρακτικές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α., οι οποίοι αναφέρουν υψηλή αυτεπάρκεια σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες (Buell et al., 1999).

Στην ερευνητική ανασκόπηση 165 άρθρων σχετικά με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, οι Zee και Koomen (2016) συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτεπάρκεια, και ειδικότερα αυτοί με περισσότερη εμπειρία, τείνουν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις προβληματικές συμπεριφορές και δημιουργούν λιγότερο συγκρουσιακές σχέσεις με τους

μαθητές τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στις ικανότητές τους χρησιμοποιούν ποικίλες εκπαιδευτικές μεθόδους, διαφοροποιούν συχνότερα, προσαρμόζουν τους στόχους τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και είναι περισσότερο θετικοί στην εφαρμογή αυτών των διδακτικών στρατηγικών.

Η έρευνα των Corona και συν. (2017) υπογράμμισε τη σημασία της κατάρτισης, με την προηγούμενη εκπαίδευση σχετικά με τη ΔΑΦ και την επιθυμητή ενίσχυση της συμπεριφοράς να αναδύονται ως σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Επίσης, βρήκαν ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και η αυτεπάρκειά τους αυξήθηκε μετά την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση για τη ΔΑΦ και τη θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς, παρέχοντας έτσι μια απόδειξη ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με επιστημονικά τεκμηριωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορεί να ενισχύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά μαθητές με ΔΑΦ. Αντιθέτως, οι γνώσεις για τη ΔΑΦ και τα χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ δεν βρέθηκαν να σχετίζονται με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Επίσης, έχει βρεθεί ότι όταν αυξάνεται το επίπεδο της εμπειρίας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο θετικοί και αυτεπαρκείς σχετικά με την υποστήριξη της ένταξης (Forlin et al., 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σχέση Εκπαιδευτικού- Μαθητή με ΔΑΦ

Παρόλο που οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν ακαδημαϊκά και κοινωνικά από τις θετικές σχέσεις με τους δασκάλους τους (Robertson et al., 2003), η μελέτη αυτών των σχέσεων είναι περιορισμένη στους μαθητές με ΔΑΦ. Οι λιγοστές υπάρχουσες μελέτες σχετικά με το θέμα υποδηλώνουν ότι η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού με τους μαθητές με ΔΑΦ είναι σχετικά φτωχή, με υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και λιγότερη εγγύτητα σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Caplan, 2016, Longobardi et al., 2012, Pianta, 2001) και τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση (Blacher et al., 2014). Η έλλειψη ενδιαφέροντος για αλληλεπίδραση και τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν μερικές φορές οι μαθητές με ΔΑΦ, μπορεί να κάνουν λιγότερο πιθανό για τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι έχουν θετική σχέση μαζί τους (Robertson et al., 2003).

Ένας παράγοντας που εξετάστηκε με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ήταν τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζει ο μαθητής εντός της τάξης. Οι ερευνητές γενικά διαπίστωσαν

ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν στενότερη και λιγότερο συγκρουσιακή σχέση με τα παιδιά που εκδηλώνουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Birch & Ladd, 1998, Pianta & Nimetz, 1991, Pianta & Steinberg, 1992), ένα κοινό σύμπτωμα των παιδιών με ΔΑΦ. Οι Natof και Romanczyk (2009). Ωστόσο, προειδοποιούν ότι δεν πρέπει να γενικεύεται οτιδήποτε είναι κατάλληλο για τους μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στους μαθητές με ΔΑΦ, καθώς ορισμένες πτυχές της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού μπορεί να μην είναι παρόμοιες με αυτή την ομάδα μαθητών.

Οι Emam και Farrell (2009) ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι βιώνουν ένταση όταν αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν στη κοινωνική και συναισθηματική κατανόηση. Αυτή η ένταση περιλαμβάνει το άγχος που αισθάνεται ο δάσκαλος σχετικά με την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτών των μαθητών, ενώ παράλληλα πρέπει να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη, και αυτή η ένταση μπορεί να καθορίσει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή.

Σε μια πρόσφατη έρευνα, οι Carlan και συν. (2016) βρήκαν ότι βαθμός σοβαρότητας της διαταραχής φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την εγγύτητα στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή με ΔΑΦ και θετικά με τη σύγκρουση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας φάνηκε να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές με ΔΑΦ. Τέλος, η σχετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος δεν βρέθηκε να σχετίζεται με το είδος της σχέσης που δημιουργούν με τους μαθητές με ΔΑΦ.

Οι Robertson, Chamberlain και Kasari (2003) διαπίστωσαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικές σχέσεις με τους μαθητές με ΔΑΦ, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μειώνονται και είναι περισσότερο κοινωνικά αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν γενικότερα θετικές σχέσεις με τους μαθητές με ΔΑΦ που είχαν ενταχθεί στην τάξη. Ωστόσο, βρέθηκε ότι η υψηλότερη βαθμολογία στα προβλήματα συμπεριφοράς μείωνε την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή με ΔΑΦ. Αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό καθώς οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΔΑΦ στην κοινωνική αλληλεπίδραση τους θέτουν σε κίνδυνο να εμφανίσουν αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα. Επιπλέον, οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν μέχρι και τρεις περισσότερες φορές πιθανότητα να εκφοβιστούν, είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν κοινωνική υποστήριξη και είναι πιο πιθανό να απορριφθούν από τους συνομηλίκους τους (Symes & Humphrey, 2010). Οι

μαθητές με ΔΑΦ είναι επίσης πιο πιθανό να ξοδέψουν περισσότερα από το διάλειμμα και το μεσημεριανό τους μόνοι τους και να εμπλακούν λιγότερο σε αλληλεπίδραση συνεργασίας με άλλα παιδιά από ότι αυτά με άλλες ή καθόλου ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Humphrey & Symes, 2011).

Ένας τρόπος για να ελαχιστοποιηθούν αυτά τα αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα, ίσως να είναι η διασφάλιση της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την επιτυχημένη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με ΔΑΦ (Caplan, 2016, McGregor & Campbell, 2001, Rose, 2001, Simpson et al., 2003). Οι γονείς των μαθητών με ΔΑΦ ορίζουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως το μοναδικό ικανό παράγοντα που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με ΔΑΦ να ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο (Jindal-Snape et al. 2005). Ομοίως, οι Jordan και Jones (1997) ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση του προσωπικού θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέρος αυτού του οράματος της σχολικής ενσωμάτωσης των μαθητών με ΔΑΦ (Booth & Ainscow, 2002).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. για τους μαθητές με αυτισμό στην τάξη αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχημένη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών αυτών (Robertson et al., 2003). Οι εκπαιδευτικοί με θετικές αντιλήψεις τείνουν να αφιερώνουν μεγαλύτερη προσπάθεια και χρόνο για να βοηθήσουν το παιδί με ΔΑΦ να είναι επιτυχημένο και οι εκπαιδευτικοί που έχουν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στο μαθητή με αυτισμό παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης, διαδραματίζοντας έτσι ένα σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή και βελτίωση των πρακτικών της ενσωμάτωσης (Avramidis et al., 2000). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις σε αυτά τα παιδιά, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλές προσδοκίες, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και η ανεπιτυχής ένταξη στην τάξη (Hannah & Pliner, 1983).

Συμπερασματικά, μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας προκύπτει ότι υπάρχουν ερευνητικά κενά, κάποια από τα οποία η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΑΦ και τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των μαθητών με ΔΑΦ, υπάρχουν λίγες έρευνες, ενώ ακόμη λιγότερες φαίνεται να είναι εκείνες που εξετάζουν αν εφαρμόζουν αυτές τις πρακτικές μέσα στην τάξη, αν νιώθουν αυτεπαρκείς και αν αναπτύσσουν

θετικές σχέσεις με τους μαθητές με ΔΑΦ. Επιπλέον, φαίνεται να μην υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις διαφορές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στους παραπάνω τομείς. Συνεπώς, με δεδομένη την απουσία σχετικών ερευνητικών δεδομένων, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να εξετάσει την ύπαρξη διαφορών στις γνώσεις για τη ΔΑΦ, τις διδακτικές στρατηγικές, την αυτεπάρκεια και τη σχέση που αναπτύσσουν με τον μαθητή με ΔΑΦ ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Επίσης, επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ, τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν, την αυτεπάρκειά τους και τη σχέση που αναπτύσσουν με τον μαθητή με ΔΑΦ.

Οι βασικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας, λοιπόν, διατυπώνονται ως εξής:

1. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στις υπο εξέταση μεταβλητές (γνώσεις για τη ΔΑΦ, διδακτικές στρατηγικές, αυτεπάρκεια και σχέση δασκάλου-μαθητή) μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.
2. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις γνώσεις που έχουν για τη ΔΑΦ και (α) στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν, (β) στη σχέση που αναπτύσσουν με το μαθητή με ΔΑΦ και (γ) στην αυτεπάρκειά τους.
3. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού και (α) στη γνώση των διδακτικών στρατηγικών και (β) στο είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με το μαθητή με ΔΑΦ.
4. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο είδος της σχέσης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές με ΔΑΦ και στο βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής του μαθητή.
5. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ θα επηρεάζουν (α) την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και (β) την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών και η βαρύτητα της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ θα επηρεάζει την ποιότητα της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 312 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μέσος όρος ηλικίας=32,81 έτη, τ.α.=9,05, εύρος:22-58). Το 50,3% (157) των συμμετεχόντων ήταν

δάσκαλοι Γ.Α. (μέσος όρος_{προϋπηρεσίας} =6,34 χρόνια, τ.α.=8,64 , εύρος:0-32) και το 49,7% (155) ήταν δάσκαλοι Ε.Α. (μέσος όρος_{προϋπηρεσίας}=3,68 χρόνια, τ.α.=4,21 , εύρος:0-25). Επίσης, το 85,3% (266) των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Από τους συμμετέχοντες, οι εκατόν έξι (34%) εργάζονται σε γενικά σχολεία, οι εξήντα (19,2%) σε τμήμα ένταξης, οι εβδομήντα τρεις (23,4%) στην παράλληλη στήριξη και οι υπόλοιποι εβδομήντα τρεις (23,4%) σε ειδικά σχολεία και ιδρύματα. Όσο αναφορά τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών, το 30,1% (94) των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή, το 17% (53) ήταν κάτοχοι άλλων μεταπτυχιακών σπουδών, ενώ το 32,4% (101) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν έχουν κάνει σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου.

4.2. Ερευνητικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο για τις Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Autism Awareness Survey) (Obeit et al., 2015)

Προκειμένου να αξιολογηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο σχετικά με τις Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Obeit et al., 2015) (βλ. Παράρτημα). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από δεκατρείς προτάσεις οι οποίες αξιολογούνται με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Ο συνολικός βαθμός της κλίμακας προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των συμμετεχόντων αφού πρώτα αντιστραφούν οι αριθμοί που αποδίδονται στις απαντήσεις των προτάσεων 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12 σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή. Το συνολικό σκορ μπορεί να κυμαίνεται από -26 έως 26. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ των απαντήσεων των συμμετεχόντων τόσο περισσότερες γνώσεις φαίνεται να έχουν. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για τη συγκεκριμένη κλίμακα και για το συγκεκριμένο δείγμα, βρέθηκε να είναι 0,672.

Ερωτηματολόγιο για τις Διδακτικές Στρατηγικές (Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού) (Μαυροπούλου, 2011)

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο για τις Διδακτικές Στρατηγικές (Μαυροπούλου, 2011) (βλ. Παράρτημα). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο

αποτελείται τριάντα μία προτάσεις οι οποίες περιγράφουν διάφορες στρατηγικές, παρεμβάσεις και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να υποστηρίξουν τους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στην τάξη τους. Για κάθε στρατηγική, οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να σημειώσουν αν γνωρίζουν τη συγκεκριμένη πρακτική με τη βοήθεια δίβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=Ναι, 2=Όχι), αν την έχουν χρησιμοποιήσει με τη βοήθεια τρίβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=Πρόσφατα, 2=Στο παρελθόν, 3=Ποτέ) και αν νομίζουν ότι είναι, ή θα μπορούσε να είναι, αποτελεσματική για την καλύτερη ένταξη ενός μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο με τη βοήθεια τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=Πολύ, 2=Αρκετά, 3=Λίγο, 4=Καθόλου). Το συνολικό σκορ για τη γνώση των στρατηγικών μπορεί να κυμαίνεται από 0 έως 31. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της γνώσης των στρατηγικών, τόσες περισσότερες διδακτικές στρατηγικές φαίνεται να γνωρίζουν. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια της χρήσης και της αποτελεσματικότητας των διδακτικών στρατηγικών υποδηλώνει πιο συχνή χρήση των διδακτικών στρατηγικών και πιο αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές αντίστοιχα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για το συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών ήταν 0,901 για το ερωτηματολόγιο της γνώσης των στρατηγικών, 0,900 για το ερωτηματολόγιο της χρήσης των στρατηγικών και 0,929 για το ερωτηματολόγιο της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών.

Ερωτηματολόγιο για την Αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού (Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale, TEIP) (Forlin et al., 2010)

Για την αξιολόγηση του βαθμού αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης της Αυτεπάρκειας των Εκπαιδευτικών (Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale, TEIP) (Forlin et al., 2010) (βλ. Παράρτημα). Πρόκειται για μία κλίμακα αυτο-αναφοράς η οποία αποτελείται από δεκαοχτώ προτάσεις οι οποίες αξιολογούνται με βάση εξάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Μάλλον Διαφωνώ, 4= Μάλλον Συμφωνώ 5=Συμφωνώ 6=Συμφωνώ Απόλυτα). Οι προτάσεις ανάλογα με το περιεχόμενό τους χωρίζονται σε τρεις υποκατηγορίες οι οποίες αξιολογούν: (1) την αυτεπάρκεια στην διδασκαλία (π.χ. Μπορώ να δίνω μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα, όταν οι μαθητές δεν κατανοούν), (2) την αυτεπάρκεια στην συνεργασία (π.χ. Μπορώ να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ψυχολόγους ή λογοθεραπευτές) στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες) και (3) την αυτεπάρκεια στη διαχείριση της συμπεριφοράς (π.χ. Μπορώ να αποτρέπω τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μου πριν

αυτά εκδηλωθούν). Κάθε υποκατηγορία αποτελείται από έξι προτάσεις. Όσο μεγαλύτερος είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων, τόσο μεγαλύτερη είναι η αυτο-αποτελεσματικότητά τους στην χρήση ενταξιακών πρακτικών. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το ερωτηματολόγιο της αυτεπάρκειας και για το συγκεκριμένο δείγμα βρέθηκε να είναι 0,925, για την υποκατηγορία της αυτεπάρκειας στη διδασκαλία 0,821, για την αυτεπάρκεια στη συνεργασία 0,839 και για την αυτεπάρκεια στη διαχείριση της συμπεριφοράς 0,880.

Ερωτηματολόγιο για τη Σχέση Εκπαιδευτικού – Μαθητή με ΔΑΦ (Student-Teacher Relationship Scale–Short Form, STRS-SF) (Tsigilis & Gregoriadis, 2008)

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να συμπληρώσουν τη σύντομη μορφή της Κλίμακας Αξιολόγησης Σχέσης Εκπαιδευτικού-Μαθητή με ΔΑΦ (Student-Teacher Relationship Scale–Short Form, STRS-SF, Tsigilis & Gregoriadis, 2008) (βλ. Παράρτημα). Πρόκειται για μία κλίμακα αυτο-αναφοράς που αξιολογεί τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή σύμφωνα με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού. Αποτελείται από 15 προτάσεις που απαντώνται με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = δεν ισχύει έως 5 = ισχύει απόλυτα) και προκύπτουν δύο διαστάσεις: (α) η εγγύτητα (closeness) (π.χ. Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του) και (β) η σύγκρουση (conflict) (π.χ. Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση). Κάθε υποκατηγορία αποτελείται από επτά και οχτώ προτάσεις αντίστοιχα. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία υποκατηγορία υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν περισσότερο θετικές και αρνητικές σχέσεις αντίστοιχα με τους μαθητές με ΔΑΦ. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το συγκεκριμένο δείγμα, βρέθηκε να είναι για την υποκατηγορία της εγγύτητας 0,756 και για την υποκατηγορία της σύγκρουσης 0,839.

Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Στοιχείων Εκπαιδευτικών

Τέλος, για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών και άλλων ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα). Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει δημογραφικά δεδομένα για τους εκπαιδευτικούς, όπως η ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας στην γενική εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή, οι σπουδές, η ειδικότητα, το είδος της σχολικής δομής στην

οποία εργάζονται, ο νομός στον οποίο εργάζονται και πόσους μαθητές με διαγνωσμένες ΔΑΦ έχουν στην τάξη τους. Επίσης, για να προσδιοριστεί το προφίλ των μαθητών που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών πληροφοριών των μαθητών με ΔΑΦ (βλ. Παράρτημα). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει δημογραφικά δεδομένα για τους μαθητές με ΔΑΦ, όπως το φύλο, η τάξη, η σχολική επίδοση, ο φορέας γνωμάτευσης, το περιεχόμενο της γνωμάτευσης και η εκτίμηση της βαρύτητας της διαταραχής.

4.3. Διαδικασία

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων συμμετεχόντων: των εκπαιδευτικών Ε.Α. και των εκπαιδευτικών Γ.Α. Και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών χορηγήθηκαν τα ίδια ερευνητικά εργαλεία. Εξασφαλίστηκε το κριτήριο της επίσημης διαγνωσμένης διαταραχής αυτιστικού φάσματος, με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί που έχουν τον μαθητή με ΔΑΦ έλαβαν μέρος στην έρευνα. Το δείγμα της έρευνας ήταν στοχευμένο. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με βάση την ύπαρξη τμήματος ένταξης, παράλληλης στήριξης καθώς και μαθητών με επίσημη διαγνωσμένη ΔΑΦ.

Αρχικά, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της παρούσας έρευνας μέσα από προσωπική επικοινωνία. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συναινέσουν προκειμένου να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα και ενημερώθηκαν για τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν για τη τήρηση της ανωνυμίας και του απορρήτου των δεδομένων της έρευνας. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διατέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κατά μέσο όρο είκοσι πέντε λεπτά της ώρας. Πριν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων είχε προηγηθεί δοκιμαστική χορήγηση αυτών σε δέκα εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ελεγχθεί ο χρόνος συμπλήρωσης, αλλά και η ύπαρξη τυχόν ασαφών και δυσνόητων ερωτήσεων. Μετά από τη πρώτη αυτή χορήγηση ακολούθησαν μικρές τροποποιήσεις, κυρίως σε περιπτώσεις ασαφών λέξεων ή εκφράσεων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα, καθώς δε σημειώθηκαν ονόματα ή στοιχεία που αφορούν σε προσωπικά δεδομένα. Όλα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και μόνο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφική ανάλυση

Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Γ.Α. και τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. ως προς τις γνώσεις τους για τη ΔΑΦ, τις διδακτικές στρατηγικές, την αυτεπάρκειά τους και το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τον μαθητή με ΔΑΦ, συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους στις παραπάνω μεταβλητές μέσω του στατιστικού κριτηρίου T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. ως προς τις υπό εξέταση μεταβλητές.

	Εκπαιδευτικοί Γ.Α. (n=157)		Εκπαιδευτικοί Ε.Α. (n=155)		Διαφορά μέσων όρων
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	T ₃₁₀
Γνώσεις για τη ΔΑΦ	7,25	4,502	10,08	6,801	-4,347**
Γνώση των διδακτικών στρατηγικών	26,24	5,400	29,90	1,755	-8,033**
Χρήση διδακτικών στρατηγικών	2,135	0,383	2,374	0,300	-6,115**
Αποτελεσματικότητα διδακτικών στρατηγικών	3,069	0,524	3,372	0,370	-5,883**
Αυτεπάρκεια	4,667	0,674	4,901	0,562	-3,335**
Αυτεπάρκεια στην διδασκαλία	4,848	0,737	5,112	0,607	-3,445**
Αυτεπάρκεια στην συνεργασία	4,673	0,814	4,900	0,648	-2,723**
Αυτεπάρκεια στη διαχείριση της συμπεριφοράς	4,4798	0,754	4,692	0,657	-2,653**
Σχέση εγγύτητας	3,477	0,704	3,536	0,681	-0,760
Σχέση σύγκρουσης	2,217	0,777	2,115	0,772	1,163

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Μέσα από τη σύγκριση των απαντήσεων των δύο ομάδων ως προς τις γνώσεις τους για τη ΔΑΦ, τη γνώση, τη χρήση και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών, την

αυτεπάρκεια, την αυτεπάρκειά τους στην διδασκαλία, την συνεργασία και τη διαχείριση της συμπεριφοράς παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντιθέτως, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το είδος της σχέσης που δημιουργούν με το μαθητή με ΔΑΦ, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. έχουν περισσότερες γνώσεις για τη ΔΑΦ, γνωρίζουν περισσότερες διδακτικές στρατηγικές για να υποστηρίξουν μαθητές με αυτισμό, χρησιμοποιούν συχνότερα αυτές τις διδακτικές στρατηγικές και τις θεωρούν πιο αποτελεσματικές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. βρέθηκε να έχουν μεγαλύτερη αυτεπάρκεια στην χρήση ενταξιακών πρακτικών και νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί στην διδασκαλία, τη συνεργασία και τη διαχείριση της συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τον μαθητή με ΔΑΦ, δεν αναδείχθηκαν διαφορές, καθώς αν και υπήρχαν διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Από τους μέσους όρους των απαντήσεων τους φαίνεται ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών πολύ σπάνια συγκρούονται με τον μαθητή με ΔΑΦ και συχνά χαρακτηρίζουν τη σχέση τους με το μαθητή ως τρυφερή. Τέλος, ξεχωριστά για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών μέσω του κριτηρίου T-test για εξαρτημένα δείγματα βρέθηκε ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων τους διαφέρουν μεταξύ θετικής και αρνητικής σχέσης. Συνεπώς, τόσο οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. [$t(156) = 12,39$, $p < 0,001$], όσο και οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. [$t(154) = 15,15$, $p < 0,001$] παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετικές σχέσεις με τους μαθητές με ΔΑΦ παρά αρνητικές.

5.2. Επαγωγική ανάλυση

5.2.1. Συσχετίσεις

Προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r , τόσο για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γ.Α., όσο και για την ομάδα εκπαιδευτικών Ε.Α.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις γνώσεις για τη ΔΑΦ και τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών, την αυτεπάρκεια και το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές με ΔΑΦ για τους εκπαιδευτικούς Γ.Α.

Πίνακας 2

Συσχετίσεις ανάμεσα στις γνώσεις για τη ΔΑΦ και την αυτεπάρκεια, τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών και το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές με ΔΑΦ για τους εκπαιδευτικούς Γ.Α.

	Γνώσεις για τη ΔΑΦ
Γνώση των διδακτικών στρατηγικών	0,262**
Χρήση διδακτικών στρατηγικών	0,279**
Αποτελεσματικότητα διδακτικών στρατηγικών	0,363**
Αυτεπάρκεια	0,272**
Αυτεπάρκεια στη διδασκαλία	0,298**
Αυτεπάρκεια στη συνεργασία	0,255**
Αυτεπάρκεια στη διαχείριση της συμπεριφοράς	0,163*
Σχέση εγγύτητας	0,302**
Σχέση σύγκρουσης	-0,284**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της γνώσης για τη ΔΑΦ και της γνώσης των διδακτικών στρατηγικών, της συχνότητας χρήσης των διδακτικών στρατηγικών και της αποτελεσματικότητας των διδακτικών στρατηγικών. Έτσι, όσο περισσότερες γνώσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί Γ.Α., τόσο περισσότερες διδακτικές στρατηγικές γνωρίζουν τις οποίες τις χρησιμοποιούν συχνότερα και τις θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές.

Επιπλέον, αναφορικά με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Γ.Α. και τις γνώσεις τους για τη ΔΑΦ βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις. Έτσι, όσες περισσότερες γνώσεις έχουν για τον αυτισμό, τόσο περισσότερο αυτεπαρκείς αισθάνονται στη χρήση ενταξιακών πρακτικών. Ειδικότερα, όσο αυξάνονται οι γνώσεις για τον αυτισμό, τόσο αυξάνεται η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Γ.Α. στη διδασκαλία, τη συνεργασία και τη διαχείριση της συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, παρατηρείται συσχέτιση της γνώσης για τη ΔΑΦ με την ποιότητα της σχέσης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. με τους μαθητές με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται οι γνώσεις για τη ΔΑΦ, τόσο περισσότερο τρυφερή είναι η σχέση που δημιουργούν με το μαθητή με ΔΑΦ και τόσο μειώνονται οι συγκρούσεις μαζί του.

Αναλύσεις συσχετίσεων με βάση το συντελεστή συσχέτισης Pearson's r διενεργήθηκαν και για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ε.Α., προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στις γνώσεις για τη ΔΑΦ των εκπαιδευτικών Ε.Α. και τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών, την αυτεπάρκεια και το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τον μαθητή με ΔΑΦ. Οι συσχετίσεις αυτές αποτυπώνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3

Συσχετίσεις ανάμεσα στις γνώσεις για τη ΔΑΦ των εκπαιδευτικών Ε.Α. και την αυτεπάρκεια, τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών και το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τον μαθητή με ΔΑΦ.

	Γνώσεις για τη ΔΑΦ
Γνώση των διδακτικών στρατηγικών	0,076
Χρήση διδακτικών στρατηγικών	0,126
Αποτελεσματικότητα διδακτικών στρατηγικών	0,391**
Αυτεπάρκεια	0,366**
Αυτεπάρκεια στη διδασκαλία	0,331**
Αυτεπάρκεια στη συνεργασία	0,282**
Αυτεπάρκεια στη διαχείριση της συμπεριφοράς	0,356**
Σχέση εγγύτητας	0,327**
Σχέση σύγκρουσης	-0,381**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Η γνώση των διδακτικών στρατηγικών και η συχνότητα χρήσης των διδακτικών στρατηγικών δεν φαίνεται να συσχετίζεται με τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. για τη ΔΑΦ. Ωστόσο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών στρατηγικών και της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών Ε.Α. με τις γνώσεις τους για

τη ΔΑΦ. Έτσι, όσες περισσότερες γνώσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. για τον αυτισμό, τόσο περισσότερο αποτελεσματικές θεωρούν τις διδακτικές που χρησιμοποιούν και τόσο πιο αυτεπάρκεις αισθάνονται οι ίδιοι. Ειδικότερα, όσο αυξάνονται οι γνώσεις για τον αυτισμό, τόσο αυξάνεται η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Ε.Α. στη διδασκαλία, τη συνεργασία και τη διαχείριση της συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, παρατηρείται συσχέτιση της γνώσης για τη ΔΑΦ με την ποιότητα της σχέσης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. με τους μαθητές με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται οι γνώσεις για τη ΔΑΦ, τόσο θετικότερη είναι η σχέση που δημιουργούν με το μαθητή με αυτισμό και τόσο μειώνεται η αρνητική σχέση μαζί του.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Γ.Α. και τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών, και το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές με ΔΑΦ.

Πίνακας 4

Συσχετίσεις ανάμεσα στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Γ.Α. και τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών και το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές με ΔΑΦ.

	Αυτεπάρκεια
Γνώση των διδακτικών στρατηγικών	0,458**
Χρήση διδακτικών στρατηγικών	0,465**
Αποτελεσματικότητα διδακτικών στρατηγικών	0,420**
Σχέση εγγύτητας	0,410**
Σχέση σύγκρουσης	-0,320**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών Γ.Α. με τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών, τη συχνότητα χρήσης των διδακτικών στρατηγικών, την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών και τη δημιουργία θετικής σχέσης με τον μαθητή με ΔΑΦ. Αντιθέτως, η δημιουργία σχέσης

σύγκρουσης με τον μαθητή με ΔΑΦ βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Ε.Α. και τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών, και το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές με ΔΑΦ.

Πίνακας 5

Συσχετίσεις ανάμεσα στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Ε.Α. και τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών και το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές με ΔΑΦ.

	Αυτεπάρκεια
Γνώση των διδακτικών στρατηγικών	0,239**
Χρήση διδακτικών στρατηγικών	0,398**
Αποτελεσματικότητα διδακτικών στρατηγικών	0,575**
Σχέση εγγύτητας	0,290**
Σχέση σύγκρουσης	-0,082

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Η γνώση των διδακτικών στρατηγικών, η χρήση των διδακτικών στρατηγικών, η αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών και η δημιουργία στοργικής σχέσης με τον μαθητή με ΔΑΦ φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Ε.Α. Καμία άλλη στατιστικά σημαντική συσχέτιση δεν βρέθηκε.

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών με ΔΑΦ τα οποία έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 6

Τα δημογραφικά στοιχεία και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με ΔΑΦ στην παρούσα έρευνα.

Παιδιά με ΔΑΦ (N=312)		
		Συχνότητα (%)
Φύλο	αγόρια	261 (83,7%)
	κορίτσια	51 (16,3%)
Σχολική επίδοση	χαμηλή	86 (27,6%)
	μέτρια	160 (51,3%)
	υψηλή	66 (21,2%)
Βαρύτητα διαταραχής	ήπια	81 (26%)
	μέτρια	165 (52,9%)
	σοβαρή	66 (21,2%)

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. με τους μαθητές με ΔΑΦ και το βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής των μαθητών.

Πίνακας 7

Συσχετίσεις ανάμεσα στη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. με τους μαθητές με ΔΑΦ και το βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής των μαθητών.

	Βαρύτητα Διαταραχής
Σχέση εγγύτητας	-0,315**
Σχέση σύγκρουσης	0,318**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Η βαρύτητα της διαταραχής φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με τη σχέση εγγύτητας και θετικά με τη σχέση σύγκρουσης. Πιο συγκεκριμένα, όταν αυξάνεται η βαρύτητα της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ, η εγγύτητα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. μαζί τους μειώνεται, ενώ αυξάνεται η σύγκρουση.

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. με τους μαθητές με ΔΑΦ και το βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής των μαθητών.

Πίνακας 8

Συσχετίσεις ανάμεσα στη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. με τους μαθητές με ΔΑΦ και το βαθμό βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών.

	Βαρύτητα Διαταραχής
Σχέση εγγύτητας	-0,325**
Σχέση σύγκρουσης	0,174*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Η βαρύτητα της διαταραχής φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με τη σχέση εγγύτητας και θετικά με τη σχέση σύγκρουσης. Πιο συγκεκριμένα, όταν αυξάνεται η βαρύτητα της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ, η εγγύτητα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. μαζί τους μειώνεται, ενώ η σύγκρουση αυξάνεται.

5.2.2. Ανάλυση Γραμμικής Παλινδρόμησης

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των γνώσεων για τη ΔΑΦ στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα για την ομάδα εκπαιδευτικών Γ.Α. και την ομάδα εκπαιδευτικών Ε.Α., παρουσιάζονται στους Πίνακες 9 και 10, αντίστοιχα.

Πίνακας 9

Επίδραση των γνώσεων για τη ΔΑΦ στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών των εκπαιδευτικών Γ.Α.

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Εξαρτημένη μεταβλητή	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής r^2
Γνώσεις για τη ΔΑΦ	Αποτελεσματικότητα διδακτικών στρατηγικών	0,363	4,850	$p < 0,001$	0,126

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι οι γνώσεις για τη ΔΑΦ επιδρούν σε επίπεδο 12,6% στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών των εκπαιδευτικών Γ.Α. [$F(1,155)=23,520$, $p<0,001$]. Μάλιστα, με την αύξηση των γνώσεων σχετικά με τη ΔΑΦ φαίνεται να αυξάνεται η αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών των εκπαιδευτικών Γ.Α.

Πίνακας 10

Επίδραση των γνώσεων για τη ΔΑΦ στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών των εκπαιδευτικών Ε.Α.

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Εξαρτημένη μεταβλητή	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής r^2
Γνώσεις για τη ΔΑΦ	Αποτελεσματικότητα διδακτικών στρατηγικών	0,391	5,249	$p<0,001$	0,147

Σχετικά με την ομάδα εκπαιδευτικών Ε.Α., τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης για την επίδραση των γνώσεων για τη ΔΑΦ στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών έδειξαν ότι οι γνώσεις επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών σε επίπεδο 14,7% [$F(1,153)=27,556$, $p<0,001$]. Μάλιστα, όσο αυξάνονται οι γνώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ, τόσο αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών.

Η επίδραση των γνώσεων για τη ΔΑΦ στην αυτεπάρκεια των συμμετεχόντων παρουσιάζεται στους Πίνακες 11 και 12 για τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. και τους εκπαιδευτικούς Ε.Α., αντίστοιχα.

Πίνακας 11

Επίδραση των γνώσεων για τη ΔΑΦ στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Γ.Α.

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Εξαρτημένη μεταβλητή	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής r^2
Γνώσεις για τη ΔΑΦ	Αυτεπάρκεια	0,272	3,519	$p<0,001$	0,068

Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης για την επίδραση των γνώσεων για τη ΔΑΦ των εκπαιδευτικών Γ.Α. στην αυτεπάρκειά τους δείχνει ότι αυτές επιδρούν στην αυτεπάρκεια σε επίπεδο 6,8% [$F_{(1,155)}=12,384$, $p<0,001$] και μάλιστα, όσο αυξάνονται οι γνώσεις, τόσο αυξάνεται και η αυτεπάρκειά τους.

Πίνακας 12

Επίδραση των γνώσεων για τη ΔΑΦ στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Ε.Α.

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Εξαρτημένη μεταβλητή	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής r^2
Γνώσεις για τη ΔΑΦ	Αυτεπάρκεια	0,366	4,872	$p<0,001$	0,129

Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης για την επίδραση των γνώσεων για τη ΔΑΦ των εκπαιδευτικών Γ.Α. στην αυτεπάρκειά τους δείχνει ότι αυτές επιδρούν στη αυτεπάρκεια σε επίπεδο 12,9% [$F_{(1,153)}=23,736$, $p<0,001$] και μάλιστα, όσο αυξάνονται οι γνώσεις, τόσο αυξάνεται και η αυτεπάρκειά τους.

Στους Πίνακες 13 και 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης αναφορικά με την επίδραση της βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ στη σχέση τους με την ομάδα των εκπαιδευτικών Γ.Α. και την ομάδα των εκπαιδευτικών Ε.Α., αντίστοιχα.

Πίνακας 13

Επίδραση της βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α.

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Εξαρτημένη μεταβλητή	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής r^2
Βαρύτητα Διαταραχής	Σχέση εγγύτητας	-0,315	-4,129	$p<0,001$	0,093
	Σχέση σύγκρουσης	0,318	4,171	$p<0,001$	0,095

Όπως προκύπτει από την ανάλυση παλινδρόμησης η βαρύτητα της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ επιδρά σε επίπεδο 9,3% στην ανάπτυξη θετικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. [$F_{(1, 155)}=17,050$, $p < 0,001$] και σε επίπεδο 9,5% στην ανάπτυξη αρνητικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. [$F_{(1, 155)}=17,393$, $p < 0,001$]. Μάλιστα, όσο αυξάνεται η βαρύτητα της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ, τόσο μειώνεται και η σχέση εγγύτητας με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. και τόσο αυξάνονται οι συγκρούσεις στη σχέση τους.

Πίνακας 14

Επίδραση της βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α.

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Εξαρτημένη μεταβλητή	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής r^2
Βαρύτητα Διαταραχής	Σχέση εγγύτητας	-0,325	-4,249	$p<0,001$	0,100
	Σχέση σύγκρουσης	0,174	2,189	0,030	0,024

Όπως προκύπτει από την ανάλυση παλινδρόμησης η βαρύτητα της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ επιδρά σε επίπεδο 10% στην ανάπτυξη θετικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. [$F_{(1, 153)}=18,051$, $p < 0,001$] και σε επίπεδο 2,4% στην ανάπτυξη αρνητικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. [$F_{(1, 153)}=4,791$, $p=0,030$]. Μάλιστα, όσο αυξάνεται η βαρύτητα της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ, τόσο μειώνεται και η σχέση εγγύτητας με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. και τόσο αυξάνονται οι συγκρούσεις στη σχέση τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό την εξέταση της ύπαρξης διαφορών στις γνώσεις για τη ΔΑΦ, στις διδακτικές στρατηγικές, στην αυτεπάρκεια και στη σχέση που αναπτύσσουν με τον μαθητή με ΔΑΦ μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Επίσης, επιχείρησε να εξετάσει την ύπαρξη συσχετίσεων στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ, στις διδακτικές στρατηγικές, στην αυτεπάρκεια και στη σχέση που αναπτύσσουν με τον μαθητή με ΔΑΦ. Επιπλέον, επιχειρήθηκε και διερεύνηση συσχέτισης ανάμεσα στο βαθμό βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ και την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν με τους

εκπαιδευτικούς. Τέλος, εξετάστηκε ο βαθμός πιθανής επίδρασης των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών και στην αυτεπάρκειά τους και ο βαθμός πιθανής επίδρασης της βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ στην ποιότητα της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Γ.Α. και τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. αναφορικά με τις γνώσεις τους για τη ΔΑΦ. Οι απαντήσεις, δηλαδή, των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς για τις γνώσεις τους σχετικά με τη ΔΑΦ έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. έχουν περισσότερες γνώσεις για τον αυτισμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Το συγκεκριμένο εύρημα της παρούσας έρευνας συνάδει με προηγούμενες έρευνες (Haimour & Obaidat, 2013, Schwarber, 2006, Helps et al., 1999, Stone & Rosenbaum, 1988), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. έχουν λιγότερες γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, την αιτιολογία και τις αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές. Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι τόσο οι δάσκαλοι Γ.Α. όσο και οι δάσκαλοι Ε.Α. έχουν ελλειπείς γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ (Barned et al., 2011, Hendricks, 2011, Sansosti & Sansosti, 2012, Segall, 2008, Segall & Campbell, 2012, Syriopoulou-Deli et al., 2012) και ότι απαιτείται επιπλέον κατάρτιση (Schwartz & Drager, 2008). Η έρευνα των Μαντροπούλου και Παδελιάδου (2000) στην Ελλάδα έδειξε ότι τόσο οι δάσκαλοι Γ.Α. όσο και οι δάσκαλοι Ε.Α. έχουν κάπως συγκεχυμένες γνώσεις σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά και τα αίτια της διαταραχής, αν και οι δάσκαλοι ΕΑ γνώριζαν περισσότερα για τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, γι' αυτό οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις κρίνονται απαραίτητες για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών, τη συχνότητα χρήση τους και την αποτελεσματικότητά τους βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο που διερευνά τη γνώση, τη συχνότητα χρήσης και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. γνωρίζουν περισσότερες διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές για να υποστηρίξουν τους μαθητές με ΔΑΦ τις οποίες τις χρησιμοποιούν συχνότερα και τις θεωρούν πιο αποτελεσματικές, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Segall και Campbell (2012), η οποία αναφέρει προφανείς διαφορές στις γνώσεις σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές, καθώς και τη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών αυτών σε δασκάλους Γ.Α., δασκάλους Ε.Α.,

διευθυντές και σχολικούς ψυχολόγους. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι Ε.Α. και οι σχολικοί ψυχολόγοι παρουσιάζουν υψηλότερα σκορ σε καθένα από αυτούς τους τομείς σε σύγκριση με τους δασκάλους Γ.Α. και τους διευθυντές. Ομοίως, η έρευνα των Μαντοπούλου και Ραδελιάδου (2000), έδειξε ότι οι δάσκαλοι Γ.Α. δε γνωρίζουν ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι για τα παιδιά με ΔΑΦ και τα πιθανά αποτελέσματα των μεθόδων αυτών. Μια άλλη έρευνα στην Ελλάδα των Συριοπούλου-Deli και συν. (2012), έδειξε ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν γνώση των παρεμβάσεων για την υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ, όμως οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια εξειδίκευση ή προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ΔΑΦ έχουν σαφέστερη γνώμη και απόψεις για τα θέματα της έρευνας. Ωστόσο, η έρευνα της Hendricks (2011) έδειξε ότι οι δάσκαλοι Ε.Α., που έχουν μαθητές με ΔΑΦ έχουν χαμηλό έως μέτριο επίπεδο γνώσης των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών για μαθητές με ΔΑΦ.

Ως προς την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι Γ.Α. φαίνεται να αισθάνονται λιγότερο αυτεπαρκείς στην διδασκαλία, τη συνεργασία και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τους δασκάλους Ε.Α. Τα ευρήματα για την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Schwarber, 2006, Buell et al., 1999), οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. έχουν υψηλότερη αυτεπάρκεια και λιγότερες ανησυχίες σχετικά με τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό από τους δασκάλους Γ.Α.

Τέλος, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση που δημιουργούν με το μαθητή με ΔΑΦ, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι συμμετέχοντες πολύ σπάνια συγκρούονται με τον μαθητή με ΔΑΦ και συχνά χαρακτηρίζουν τη σχέση τους με το μαθητή ως τρυφερή. Επίσης, ξεχωριστά για την κάθε ομάδα εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετικότερες σχέσεις με τους μαθητές με ΔΑΦ παρά αρνητικές. Παρά το γεγονός ότι λιγοστές είναι οι μελέτες που συγκρίνουν τη σχέση που δημιουργούν με το μαθητή με ΔΑΦ οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. και Ε.Α., το συγκεκριμένο εύρημα της παρούσας έρευνας συνάδει, εν μέρει, με την έρευνα των Robertson, Chamberlain και Kasari (2003), η οποία βρίσκει ότι οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. που έλαβαν μέρος στην έρευνα έχουν γενικότερα θετικές σχέσεις με τους μαθητές με ΔΑΦ που έχουν ενταχθεί στην τάξη. Αντιθέτως, άλλες έρευνες υποδηλώνουν ότι η

ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού με τους μαθητές με ΔΑΦ είναι σχετικά φτωχή, με υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και λιγότερη εγγύτητα σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Caplan, 2016, Longobardi et al., 2012, Pianta, 2001).

Όσο αναφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τη ΔΑΦ βρέθηκε ότι αυτές σχετίζονται θετικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. βρέθηκε ότι οι γνώσεις για τη ΔΑΦ σχετίζονται θετικά με τη γνώση, τη συχνότητα χρήσης και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών. Μάλιστα, βρέθηκε ότι οι γνώσεις για τη ΔΑΦ και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών. Επομένως, όσο αυξάνονται οι γνώσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί Γ.Α., τόσο περισσότερες διδακτικές στρατηγικές γνωρίζουν τις οποίες τις χρησιμοποιούν συχνότερα και τις θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές. Το εύρημα αυτό συνάδει με την έρευνα του Segall (2008), η οποία βρίσκει ότι οι γνώσεις για τον αυτισμό συνδέονται με τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών.

Σχετικά με τις γνώσεις για τη ΔΑΦ και την αυτεπάρκεια και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι αυτές συσχετίζονται θετικά με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε ενταξιακές πρακτικές. Μάλιστα, από την ανάλυση παλινδρόμησης βρέθηκε θετική επίδραση των γνώσεων για τη ΔΑΦ στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Δηλαδή, όσο αυξάνονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ, τόσο πιο αποτελεσματικοί νιώθουν στην διδασκαλία τους, την συνεργασία με άλλους και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με άλλες έρευνες (Glashan et al., 2004, Jennett et al., 2003, Schwarber, 2006, Hastings & Brown, 2002, Buell et al., 1999, Forlin et al., 2010). Πιθανότατα, λοιπόν, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με επιστημονικά τεκμηριωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορεί να ενισχύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με ΔΑΦ. Αντιθέτως, η έρευνα των Corona και συν. (2017) βρίσκει ότι οι γνώσεις για τη ΔΑΦ δεν σχετίζονται με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών.

Όσο αναφορά τις γνώσεις για τη ΔΑΦ και την ποιότητα της σχέσης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές με ΔΑΦ, βρέθηκε ότι αυτές συσχετίζονται θετικά με τη δημιουργία θετικών σχέσεων και αρνητικά με τη δημιουργία συγκρουσιακών σχέσεων με τους μαθητές με ΔΑΦ. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Caplan, 2016,

McGregor & Campbell, 2001, Rose, 2001, Simpson et al., 2003) που βρίσκουν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών συντελεί στη δημιουργία θετικότερων σχέσεων με τους μαθητές με ΔΑΦ και στη μείωση των συγκρούσεων.

Η αυτεπάρκεια και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών, τη συχνότητα χρήσης και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών. Συνεπώς, όσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερες διδακτικές στρατηγικές γνωρίζουν, τόσο συχνότερα τις χρησιμοποιούν και τις θεωρούν πιο αποτελεσματικές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την ερευνητική ανασκόπηση των Zee και Koomen (2016) που τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν περισσότερο στις ικανότητές τους, χρησιμοποιούν ποικίλες εκπαιδευτικές μεθόδους, διαφοροποιούν συχνότερα τη διδασκαλία τους, προσαρμόζουν τους στόχους τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και είναι περισσότερο θετικοί στην εφαρμογή αυτών των διδακτικών στρατηγικών.

Ένα ακόμα εύρημα της παρούσας έρευνας σχετίζεται με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και το είδος της σχέσης που δημιουργούν με τους μαθητές με ΔΑΦ. Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Γ.Α. βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τη δημιουργία θετικής σχέσης και αρνητικά με τη δημιουργία αρνητικής σχέσης. Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών Ε.Α. βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τη δημιουργία θετικών σχέσεων αλλά δεν βρέθηκε να σχετίζεται με τη δημιουργία αρνητικών σχέσεων. Το εύρημα αυτό συνάδει με την έρευνα των Zee και Koomen (2016), η οποία βρίσκει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτεπάρκεια, τείνουν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις προβληματικές συμπεριφορές και δημιουργούν περισσότερο θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους.

Τέλος, αναφορικά με το βαθμό βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ και το είδος της σχέσης που δημιουργούν μαζί τους οι εκπαιδευτικοί, βρέθηκε και για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων ότι αυτός σχετίζεται αρνητικά με τη δημιουργία θετικής σχέσης και θετικά με τη δημιουργία σχέση σύγκρουσης. Μέσα από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε ότι η αύξηση της βαρύτητας της διαταραχής επιδρά αρνητικά στη σχέση εγγύτητας και θετικά στη σχέση σύγκρουσης. Επομένως, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός βαρύτητας της διαταραχής των μαθητών με ΔΑΦ, τόσο λιγότερο θετικές είναι οι σχέσεις τους εκπαιδευτικούς και τόσο περισσότερο συγκρουσιακή χαρακτηρίζεται η σχέση τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Caplan et al., 2016, Robertson et al., 2003) που βρίσκουν ότι

η υψηλότερη βαθμολογία στα προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΑΦ μειώνει την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή.

6.1. Περιορισμοί-Προτάσεις

Στην παρούσα ερευνητική εργασία έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες δεν επελέγησαν μέσω τυχαίας δειγματοληψίας, αλλά τα σχολεία στα οποία εργάζονται επιλέχθηκαν με βάση την ύπαρξη τμήματος ένταξης, παράλληλης στήριξης καθώς και μαθητών με επίσημη διαγνωσμένη ΔΑΦ. Επομένως, η γενικευσιμότητα της παρούσας έρευνας είναι περιορισμένη και τα αποτελέσματά της δεν ισχύουν για το σύνολο των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Επιπρόσθετα, όλα τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα αποτελούν ερωτηματολόγια και κλίμακες αυτο-αναφοράς και επομένως, οι απαντήσεις σε αυτά δηλώνουν αυτό που τα ίδια τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται για τον εαυτό τους αναφορικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες που φέρουν, χωρίς να υπάρχει δυνατότητα διασταύρωσης των απαντήσεων μέσω ετεροαναφορών ή άλλου τρόπου εξέτασης των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων (π.χ. παρατήρηση των υποκειμένων, συνεντεύξεις, μελέτη περίπτωσης).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα ο αριθμός των εκπαιδευτικών Ε.Α. δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, για αυτό αρκετές φορές οι θέσεις καλύπτονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Γ.Α. Συνεπώς, αρκετοί εκπαιδευτικοί Γ.Α. δήλωσαν ότι εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής χωρίς να έχουν κάποια εξειδίκευση στην Ε.Α.

Δεδομένων των προαναφερθέντων περιορισμών η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη, μελλοντικά, άλλων ερευνητικών προσπαθειών προς την κατεύθυνση της διερεύνησης των μεταβλητών που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ. Καταρχάς, κρίνεται αναγκαία η επανάληψη της παρούσας έρευνας σε τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα, προκειμένου τα συμπεράσματα να έχουν μεγαλύτερη γενικευτική ισχύ. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να εμπλουτιστεί και με δεδομένα προερχόμενα όχι μόνο μέσω ποσοτικών αλλά και μέσω ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις ή παρατήρηση ή μελέτη

περίπτωσης, προκειμένου να προκύψει μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα γύρω από την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να εκπονηθεί αντίστοιχη έρευνα η οποία θα συμπεριλαμβάνει και τις απόψεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους με ΔΑΦ συμβάλλει στη γενίκευση των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών, σε διαφορετικά πλαίσια και πρόσωπα (Μαυροπούλου, 2011). Τέλος, ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών σε δύο ομάδες έγινε με βάση τη θέση που υπηρετούν. Όμως, επειδή αρκετοί εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εργάζονται σε θέσεις ειδικής αγωγής, χωρίς κάποια εξειδίκευση, προτείνεται ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών σε μελλοντικές έρευνες να γίνει με βάση την ειδικότητά τους.

Με δεδομένο την απουσία σχετικών εμπειρικών δεδομένων κυρίως στον ελληνικό χώρο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα βοηθήσουν τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική να κατανοήσουν καλύτερα τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις γνώσεις για τη ΔΑΦ και την αποτελεσματικότερη υποστήριξη και ενσωμάτωση των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο (Corona et al., 2017). Οι επιπτώσεις των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής ψυχολογίας και της συμβουλευτικής είναι πολλαπλές και σχετίζονται κυρίως με την ανάδειξη της σημασίας της κατάλληλης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ευνοεί την συμμετοχή και ευημερία των μαθητών με ΔΑΦ. Λαμβάνοντας υπόψη την αύξηση των παιδιών με ΔΑΦ που εντάσσονται στο γενικό σχολείο (Owen-DeSchryver, 2008), η γνώση και η κατανόηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών της ΔΑΦ πρέπει να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων ΓΑ (Ekins et al., 2016). Οι ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ απαιτούν εξειδικευμένες παρεμβάσεις και προσαρμογές στον τομέα της εκπαίδευσης, της υποστήριξης της εργασίας και της διαβίωσης των ανθρώπων με αυτισμό καθώς και της υποστήριξης και της εκπαίδευσης των γονέων τους προκειμένου να βελτιώνονται οι δεξιότητες επικοινωνίας και η ποιότητα ζωής τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό παρεμβάσεων με σκοπό τη προώθηση και βελτίωση της ενσωμάτωσης, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι η εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την βελτίωση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική εκπαίδευση που παρέχουν στους μαθητές με ΔΑΦ (Dahle, 2003, Fisher et al., 2003, Forlin et al., 2010). Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ απαιτούν τη δημιουργία εξατομικευμένων

σχεδίων υποστήριξης, την παροχή εξειδικευμένου προγράμματος σπουδών, τη διαμόρφωση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την ικανότητα διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη (Iovannone et al., 2003). Υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τον αυτισμό, ωστόσο, δεν έχει ακόμη εντοπιστεί μια μόνο αποτελεσματική παρέμβαση, καθώς η ετερογένεια των συμπτωμάτων του αυτισμού απαιτεί την εξατομίκευση των παρεμβάσεων (Howlin & Kwon, 2008) και την προσαρμογή τους στις ανάγκες και το αναπτυξιακό στάδιο του κάθε μαθητή (Campbell et al., 1996, Sherer & Schreibman, 2005). Συνεπώς, απαραίτητο είναι να πραγματοποιηθούν ενδοσχολικές επιμορφώσεις και σεμινάρια για την ενίσχυση των γνώσεων για τη ΔΑΦ και των διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο γενικό σχολείο για να υποστηρίξουν τους μαθητές με ΔΑΦ, με τελικό στόχο την ένταξη και ευημερία των μαθητών με ΔΑΦ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- Arick, J. R., Krug, D. A., Fullerton, A., Loos, L., & Falco, R. (2005). School-based programs. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, Vol. 2, Assessment, interventions, and policy* (3rd ed., pp. 1003–1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into the mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Education Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood pre-service teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 302-321.
- Bešić, B., Paleczek, L., Krammer, M., Gasteiger-Klicpera, B. (2016). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's adjustment* (pp. 199-225). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., Reed, F. D. D., & Laugeson, E. A. (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 324–333.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 46, 143–156.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415–436.
- Campbell, M., E. Schopler, J. E., Cueva, & Hallin, A. (1996). Treatment of autistic disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(2), 134–43.
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A. & Blacher, J. (2016). Student-teacher relationships for young children with autism spectrum disorder: Risk and protective factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(12), 3653-3666.
- Cascella, P. W., & Colella, C. S. (2004). Knowledge of autism spectrum disorders among Connecticut school speech–language pathologists. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 245–252.
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28, 181–194.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 876-889.
- Charman, T. (2008). Autism spectrum disorders. *Psychiatry*, 7(8), 331-334.
- Chen, S. H. A., & Bernard-Opitz, V. (1993). Comparison of personal and computer-assisted instruction for children with autism. *Mental Retardation*, 31, 6, 368-376.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23, pp. 167–216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corona, L. L., Christodulu, K. V., & Rinaldi, M. L. (2017). Investigation of School Professionals' Self-Efficacy for Working With Students With ASD: Impact of Prior Experience, Knowledge, and Training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 90-101.
- Dahle, K. B. (2003). Services to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Special Education*, 31, 65–70.

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Downing, J., & Peckham-Harding, K. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for the students with moderate to severe disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 16-30.
- 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.
- Dymond, S., Gilson, C., & Myran, S. (2007). Services for children with autism spectrum disorders. *Journal of Disability Policy Studies*, 18, 133-147.
- Ekins, A., Savolainen, H., & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers' self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 236-249.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, D. R. (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(2), 110–122.
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26, 42–50.
- Forlin, C., Garcia Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernandez, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U., & Happé, F. (2005). Autism spectrum disorder. *Current Biology*, 15(19), 786-790.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). 'Teacher efficacy: a construct validation.' *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experiences of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7(1), 49-60.
- Gray, C., & Garand, J. (1983). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.

- Greek Government Gazette Law. (2008). 3699/2.10.2008. *Special education and education of the handicapped or those with special educational need* (in Greek).
- Griffin, H. C., Griffin, L. W., Fitch, C. W., Albera, V., & Gingras, H. (2006). Educational interventions for individuals with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 150-155.
- Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School teachers' knowledge about autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45-56.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hannah, M. E., & Pliner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: A review and synthesis. *School Psychology Review*, 12, 12-25.
- Harris, S. L., Handleman, J. S., & Jennet, H. K. (2005). Models of educational intervention for students with autism: Home, center, and school-based programming. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, Vol. 2, Assessment, interventions, and policy* (pp. 1043-1054). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviors. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 144-150.
- Helps, S., Newsom-Davis, I., & Callias, M. (1999). Autism: A teachers' view. *Autism*, 3(3), 287-298.
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35, 37-50.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Howlin, P., & Kwon, H. (2008). Evaluating interventions for children with autism and intellectual disabilities. In *Cambridge textbook of effective treatments in psychiatry*, ed. P. Tyrer & K. R. Silk, 775-81. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Autism: An International Journal of Research and Practice*, 15(3), 1-23.

- ICD-10. *Ταξινόμηση Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς* (1992). Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γενεύη. Απόδοση στα Ελληνικά και Επιμέλεια: Κ. Στεφάνης, Κ. Σολδάτος, Β. Μαυρέας, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150–165.
- Jennet, H., Harris, S., & Mesibov, G. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K. J., Kerr, C., & Smith, E. F. (2005). Effective education for children with autistic spectrum disorder: Perceptions of parents and professionals. *International Journal of Special Education*, 20(1), 77-87.
- Jordan, R., & Jones, G. (1997). *Educational provision for children with autism in Scotland. Interchange No. 46*. Edinburgh: Scottish Office Education and Industry Department.
- Jordan R., & Jones G. (1999). *Meeting the needs of children with autistic spectrum disorders*. London: David Fulton Publishers
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-50.
- King, M. D., Fountain, C., Dakhilallal, D., & Bearman, P. S. (2009). Estimated autism risk and older reproductive age. *American Journal of Public Health*, 99(9), 1673-1679.
- Kluth, P. (2004). Autism, autobiography and adaptations. *Teaching Exceptional Children*, 36, 42-47.
- Kretlow, A. G., & Blatz, S. L. (2011). The ABC's of evidencebased practice for teachers. *Teaching Exceptional Children*, 43, 8–19.
- Lawson, W. (1998). *Life behind glass*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Leach, D., & Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37.
- Lian, W. B., Ying, S. H. K., Tean, S. C. H., Lin, D. C. K., Lian, Y. C., & Yun, H. L. (2008). Pre-school teachers' knowledge, attitudes and practices on childhood developmental and behavioural disorders in Singapore. *Journal of paediatrics and child health*, 44(4), 187-194.
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35, 623–646.

- Longobardi, C., Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., & Quaglia, R. (2012). Measuring the quality of teacher-child interaction in autistic disorder. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2(3), 103–114.
- Loiacono, V., & Allen, B. (2008). Are special education teachers prepared to teach the increasing number of students diagnosed with autism? *International Journal of Special Education*, 23, 120-127.
- Lord, C., Cook, E. H., Leventhal, B. L., & Amaral, D. G. (2000). Autism spectrum disorders. *Neuron*, 28(2), 355-363.
- Magiati, I., & Howlin, P. (2003). A pilot evaluation study of the Picture Exchange Communication System for children with autistic spectrum disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 7, 297-320.
- Mavropoulou, S., & Padelidu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2), 173–183.
- McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. Education and training. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(3), 199–215.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism* 5(2), 189–208.
- McKenna, K. (2007). Confronting the autism epidemic: New expectations for children with autism means a new role for public schools. *Harvard Newsletter*, 23(5), 1-6.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Mostafa, M. (2008). An architecture of autism: Concepts of design intervention for the autistic user. *International Journal of Architectural Research*, 2, 189-211.
- Natof, T. H., & Romanczyk, R. G. (2009). Teaching students with ASD: Does teacher enthusiasm make a difference? *Behavioral Interventions*, 24(1), 55–72.
- Obeid, R., Daou, N., DeNigris, D., Shane-Simpson, C., Brooks, P. J., & Gillespie-Lynch, K. (2015). A cross-cultural comparison of knowledge and stigma associated with Autism Spectrum Disorder among college students in Lebanon and the United States. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3520-3536.
- Owen-DeSchryver, J., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15–28.

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS Student–Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379–393.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). *Beyond the Parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91–107.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Rogers, S. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 30(5), 399-409.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147–56.
- Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H., & Usher, E. L. (2013). Preliminary study of the autism self-efficacy scale for teachers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1151-1159.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74.
- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114-126.

- Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917-931.
- Scheuermann, B., Webber, J., Boulot, A., & Goodwin, M. (2003). Problems with personnel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 197–206.
- Schwarber, L. A. (2006). *A comparison of general education and special education teachers' knowledge, self-efficacy, and concerns in teaching children with Autism* (Doctoral dissertation, Miami University). Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu>
- Schwartz, H., & Drager, K. D. R. (2008). Training and knowledge in autism among speech–language pathologists: A survey. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39, 66–77.
- Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes* (master's thesis, University of Georgia). Retrieved from <http://athenaeum.libs.uga.edu>
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1156-1167.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 31–43.
- Sharma, U., Loreman, T., & Chris Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Simpson, R. L. (2003). Policy-related research issues and perspectives. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 192–196.
- Simpson, R. L. (2005). *Autism Spectrum Disorders: Interventions and Treatments for Children and Youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 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.
- Sinz, C.T. (2004). *Viewpoints and attitudes of teachers (K-5) who have students with Asperger's disorder*. Menomonie: University of Wisconsin Stout.

- Sherer, M. R., & Schreibman, L. (2005). Individual behavioral profiles and predictors of treatment effectiveness for children with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 525–38.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Stone, W. L., & Rosenbaum, J. L. (1988). A comparison of teacher and parent views of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 403–414.
- Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195–205.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478–94.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perspectives regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Delay*, 42, 755-768.
- Tien, K. (2008). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System as a functional communication intervention for individuals with autism spectrum disorders: A practice-based research synthesis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 61-76.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, H. A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring teacher–child relationships in the Greek kindergarten setting: A validity study of the Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. *Early Education and Development*, 19(5), 816-835.
- UNESCO. (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. New York: UNESCO.
- Marks, S. U., Shaw-Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, I., Powers, F., & Levine, M. (2003). Instructional management tips for teachers of students with autism spectrum disorders (ASD). *Teaching Exceptional Children*, 35, 50-55.

- White, S. E. (2014). Special education complaints filed by parents of students with autism spectrum disorders in the Midwestern United States. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29, 80–87.
- White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., & Volkmar, F. R. (2007). Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1403–1412.
- Yell, M. L., Drasgow, E., & Lowrey, K. A. (2005). No child left behind and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 130–139.
- Yell, M. L., Katsiyannis, A., Drasgow, E., & Herbst, M. (2003). Developing legally correct and educationally appropriate programs for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 182–191.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοδυναμική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σελ. 83-134). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2007). Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού: Θεραπευτικές Προσεγγίσεις- Δίκτυο Υπηρεσιών. Στο Βογινδρούκας, Ι., Καλομοίρης, Γ., & Παπαγεωργίου Β. (επιμ.) (2007), *Αυτισμός. Θέσεις και Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ (2004). *Αναλυτικά προγράμματα για μαθητές με αυτισμό*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΕΠΘ. http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf.
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο για τις Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Autism Awareness Survey) (Obeit et al., 2015)

Αγαπητέ/ Αγαπητή συνάδελφε,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αναφέρεται σε θέματα που σχετίζονται με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά κάθε πρόταση και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Σας ευχαριστούμε, εκ των προτέρων, για το χρόνο που θα διαθέσετε στη συμπλήρωσή του.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Η ΔΑΦ διαγιγνώσκεται πιο συχνά στα αγόρια από τα κορίτσια.	1	2	3	4	5
2. Τα παιδιά με ΔΑΦ δεν αναπτύσσουν σχέσεις προσκόλλησης, ακόμα και με τους γονείς/κηδεμόνες τους.	1	2	3	4	5
3. Τα παιδιά με ΔΑΦ δε συνεργάζονται γιατί δε θέλουν.	1	2	3	4	5
4. Τα παιδιά με ΔΑΦ μεγαλώνοντας μπορούν να σπουδάσουν και να παντρευτούν.	1	2	3	4	5
5. Υπάρχει μία παρέμβαση που είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές με ΔΑΦ.	1	2	3	4	5
6. Η ΔΑΦ μπορεί να διαγνωστεί νωρίς, από την ηλικία των 15 μηνών.	1	2	3	4	5
7. Με την κατάλληλη εκπαίδευση, τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ θα ξεπεράσουν τις	1	2	3	4	5

δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαταραχή.					
8. Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι στοργικά με τους άλλους.	1	2	3	4	5
9. Οι περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ έχουν χαμηλή νοημοσύνη.	1	2	3	4	5
10. Τα παιδιά με ΔΑΦ εξακολουθούν να έχουν ΔΑΦ και στην ενήλικη ζωή τους.	1	2	3	4	5
11. Οι μαθητές με ΔΑΦ τείνουν να είναι βίαιοι.	1	2	3	4	5
12. Οι μαθητές με ΔΑΦ δεν ενδιαφέρονται να κάνουν φίλους.	1	2	3	4	5
13. Οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν ενσυναίσθηση.	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο για τις Διδακτικές Στρατηγικές (Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού) (Μαυροπούλου, 2011)

Από την παρακάτω λίστα διδακτικών στρατηγικών για την υποστήριξη παιδιών με ΔΑΦ, παρακαλώ ΚΥΚΛΩΣΤΕ τον κατάλληλο αριθμό για να δηλώσετε 1) αν γνωρίζετε τη στρατηγική, 2) αν έχετε χρησιμοποιήσει τη στρατηγική, και 3) αν νομίζετε ότι είναι, ή θα μπορούσε να είναι, αποτελεσματική για την καλύτερη ένταξη ενός μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.

Στρατηγικές υποστήριξης μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού	Τη γνωρίζετε;		Την έχετε χρησιμοποιήσει;			Είναι αποτελεσματική;			
	Ναι	Όχι	Πρόσφατα	Στο παρελθόν	Ποτέ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Εκπαίδευση στην αυτοδιαχείριση (π.χ. αυτοαξιολόγηση, αυτορρύθμιση)	1	2	1	2	3	1	2	3	4
2. Χρήση μουσικής και τέχνης	1	2	1	2	3	1	2	3	4
3. Χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας (H/Y, διαδραστικό πίνακα κ.α.)	1	2	1	2	3	1	2	3	4
4. Χρήση συμβολαίου συμπεριφοράς	1	2	1	2	3	1	2	3	4
5. Παροχή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. χρήση H/Y, μείωση της ποσότητας των γραπτών απαντήσεων)	1	2	1	2	3	1	2	3	4
6. Χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (π.χ. χρήση ερωτήσεων, γνωστικών χαρτών, υπογράμμιση λέξεων-κλειδιών)	1	2	1	2	3	1	2	3	4

7. Ήσυχος χώρος για χαλάρωση (γωνιά χαλάρωσης)	1	2	1	2	3	1	2	3	4
8. Χρήση ενισχυτών (π.χ. αυτοκόλλητα, σφραγίδες)	1	2	1	2	3	1	2	3	4
9. Ευαισθητοποίηση/ ενημέρωση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών σχετικά με τη ΔΑΦ	1	2	1	2	3	1	2	3	4
10. Ενεργητική συμμετοχή των γονέων	1	2	1	2	3	1	2	3	4
11. Χρήση εποπτικού υλικού (π.χ. προβολέα, αφίσες κα.)	1	2	1	2	3	1	2	3	4
12. Επιδαπέδιο παιχνίδι	1	2	1	2	3	1	2	3	4
13. Χρήση πρωτόκολλου για την συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς	1	2	1	2	3	1	2	3	4
14. Οργάνωση χώρου αυτόνομης εργασίας στην τάξη (π.χ. οργανωμένο τραπέζι εργασίας με σταδιακή παρουσίαση ασκήσεων)	1	2	1	2	3	1	2	3	4
15. Διδασκαλία σε μικρές ομάδες	1	2	1	2	3	1	2	3	4
16. Διαφοροποίηση στόχων	1	2	1	2	3	1	2	3	4
17. Εκπαίδευση και ανάθεση ρόλων/καθηκόντων σε συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης στην επαφή τους με παιδιά με ΔΑΦ ώστε να παρέχουν βοήθεια/προτροπές/ενισχύσεις και να λειτουργούν ως πρότυπα επιθυμητής	1	2	1	2	3	1	2	3	4

συμπεριφοράς									
18. Ορισμός του μαθητή με ΔΑΦ ως βοηθό του εκπαιδευτικού σε κάποιο μάθημα που τον ενδιαφέρει	1	2	1	2	3	1	2	3	4
19. Χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας (σύστημα επικοινωνίας με Ανταλλαγή Εικόνων - PECS ή βοηθητικές συσκευές για την επικοινωνία με παραγωγή ομιλίας)	1	2	1	2	3	1	2	3	4
20. Διδασκαλία ένας προς έναν	1	2	1	2	3	1	2	3	4
21. Εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα του μαθητή	1	2	1	2	3	1	2	3	4
22. Οπτικές οδηγίες με ακολουθία βημάτων για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας	1	2	1	2	3	1	2	3	4
23. Απλοποίηση σε μικρά βήματα των δραστηριοτήτων ή των διαγωνισμάτων.	1	2	1	2	3	1	2	3	4
24. Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	1	2	1	2	3	1	2	3	4
25. Παροχή λίστας προσδοκιών για τη συμπεριφορά στην τάξη	1	2	1	2	3	1	2	3	4
26. Ενδείξεις που σηματοδοτούν την αρχή και το τέλος μιας δραστηριότητας (π.χ. ένα κουτί, όπου αφήνει κάθε δραστηριότητα που	1	2	1	2	3	1	2	3	4

ολοκληρώνει)									
27. Χρήση νοηματικών συμβόλων (MAKATON)	1	2	1	2	3	1	2	3	4
28. Χρήση κοινωνικών ιστοριών	1	2	1	2	3	1	2	3	4
29. Οπτικοποιημένο ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων	1	2	1	2	3	1	2	3	4
30. Επιβράβευση με σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών	1	2	1	2	3	1	2	3	4
31. Συνεργασία με κάποιον συνάδελφο	1	2	1	2	3	1	2	3	4

Ερωτηματολόγιο για την Αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού (Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale, TEIP) (Forlin et al., 2010)

Παρακάτω υπάρχουν προτάσεις που αναφέρονται στην αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού. Παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό εκείνο που ταιριάζει καλύτερα στη δική σας περίπτωση.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης (π.χ. αξιολόγηση με φάκελο εργασιών του μαθητή, τροποποιημένα τεστ για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.α.).	1	2	3	4	5	6
2. Μπορώ να δίνω μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα, όταν οι μαθητές δεν κατανοούν.	1	2	3	4	5	6
3. Μπορώ να ετοιμάζω εργασίες που να ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση.	1	2	3	4	5	6
4. Μπορώ να αξιολογώ με ακρίβεια το επίπεδο κατανόησης των μαθητών μου σε ό,τι έχω διδάξει.	1	2	3	4	5	6
5. Μπορώ να κάνω το μάθημά μου ελκυστικό ακόμα και στους πολύ ικανούς μαθητές.	1	2	3	4	5	6
6. Μπορώ να αποτρέπω τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μου πριν αυτά εκδηλωθούν.	1	2	3	4	5	6

7. Μπορώ να διαχειριστώ τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
8. Μπορώ να ηρεμήσω ένα μαθητή όταν δημιουργεί προβλήματα στην τάξη ή κάνει φασαρία.	1	2	3	4	5	6
9. Μπορώ να πείσω τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
10. Μπορώ να αντιμετωπίσω τους μαθητές που εκδηλώνουν σωματική επιθετικότητα.	1	2	3	4	5	6
11. Μπορώ να εκφράσω με σαφήνεια τις προσδοκίες μου για τη συμπεριφορά των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
12. Μπορώ να καθοδηγήσω τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους προκειμένου να πηγαίνουν καλά στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
13. Μπορώ να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ψυχολόγο, εργοθεραπευτή) για να διδάξω τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
14. Μπορώ να πείθω τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.	1	2	3	4	5	6

15. Μπορώ να κάνω τους γονείς να θέλουν να έρχονται στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
16. Μπορώ να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ψυχολόγους ή λογοθεραπευτές) στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
17. Μπορώ να ενημερώνω άλλους για τους νόμους και τις πολιτικές της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
18. Μπορώ να εφαρμόζω ποικίλους τρόπους αξιολόγησης προκειμένου να αναγνωρίζω τις δυνατότητες και δυσκολίες των μαθητών με ειδικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6

Ερωτηματολόγιο για τη Σχέση Εκπαιδευτικού – Μαθητή με ΔΑΦ (Student–Teacher Relationship Scale–Short Form, STRS-SF) (Tsigilis & Gregoriadis, 2008)

Συμπληρώστε τις παρακάτω πληροφορίες αναφορικά με ένα συγκεκριμένο μαθητή σας με ΔΑΦ.

Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

Τάξη: Α ☐ Β ☐ Γ ☐ Δ ☐ Ε ☐ ΣΤ ☐

Σχολική επίδοση μαθητή: Χαμηλή ☐ Μέτρια ☐ Υψηλή ☐

Σημειώστε τον φορέα γνωμάτευσης του μαθητή με ΔΑΦ:

Σημειώστε το περιεχόμενο της γνωμάτευσης του μαθητή με ΔΑΦ:

Εκτίμηση της βαρύτητας της διαταραχής: Σοβαρή ☐ Μέτρια ☐ Ήπια ☐

Παρακαλώ γράψτε σε ποιο βαθμό η κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις περιγράφει τη σχέση σας με αυτόν το μαθητή με ΔΑΦ. Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα και βάλτε σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό για κάθε πρόταση.

	Δεν Ισχύει	Ισχύει πολύ σπάνια	Ισχύει μερικές φορές	Ισχύει συχνά	Ισχύει απόλυτα
1. Έχω μία τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5
2. Αυτό το παιδί και εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση.	1	2	3	4	5
3. Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητάει παρηγοριά σε μένα.	1	2	3	4	5
4. Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή.	1	2	3	4	5
5. Αυτό το παιδί θεωρεί την σχέση του μαζί μου σημαντική.	1	2	3	4	5

6. Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει από περηφάνια.	1	2	3	4	5
7. Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του.	1	2	3	4	5
8. Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου.	1	2	3	4	5
9. Είναι εύκολο να καταλαβαίνεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5
10. Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δε διορθώνεται ακόμη και μετά από μία τιμωρία ή παρατήρηση.	1	2	3	4	5
11. Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί.	1	2	3	4	5
12. Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μία δύσκολη μέρα.	1	2	3	4	5
13. Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα.	1	2	3	4	5
14. Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει.	1	2	3	4	5
15. Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Στοιχείων Εκπαιδευτικών

Ηλικία: _____

Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση: _____

Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή: _____

Βασικό πτυχίο:	Παιδαγωγική Ακαδημία	☐
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	☐
	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	☐
	Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	☐
	Εξομοίωση	☐

Σπουδές πέραν του βασικού σας πτυχίου:

Δεύτερο πτυχίο	☐
Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	☐
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	☐
Άλλες Μεταπτυχιακές Σπουδές	☐
Διδακτορικό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή	☐
Άλλο Διδακτορικό	☐
Δεν έχω κάνει	☐
Άλλο: _____	

Υπηρετείτε σε θέση:	Εκπαιδευτικού ΠΕ 70	☐
	Εκπαιδευτικού ΠΕ 71	☐

Εργάζεστε σε:	Γενικό Σχολείο	☐
	Τμήμα Ένταξης	☐
	Παράλληλη στήριξη	☐
	Ειδικό Σχολείο	☐
	Σε συλλόγους/ιδρύματα	☐

Πόσους μαθητές με ΔΑΦ έχετε στη τάξη σας; _____

Σε ποιο Νομό εργάζεστε; _____

Ευχαριστώ πολύ!