



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση των απόψεων των γονέων μαθητών με αυτισμό σχετικά με τις πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο: γονεϊκή εμπλοκή και αποτελεσματική επικοινωνία

POST GRADUATE THESIS

Exploring the views of parents of students with autism on inclusive general school practices: parental involvement and effective communication



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Γάλλιου Μαρίνα /Επισκόπου Ευαγγελία

Galliou Marina/Episkopou Evangelia

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Μεϊντάση Αθανασία

Meïdasi Athanasia

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2021



Faculty of Health and Caring Professions

Department of Biomedical Sciences

Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences

Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program

Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

**Exploring the views of parents of students with autism on inclusive
general school practices: parental involvement and effective
communication**

GALLIOU MARINA

A.M 20019

mscedt20019@uniwa.gr

EPISKOPOU EVANGELIA

A.M 20030

mscedt20030@uniwa.gr

PANAGAKOS IOANNIS

Δήλωση περί λογοκλοπής και πνευματικής ιδιοκτησίας

Οι κάτωθι υπογεγραμμένοι Γάλλιου Μαρίνα του Γεωργίου , με αριθμό Μητρώου 20019 και Επισκόπου Ευαγγελία του Παναγιώτη με αριθμό Μητρώου 20030 φοιτήτριες του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στη Πρώιμη Παιδική Ηλικία/ Παιδαγωγικό Τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/ Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνουμε ότι:

«Είμαστε συγγραφείς αυτής της Μεταπτυχιακής Εργασίας και ότι κάθε βοήθεια, την οποία είχαμε για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές, από τις οποίες καναμε χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων , είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους , με πλήρης αναφορά στους συγγραφείς , τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών, που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνουμε ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμάς αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας, τόσο δικής μας, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μας».

Επιθυμούμε την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μας μέχρι..... και έπειτα από αίτησής μας στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους , με την προθυμία και την υπομονή τους, συνέβαλαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Ιδιαίτερα, ευχαριστούμε θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές μας Κα Μείντση Αθανασία και Κο Παναγάκο Ιωάννη , για την καθοδήση ,βοήθεια ,εμπιστοσύνη και άμεση ανταπόκριση , καθόλη την διάρκεια αυτής της διαδικασίας.

Επιπλέον θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όσους γονείς έλαβαν μέρος στην έρευνα που διεξήχθη ,χωρίς των οποίων τη συμμετοχή δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η διπλωματική αυτή.

Τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε η μία την άλλη που παρά το γεγονός ότι εξαιτίας της δύσκολης συνθήκης της πανδημίας δεν είχαμε την ευκαιρία να συναντηθούμε σε όλη την διάρκεια των σπουδών μας , είχαμε μια εξαιρετική συνεργασία κατορθώνοντας να ολοκληρώσουμε το εγχείρημα αυτό.

Αφιερώσεις

Στις οικογένειές μας που με επιμονή και αγάπη μας στηρίζουν και είναι δίπλα μας σε κάθε μας βήμα

Περίληψη

Εισαγωγή: Η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην ειδική εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας. Το πιο σημαντικό πράγμα που μπορούν να κάνουν οι γονείς είναι να διασφαλίσουν ότι συμμετέχουν και να αναλάβουν ενεργό ρόλο ως μέλος της ομάδας του σχολείου. Ένας σημαντικό παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής αποτελεί η σχέση του γονέα με το σχολείο. Η δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων σχολείου και γονέων, αποτελεί ένα κρίσιμο μέρος της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ τους.

Σκοπός: Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών με αυτισμό σχετικά με τον βαθμό εμπλοκής τους στην σχολική μονάδα.

Μέθοδος: Τα δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω , ηλεκτρονικής μορφής, ερωτηματολόγια, σε δείγμα N=52 γονέων των οποίων τα παιδιά έχουν διάγνωση αυτισμού. Τα αποτελέσματα θα διεξαχθούν μέσω της χρήσης SPSS και την στατιστική σύγκριση και ανάλυση των δειγμάτων.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα: Από την έρευνα αναμένεται να αποτυπωθεί ο βαθμός , που οι περισσότεροι γονείς συμμετέχουν στην συμπεριληπτική εκπαίδευση του παιδιού τους αλλά και να καταγραφεί ο τρόπος επικοινωνίας και η ύπαρξη η μη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Η έρευνα αναμένεται, επίσης, να δείξει την ανησυχία των γονέων σχετικά με την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σχετικά με το είδος της ειδικής ανάγκης του παιδιού τους σε ένα γενικό πλαίσιο, αλλά την γενικότερη προθυμία να συνεργαστούν για το βέλτιστο δυνατό ακαδημαϊκό, συμπεριφορικό και κοινωνικό επίτευγμα των παιδιών τους.

Συμπεράσματα: Η ουσιαστική επικοινωνία και η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης οικογένειας και σχολείου θα εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία, αυξάνοντας την εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα και εξασφαλίζοντας την συνεχόμενη γονεϊκή εμπλοκή.

Λέξεις κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, συμμετοχή, αντιλήψεις, αυτισμός, σχολείο, επικοινωνία, εμπιστοσύνη

Abstract

Introduction: The involvement of parents in the decision-making process in special education is vital. The most important thing parents can do is ensure that they participate and take an active role as a member of the school team. An important factor in parental involvement is the parent-school relationship. Creating meaningful school-parent relationships is a critical part of effective communication.

Aim: To investigate the views of parents of children with autism regarding their degree of involvement in the school unit

Method: The data will be collected through electronic form, questionnaires, in a sample of N = 52 parents whose children are diagnosed with autism. The results will be conducted through the use of SPSS and the statistical comparison and analysis of the samples.

Expected results: The research is expected to capture the extent to which most parents participate in the inclusive education of their child but also to record the way of communication and the existence of non-relationships of trust between them. The research is also expected to show parents 'concern about teachers' specialization in their child's special needs in a general context, but the general willingness to work together for the best possible academic, behavioral and social achievement of their children.

Conclusions: Essential communication and building family and school trust relationships will enrich the learning process, increasing educational self-efficacy and ensuring continued parental involvement.

Keywords: Parental involvement, involvement, perceptions, autism, school, communication, trust

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής και πνευματικής ιδιοκτησίας.....	III
Ευχαριστίες.....	IV
Αφιερώσεις.....	V
Περίληψη.....	VI
Abstract	VII
Συνομογραφίες.....	X
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	2
Κεφάλαιο 2. Βασικές πτυχές του Αυτισμού.....	4
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	4
2.2 Διαγνωστικά κριτήρια.....	5
2.3 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	7
Κεφάλαιο 3. Αυτισμός και συμπερίληψη.....	8
3.1 Προσδιορίζοντας την ένταξη και την συμπερίληψη.....	8
3.2 Βασικές αρχές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	9
3.3 Ο αυτισμός στο γενικό σχολείο.....	10
3.3.1 Τα οφέλη της ένταξης.....	11
3.3.2 Βασικοί παράγοντες επιρροής.....	12
Κεφάλαιο 4. Η γονεϊκή συμμετοχή και η αποτελεσματική επικοινωνία.....	14
4.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	14
4.2 Μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής.....	15
4.3 Η συμμετοχή των γονέων στην Ειδική Αγωγή: απόψεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	16
Κεφάλαιο 5. Συνεργασία και επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.....	19
5.1 Η αποτελεσματική επικοινωνία η συνεργασία στην εκπαίδευση.....	19
5.2 Μοντέλα επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες.....	20
5.3 Προκλήσεις στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας.....	22
5.3.1 Ο ρόλος της εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας.....	22
Κεφάλαιο 6:Ερευνητικό Μέρος.....	23
6.1 Δείγμα Έρευνας.....	23
6.2 Μέσο συλλογής δεδομένων.....	27
6.3 Αποτελέσματα της έρευνας.....	30

6.3.1 Οφέλη συμπερίληψης.....	32
6.3.2 Ικανότητα και υποστήριξη.....	35
6.3.3 Ικανοποίηση	38
6.3.4 Δικαιώματα.....	41
6.3.5 Συνεργασία	43
6.4 Περιγραφή αποτελεσμάτων.....	46
Κεφάλαιο 7 :Περιορισμοί της έρευνας	47
Συμπεράσματα	48
Αναφορές.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	56

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

MOODLE Modular object-oriented dynamic
learning environment

Ελληνική ορολογία

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές
δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε την περίοδο Απριλίου-Σεπτεμβρίου 2021 από τις φοιτήτριες Γάλλιου Μαρίνα και Επισκόπου Ευαγγελία και υπό την επίβλεψη των καθηγητών Μεϊντάση Αθανασία και Παναγάκο Ιωάννη. Η συγγραφή έγινε στα πλαίσια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, με τίτλο «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» και το θέμα της αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων μαθητών με αυτισμό, σχετικά με τις πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Επιπλέον, μελετάται τόσο το είδος όσο και ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής στην ανωτέρω διαδικασία αλλά και το πως και αν γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και επικοινωνούν, με τρόπο αποτελεσματικό.

Για την πληρέστερη κατανόηση του θέματος, η εργασία χωρίστηκε σε δυο μέρη-θεωρητικό και ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από κεφάλαια και επιμέρους ενότητες, τα οποία, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, περιγράφουν το θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από έννοιες κλειδιά, όπως η συμπερίληψη, η γονεϊκή εμπλοκή, η συνεργασία και η επικοινωνία. Το ερευνητικό μέρος περιγράφει την μελέτη, που πραγματοποιήθηκε σχετικά με το θέμα, η οποία μέσα από ερωτηματολόγια προς γονείς παιδιών με Αυτισμό, καλύπτει τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα και απαντά, μέσα από μια λεπτομερή στατιστική ανάλυση των απαντήσεων, που δόθηκαν. Μέσα από την διπλωματική αυτή εργασία και την διερεύνηση του θέματος αναμένεται ο αναγνώστης να κατανοήσει τη σημαντικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με τα οφέλη και τις δυσκολίες της, από την μεριά των γονέων, των οποίων η εμπλοκή θεωρείται καταλύτης για την επιτυχημένη έκβαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, οι παράγοντες της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς είναι αυτοί που θα διευκολύνουν αυτήν την εμπλοκή των γονέων ή θα την αποτρέψουν, αντίστοιχα. Είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των ίδιων των γονέων, σχετικά με το πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι αυτή η αλληλεπίδραση με τον

εκπαιδευτικό και τι αναμένουν οι ίδιοι μέσα από αυτή αλλά και το είδος εκπαίδευσης, που προσφέρεται στο παιδί τους.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, εμφανίζονται σχολικές τάξεις με ετερογενή χαρακτήρα, όπου οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε όλα τα επίπεδα απαιτούν μια νέα προσέγγιση στην διδασκαλία, που να λαμβάνει υπόψιν αυτή τη διαφοροποίηση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση φαίνεται να καλύπτει το εύρος των αναγκών των μαθητών, δίνοντας την ευκαιρία σε μαθητές με δυσκολίες, τόσο μαθησιακές όσο και συμπεριφορικές και κοινωνικές, να ενσωματωθούν στο πλαίσιο της τάξης, καθιστώντας την μάθηση ,περισσότερο, ως μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς(Σούρτζη κ.α., 2016).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα «χωρίς αποκλεισμούς» μπορεί να δημιουργηθεί μόνο εάν τα τυπικά σχολεία γίνουν περισσότερο περιεκτικά- με άλλα λόγια, γίνουν καλύτερα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών. Η ένταξη θεωρείται ως μια διαδικασία αντιμετώπισης της ποικιλομορφίας των αναγκών όλων των παιδιών, μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση και τη μείωση και εξάλειψη του αποκλεισμού εντός και εκτός της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, προσεγγίσεις, δομές και στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που καλύπτει όλα τα παιδιά(Imaniah & Fitria, 2018). Η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αυτισμό και άλλες αναπηρίες αποτελούσε ένα έντονα αμφιλεγόμενο θέμα. Ιστορικά, οι μαθητές με αναπηρία είχαν διαχωριστεί από τους συνομήλικους τους, ακόμη και από την κοινωνία στο σύνολό της. Τα τελευταία χρόνια , ωστόσο, παρατηρείται η τάση αυτοί οι μαθητές να συμπεριλαμβάνονται στο σύνολο της τάξης ενός γενικού πλαισίου εκπαίδευσης. Αυτή η τάση προήλθε σε μεγάλο βαθμό από θεωρητικά επιχειρήματα σχετικά με την εξέλιξη της κοινωνίας και από νομικά ζητήματα ,που σχετίζονται με το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων (Harrower & Dunlap, 2001). Η βασική αρχή της πλήρους

ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και επομένως των παιδιών με αυτισμό, στο κανονικό σχολείο, είναι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να βιώσουν τις ίδιες εμπειρίες και να μάθουν σε περιβάλλοντα, που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να αναπτυχθούν, στο μέτρο του δυνατού των ικανοτήτων τους, τόσο των γνωστικών όσο και κοινωνικό-συναισθηματικών. Αυτό το δικαίωμα δεν αναγνωριζόταν πάντα εξίσου για όλα τα παιδιά. Ως εκ τούτου, με σχετική νομοθεσία αναγνωρίστηκε το δικαίωμα των παιδιών αυτών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποδεχόμενοι έτσι το δικαίωμά τους στην διαφορετικότητα. Κατά συνέπεια, προωθήθηκε σταδιακά η ιδέα ενός περιεκτικού σχολείου για όλα τα παιδιά, με απώτερο στόχο την πλήρη ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην κανονική τάξη (Alexandri et al., 2017).

Ωστόσο, ακόμα και σήμερα, οι ειδικές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό ενδέχεται να επηρεάσουν την επιτυχία τους σε ρυθμίσεις χωρίς αποκλεισμούς, με πολλούς τρόπους. Οι προκλήσεις, που δημιουργούνται μέσα στην σχολική τάξη είναι πολλές και σχετίζονται με την ίδια την μάθηση αλλά και το περιβάλλον, που την επηρεάζει (Denning & Moody, 2013). Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες, που θα συζητηθεί στη παρούσα εργασία και που επηρεάζουν την διαδικασία της συμπερίληψης, αποτελεί η σχέση του γονέα με το σχολείο και ο βαθμός συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι βασικές πτυχές του Αυτισμού, συμπεριλαμβανομένων του εννοιολογικού προσδιορισμού, των διαγνωστικών κριτηρίων και των αιτιών, πίσω από το Φάσμα. Στο τρίτο κεφάλαιο, θα συζητηθεί η έννοια της συμπερίληψης των μαθητών με Αυτισμό στο Γενικό Σχολείο, μεταξύ άλλων και τα οφέλη αλλά και τους παράγοντες που δύναται να επηρεάσουν την διαδικασία. Στο τέταρτο κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν οι τρόποι, που οι γονείς συμμετέχουν και εμπλέκονται στην διαδικασία της συμπερίληψης, δίνοντας έμφαση στις απόψεις τόσο των ιδίων όσο και των εκπαιδευτικών για το βαθμό εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία. Στο πέμπτο κεφάλαιο, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και στην καλλιέργεια επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στο ερευνητικό μέρος της

εργασίας, όπου περιγράφεται αναλυτικά το δείγμα, ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των αποτελεσμάτων αλλά και η περιγραφή των τελικών απαντήσεων του δείγματος, οι οποίες και συλλέχθηκαν με την μέθοδο του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Περιγράφονται αναλυτικά οι επιμέρους παράγοντες, όπως τα οφέλη της συμπερίληψης, η ικανότητα και η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, τα δικαιώματα των παιδιών με Αυτισμό κτλ., βάσει των οποίων στηρίχθηκε το ερωτηματολόγιο και στις οποίες οι γονείς έδωσαν απαντήσεις. Στο έβδομο κεφάλαιο αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης και ακολουθούν τα συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 2. Βασικές πτυχές του Αυτισμού

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Οι διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΦ) αποτελούν μια ομάδα διαταραχών, νευροαναπτυξιακής φύσεως, με σοβαρά ελλείμματα, τα οποία εμφανίζονται στους τομείς της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τη συμπεριφοράς, με έντονα στερεοτυπικά στοιχεία. Ο Αυτισμός φαίνεται να εμφανίζεται αρκετά νωρίς στην ζωή ενός παιδιού, ενώ γίνεται περισσότερο ισχυρός και με περισσότερες επιρροές στην εφηβική και ενήλικη ζωή. Επιδημιολογικά, η διαταραχή εμφανίζεται αρκετά συχνά τα τελευταία έτη, με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας να αναφέρει συχνότητα εμφάνισης μια περίπτωση στα 160 άτομα, ενώ στην παιδική ηλικία αφορά στο 1% με 3% του πληθυσμού. Σήμερα, η διαταραχή θεωρείται από τις πλέον κύριες αιτίες αναπηρίας, με σοβαρές επιπτώσεις τόσο σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε συναισθηματικό και σωματικό, ιδιαίτερα για τις οικογένειες(Σερετόπουλος κ.α., 2020).

Ιστορικά, το 1943, ο Leo Kanner δημοσίευσε μια έκθεση με τίτλο «Αυτιστικές διαταραχές συναισθηματικής επαφής», όπου αναλύθηκαν έντεκα περιπτώσεις περιπτώσεων παιδιών ,ηλικίας από 2 ετών έως 11 ετών .Ο Kanner περιέγραψε τις παρατηρήσεις αυτών των παιδιών ως μια ακραία αδυναμία να συσχετιστούν με άλλα της ίδιας ηλικίας. Έκανε μια διάκριση μεταξύ αυτού του συνδρόμου και αυτού του «παιδικής σχιζοφρένειας» με βάση τον χρόνο έναρξης, καθώς η παιδική σχιζοφρένεια εξηγείται ως απόσυρση μετά από τυπική ανάπτυξη. Μαζί με αυτήν την επιθυμία για

μοναξιά, ο Kanner παρατήρησε επίσης ασυνήθιστη γλωσσική ανάπτυξη, με έλλειμμα στην ικανότητα για ουσιαστική μάθηση, αποτυχία ανάπτυξης των επικοινωνιακών πτυχών του λόγου, τάση για ηχολαλία και τάση αδυναμίας ερμηνείας των γεγονότων και των πραγμάτων με κυριολεκτικό τρόπο , μαζί με αισθητηριακές ευαισθησίες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές(Masi et al., 2017). Κατά αυτόν τον τρόπο, εισάχθηκε για πρώτη φορά ο όρος «αυτισμός» ως μια διαγνωστική ετικέτα, για να οριστεί ένα συγκεκριμένο σύνδρομο ,που παρατηρήθηκε σε μικρά παιδιά και το οποίο φαίνεται να έχει πρόωμη έναρξη, με χαρακτηριστική συμπτωματολογία και διακεκομμένες κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις(Genovese & Butler, 2020).

2.2 Διαγνωστικά κριτήρια

Τα βασικά διαγνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό περιλαμβάνουν ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντος ή δραστηριοτήτων. Τα διαγνωστικά κριτήρια υπάρχουν σε μια συνέχεια σοβαρότητας και λειτουργικής βλάβης. Ορισμένα σημεία και συμπτώματα μπορεί να εμφανιστούν μεταξύ 6 και 12 μηνών. Σε πολλές περιπτώσεις, μια αξιόπιστη διάγνωση μπορεί να γίνει έως την ηλικία των 24 μηνών. Τα κοινωνικά ελλείμματα και οι καθυστερήσεις στην προφορική γλώσσα είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά σε παιδιά ηλικίας κάτω των τριών ετών. Απαιτείται περιορισμένο εύρος ενδιαφέροντος και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές για τη διάγνωση της διαταραχής. Αυτά μπορεί να είναι λιγότερο εμφανή στα μικρότερα παιδιά. Η αλλαγή της ρουτίνας είναι συχνά μια σημαντική πρόκληση για παιδιά με αυτισμό. Μπορεί να σημειωθούν ασυνήθιστα μοτίβα παιχνιδιού, όπως εστίαση σε μόνο ένα μέρος ενός παιχνιδιού(Sanchack & Thomas, 2016).

Τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό έχουν αλλάξει πολλές φορές από την ένταξή τους στα διεθνή συστήματα ταξινόμησης της έκδοσης 1967 του ICD-8 έως τη δημοσίευση του DSM-V, το 2013. Στο τελευταίο διαγνωστικό εγχειρίδιο ο όρος “ Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ” έχει αντικατασταθεί από τον όρο “ Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού ”, χωρίς να γίνεται αναφορά σε υποκατηγορίες όπως το Σύνδρομο Rett ή το Σύνδρομο Asperger (Kaba & Aysev, 2020). Επιπλέον, αναφορικά με

τα κριτήρια διάγνωσης, είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες : α) Σημαντικές και επίμονες ελλείψεις στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε ένα σύνολο πλαισίων και β) περιορισμένα ενδιαφέροντα και επανάληψη συμπεριφορών, με εμφάνιση δυσκολιών όπως στερεοτυπική συμπεριφορά ως προς την χρήση του λόγου ή των διαφόρων αντικειμένων. Οι ανωτέρω κατηγορίες δυσκολιών θα πρέπει να κάνουν την εμφάνισή τους από την νηπιακή ηλικία αλλά και να δυσχεραίνουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού, σε διάφορους τομείς(Κατσίρας, 2015). Περισσότερο συγκεκριμένα, μεταξύ των κοινωνικών και επικοινωνιακών δυσκολιών συμπεριλαμβάνονται η αποτυχία ανάπτυξης, κατάλληλων για ηλικία, σχέσεων με ομότιμους , η έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας (περιορισμένο ενδιαφέρον ή ευαισθητοποίηση σχετικά με τις αντιδράσεις, τα ενδιαφέροντα ή τα συναισθήματα των άλλων), η καθυστέρηση ή η έλλειψη γλωσσικής απόκτησης και η αδυναμία έναρξης ή διατήρησης μιας συνομιλίας. Μεταξύ των στερεοτυπικών συμπεριφορών αναφέρονται στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη χρήση της γλώσσας ή της ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας (ηχολαλία, περίεργη επίσημη ομιλία, νεολογισμοί), έλλειψη ανάπτυξης παιχνιδιού προσποίησης ή κοινωνικού μιμητικού παιχνιδιού, παρουσία περιορισμένων και επαναλαμβανόμενων μορφών συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως έντονη ανησυχία με ένα ή περισσότερα ασυνήθιστα και περιορισμένα ενδιαφέροντα, άκαμπτη τήρηση συγκεκριμένων ρουτίνων ή τελετών και κινητικές στερεοτυπίες με τα χέρια (Brentani et al., 2013).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα στο φάσμα του αυτισμού υπάρχει μια τεράστια φαινοτυπική ετερογένεια στην προσαρμοστική λειτουργία, τις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες και τις νευρολογικές συννοσηρότητες, οδηγώντας ορισμένους ερευνητές να αναφέρουν αυτές τις διάφορες διαταραχές ως «αυτισμούς». Για παράδειγμα, παρά τις παρόμοιες παρουσιάσεις κατά τη στιγμή της διάγνωσης, περίπου το 30% των παιδιών με αυτισμό παραμένουν μη λεκτικά μέχρι την ενηλικίωση, ενώ το 30% εμφανίζει ένα λογικά φυσιολογικό λεκτικό IQ, με πρωταρχικά ελλείμματα στη γλωσσική πρακτική(Jeste & Geschwind, 2014). Η ετερογένεια της διαταραχής καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την αντιμετώπιση, καθώς έχει ως αποτέλεσμα την αυθαίρετη παραβίαση

ορισμένων πτυχών της διαταραχής και την υπερτίμηση άλλων. Η πρόοδος της έρευνας για τον αυτισμό, ως εκ τούτου, βασίζεται στον ακριβή προσδιορισμό των μυριάδων ετερογενών παραγόντων που κυμαίνονται από γενετικούς έως περιβαλλοντικούς και που συμβάλλουν στην πρόγνωση αυτής της διαταραχής, μαζί με τη σχετική επικράτησή τους στον αυτιστικό πληθυσμό(Hassan & Mokhtar, 2019).

2.3 Αιτιολογικοί παράγοντες

Οι αιτιολογικοί παράγοντες πίσω από την εμφάνιση του Αυτισμού δεν είναι μεμονωμένοι αλλά αποτελούν ένα σύνολο επιρροών γενετικής και περιβαλλοντικής φύσεως. Δεδομένης της εξέλιξης της διαταραχής με το πέρασμα του χρόνου, η οποία παρουσιάζει μια βαθμιαία πορεία, οι ακριβείς αιτίες παραμένουν άγνωστες. Ωστόσο, μια από τις πολλές ερμηνείες αφορούν σε γενετικούς παράγοντες, με ιδιοπαθητικά αίτια και δευτερογενή, όπως οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες, να αιτιολογούν μεγάλο μέρος του συνόλου των περιπτώσεων με αυτισμό(Αντωνίου & Δαλιανά, 2016). Μελέτες για οικογένειες και δίδυμα έχουν δείξει ότι περίπου το 10% των παιδιών διαγιγνώσκονται με αυτισμό ως μέρος άλλων γενετικών ή νευρολογικών διαταραχών, όπως το Σύνδρομο Εύθραυστου Χ, η σκληροειδής σκλήρυνση, η φαινυλκετονουρία κτλ. Επιπλέον, εάν στην οικογένεια υπάρχει ήδη ένα παιδί με αυτισμό, η πιθανότητα να αποκτήσει άλλο παιδί με την ίδια διαταραχή αυξάνεται 25 φορές σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό. Μελέτες σε δίδυμα, επίσης έχουν δείξει ότι τα μονοζυγωτικά (πανομοιότυπα) δίδυμα έχουν ποσοστό αντιστοιχίας 60-90%, ενώ τα διζυγωτικά (μη ταυτόσημα) δίδυμα έχουν μειωμένο κίνδυνο 0-24%. Επί πλέον, ο κίνδυνος εμφάνισης αυτισμού μπορεί να αυξηθεί λόγω δομικών παραλλαγών ή μεταλλάξεων(Almandil et al., 2019).

Εκτός από τους γενετικούς παράγοντες, που συμβάλλουν στον αυτισμό, έχουν εμπλακεί και περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως ο υδράργυρος, η ακτινοβολία και τα καυσαέρια. Επιπλέον, οι μητρικές ιογενείς λοιμώξεις, το βαλπροϊκό οξύ και η θαλιδομίδη, που δύναται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και η

έκθεση σε φυτοφάρμακα έχουν αναφερθεί ότι επηρεάζουν το κεντρικό νευρικό σύστημα του εμβρυϊκού εγκεφάλου. Επιπρόσθετα, έχουν συσχετιστεί οι μεταβολικές καταστάσεις της μητέρας ,κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, με την εμφάνιση του αυτισμού , την αναπτυξιακή καθυστέρηση και τη γνωστική εξασθένηση στους απογόνους. Έχει ,επίσης, βρεθεί ότι η μητρική υποθυροξιναιμία στη κύηση συνδέεται και αυτή με την διαταραχή(Bhat et al., 2014).

Κεφάλαιο 3. Αυτισμός και συμπερίληψη

3.1 Προσδιορίζοντας την ένταξη και την συμπερίληψη

Η έννοια της *ένταξης*, αν και αρχικά είχε καθαρά κοινωνικό χαρακτήρα, πλέον αναφέρεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στους τρόπους, με τους οποίους δύναται να συνυπάρχουν με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, σε μια από κοινού εκπαιδευτική πορεία. Συγκεκριμένα, ο όρος αναφέρεται σε μια κατάσταση, όπου ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες παρακολουθεί πλήρως το πρόγραμμα του γενικού σχολείου και απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να βρίσκονται σε μια εγρήγορη σχετικά με την μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών αλλά και την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αυτή η διαδικασία στην ουσία αναφέρεται σε μια αναθεώρηση της ίδιας της προοπτικής των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δίνουν την δυνατότητα σε ένα μαθητή να συμμετέχει πλήρως σε όλες τις πτυχές της σχολικής πραγματικότητας(Σαββάκης & Μοσχίδου, 2018). Από την άλλη ο όρος *συμπερίληψη*, αφορά κυρίως στην ίδια την εκπαίδευση και στον τρόπο, με τον οποίο παρέχεται η γνώση, προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών αυτών. Πολλές φορές ο όρος συγχέεται με την Ειδική Αγωγή, δεδομένου ότι πολλοί σήμερα αναφέρονται μέσα από την συμπερίληψη στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, εννοιολογικά, η συμπερίληψη αναφέρεται σε οποιαδήποτε πρακτική, η οποία αφορά στην αποδοχή της διαφορετικότητας, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο όλες οι φωνές πρέπει να ακούγονται. Στον πυρήνα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βρίσκεται η πεποίθηση ότι οι ειδικές ανάγκες των

μαθητών δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές, από το σύνολο της τάξης, δυσκολίες, αλλά αφορούν σε προβλήματα, που σχετίζονται με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και την γενικότερη λειτουργία του σχολείου(Πουλπούλογλου, 2019).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, ο όρος *συμπερίληψη* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης στη Δήλωση της Σαλαμάνκα το 1994, όπου αναφέρεται ρητά ότι η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες θα μπορούσε να είναι δυνατή μέσω σχολείων χωρίς αποκλεισμούς. Υποστηρίχθηκε η συμπερίληψη δεν είναι απλώς μια άλλη μεταρρύθμιση του υπάρχοντος συστήματος ειδικής εκπαίδευσης για να το καταστήσει αποτελεσματικό. Αντί αυτού, είναι μια απάντηση στην ανάγκη εκπαίδευσης μιας διαφορετικής ομάδας μαθητών και της παροχής παρόμοιων ευκαιριών και ποιοτικής εκπαίδευσης, με τους τυπικούς συνομηλίκους(Francisco et al., 2020).

3.2 Βασικές αρχές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Από την αρχή προσδιορισμού της συμπερίληψης στην Διάσκεψη της Σαλαμάνκας, οι κυβερνήσεις δεσμευτήκαν για την δημιουργία μιας «Εκπαίδευσης για όλους» , διακηρύσσοντας βασικές αρχές, που θα δομούσαν πολιτικές ειδικής εκπαίδευσης και συμπεριληπτικές πρακτικές. Κάποιες από αυτές τις αρχές αφορούν : α) Κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να επιτύχει και να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης, β) Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες και γ) Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να σχεδιάζονται , ώστε να λαμβάνεται υπόψη η μεγάλη ποικιλία αυτών των χαρακτηριστικών και αναγκών(Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Κάποιες επιπλέον αρχές αναφέρονται στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου θα έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν στο σύνολο του σχολείου και θα έχουν την ευκαιρία για ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων. Επιπλέον, Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν θετική στάση απέναντι σε όλους τους μαθητές και τη βούληση να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, αντιμετωπίζοντας την ποικιλομορφία ως δύναμη και ερέθισμα για τη δική τους περαιτέρω μάθηση. Μέσα σε

ένα πλαίσιο συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι εξοπλισμένοι με τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την κατανόηση που θα τους δώσουν αυτοπεποίθηση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας σειράς αναγκών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν μια σειρά προσεγγίσεων για την αξιολόγηση και την παιδαγωγική, που τους επιτρέπει να τα χρησιμοποιούν με ευέλικτους τρόπους μείωσης των εμποδίων στη μάθηση και επιτρέπουν τη συμμετοχή και την επίτευξη (Donnelly, 2011).

Ωστόσο, η βασικότερη αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σήμερα είναι η ανάδειξη των φωνών όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυσκολιών και εμποδίων. Η κεντρική ιδέα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας, της δημιουργίας χώρου, όπου οι φωνές των μαθητών θα ακούγονται, χωρίς διακρίσεις, δύναται να αναδείξει χαρακτηριστικά, τα οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εφαρμογή μια εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Messiou, 2013). Ένας συνεχής διάλογος μεταξύ των μαθητών στην τάξη και με την ενεργή και καθοδηγητική στάση του εκπαιδευτικού, είναι δυνατόν να δημιουργήσει ένα κλίμα, όπου όλοι οι μαθητές θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, έχοντας την αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα και ότι οι οποίες δυσκολίες και ειδικές ανάγκες γίνονται αποδεκτές και αναγνωρίζονται από το σχολικό πλαίσιο. Μια τέτοια πρακτική, αφενός και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι μαθητές με δυσκολίες να ενθαρρυνθούν να ενεργήσουν περισσότερο αποτελεσματικά απέναντι στην μάθηση αλλά και δημιουργεί περισσότερες θετικές στάσεις από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές απέναντι στην διαφορετικότητα, δημιουργώντας παράλληλα τα θεμέλια για μια αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση (Αγγελίδης, 2019).

3.3 Ο αυτισμός στο γενικό σχολείο

Ο αριθμός των μαθητών με αυτισμό, που φοιτούν σε γενικά σχολεία και σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς έχει αυξηθεί σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό, ιδιαίτερα τα τελευταία δέκα χρόνια. Τα ποσοστά φοίτησης, ανά τον κόσμο, υποδηλώνουν ότι οι μαθητές με αυτισμό δεν αποτελούν πλέον την εξαίρεση στα γενικά

σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν ,λογικά, να περιμένουν να έχουν έναν ή περισσότερους από αυτούς τους μαθητές στις τάξεις τους κάθε χρόνο. Μια βασική πρόκληση για τα γενικά σχολεία είναι η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, εστιασμένη στον ίδιο τον μαθητή, που να μπορεί να εκπαιδεύσει με επιτυχία όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έχουν σοβαρά μειονεκτήματα και αναπηρίες .Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για μαθητές με αυτισμό, με τα μοναδικά χαρακτηριστικά των δυνατοτήτων και των δυσκολιών τους. Πολλές φορές οι μαθητές με αυτισμό υποτιμούνται σε σχέση με τη γνωστική τους ικανότητα ή να βιώνουν συγκεκριμένες προκλήσεις σε ορισμένους ακαδημαϊκούς τομείς, ενώ τα καταφέρνουν άνω πολύ καλά ή ακόμη και να εμφανίζουν εξαιρετικές δεξιότητες σε άλλους(Roberts & Webster, 2020).

3.3.1 Τα οφέλη της ένταξης

Υπάρχουν πολλά οφέλη της ένταξης. Η ένταξη μπορεί να βοηθήσει στη διδασκαλία της ενσυναίσθησης και της αποδοχής και μπορεί να επιτρέψει σε παιδιά με αυτισμό να βιώσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, σημαντικές για την ανάπτυξή τους. Η σχολική ομάδα πρέπει να καθορίσει εάν τα οφέλη της ένταξης υπερβαίνουν τους άγχους του να βρίσκεται ένας μαθητής με αυτισμό μέσα στην τάξη. Εάν ο μαθητής αφιερώσει πολύ χρόνο για να κοινωνικοποιηθεί έξω από το σχολείο, τότε δεν υπάρχει λόγος να συμπεριληφθεί αυτός ο μαθητής στην κύρια τάξη εάν αυτό προκαλεί μεγάλο άγχος(Sawchuk, 2019). Από το τελευταίο συμπεραίνεται ότι ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη, που μπορεί να προσφέρει μια ,χωρίς αποκλεισμούς, εκπαίδευση σε παιδιά με αυτισμό είναι η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Για αυτόν τον λόγο, πολλές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές με αυτισμό, που περιλαμβάνονται σε κανονικά σχολεία περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους απομονωμένοι στο σχολείο. Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη όχι μόνο η παρουσία αυτών των μαθητών στο σχολείο, αλλά κυρίως η ποιότητα της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης, ώστε να αποφευχθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός(Kubaski et al., 2014).

Μελέτες έχουν δείξει ότι η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη σε παιδιά με αυτισμό και άλλες αναπηρίες. Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους μπορεί να συμβάλει στην ένταξη και την ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτιστικών γνώσεων και δεξιοτήτων με τρόπο που δεν μπορεί να επιτευχθεί εύκολα με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα. Η διευκόλυνση της συμμετοχής στην ομότιμη κουλτούρα είναι επομένως εγγενές στοιχείο κάθε ένταξης καθώς και στόχος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων χωρίς αποκλεισμούς (Von Tetzchner & Grindheim, 2013). Μέσα από την δημιουργία κατάλληλων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, μειώνεται και η δημιουργία κοινωνικού στίγματος και αποφεύγεται ο κοινωνικός αποκλεισμός, καθιστώντας αυτά τα στοιχεία δυο ακόμα οφέλη της ένταξης των μαθητών με αυτισμό στο γενικό πλαίσιο. Η παρουσία των μαθητών στην γενική εκπαίδευση, προωθεί την αποδοχή και τον σεβασμό απέναντι στην διαφορετικότητα, μειώνοντας συμπεριφορές ρατσισμού, εκφοβισμού και αποκλεισμού. Επιπλέον, η συμπερίληψη και ένταξη αυτών των μαθητών οδηγεί σε ένα ακόμα όφελος, το οποίο αναφέρεται στην δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος αλλά και στην ενεργητικότερη εμπλοκή των γονέων στην διαδικασία, με τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών να δημιουργούν συμπεριφορές ενσυναίσθησης και γενικότερες θετικές στάσεις απέναντι στην ετερότητα (Κασίδης, 2016).

3.3.2 Βασικοί παράγοντες επιρροής

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες ,που μπορεί να είναι αποτελεσματικοί όσον αφορά την επιτυχία της συμπερίληψης. Προκειμένου να γίνει επιτυχής η ένταξη, κάθε παράγοντας πρέπει να λειτουργεί επαρκώς. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες συμπεριλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ο σχολικός ηγέτης, οι μαθητές του σχολείου με και χωρίς ειδικές ανάγκες, το φυσικό περιβάλλον και η σχολική κουλτούρα αλλά και οι υπηρεσίες υποστήριξης του σχολείου. Η προετοιμασία του μαθητή με ειδικές ανάγκες για ένταξη είναι ένα πολύ σημαντικό μέρος της επιτυχούς ένταξης. Προκειμένου να προετοιμαστεί ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες για τη ρύθμιση της τακτικής εκπαίδευσης, πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση για τις συμπεριφορικές και

ακαδημαϊκές δεξιότητες που πρέπει να χρησιμοποιούνται, συχνά, στο πλαίσιο της κανονικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ένας από τους στόχους της ένταξης είναι να δοθούν ευκαιρίες σε παιδιά με ειδικές ανάγκες να αλληλοεπιδράσουν με τους κανονικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους και να αυξήσουν την πιθανότητα κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με ειδικές ανάγκες μεταξύ των συνομηλίκων τους μέσα και έξω από τα σχολεία(Batu, 2010).

Οι ανωτέρω παράγοντες ώθησης της επιτυχούς ένταξης δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν χωρίς τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι καλές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς είναι ενέργειες που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αυξάνοντας τη συμμετοχή στις αίθουσες διδασκαλίας, προωθώντας την αποδοχή της διαφορετικότητας ως ένα φυσικό, αναπόφευκτο γεγονός, που περιλαμβάνει πολλούς μαθητές ,που μαθαίνουν μαζί με διαφορετικά στυλ μάθησης, προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες. Ο ρόλος ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού είναι να διασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην τάξη, χωρίς εξαίρεση(Pérez et al., 2017). Προς αυτήν την κατεύθυνση, σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού. Οι ικανότητες είναι οι δεξιότητες και οι γνώσεις που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να είναι επιτυχής. Η σημασία της ικανότητας των εκπαιδευτικών για πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς είναι εμφανής στην επίδρασή της στη μάθηση των μαθητών. Σε γενικές γραμμές, η έρευνα έδειξε ότι συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας καθορίζουν σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στην παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, η οποία, με τη σειρά της, ενθαρρύνει τη μάθηση των μαθητών. Παράλληλα, σημαντικές είναι και οι στάσεις τους απέναντι στην συμπερίληψη, με τις έρευνες να αναφέρουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη συσχετίζονται με θετικές ή αρνητικές προσδοκίες και συμπεριφορές, οι οποίες με τη σειρά τους προωθούν ή περιορίζουν την αποτελεσματική πρακτική χωρίς αποκλεισμούς(Cate et al., 2018).

Κεφάλαιο 4. Η γονεϊκή συμμετοχή και η αποτελεσματική επικοινωνία

Οι προσωπικές απόψεις των γονέων, οι οικογενειακές παραδόσεις και οι εμπειρίες που φέρνουν οι ίδιοι οι γονείς από τα σχολικά τους χρόνια συμβάλλουν στην προθυμία τους να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους . Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι όταν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ποιότητα της εκπαίδευσης βελτιώνεται, ενώ η πρόοδος της μάθησης των μαθητών είναι πιο επιτυχής, εκφράζεται μια ικανοποίηση από την πλευρά των γονέων και των παιδιών σε σχέση με τη σχολική κοινότητα, τα προβλήματα μειώνονται και η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον γίνεται ευκολότερη, τα χαρακτηριστικά των παιδιών εντοπίζονται και οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους ικανοποιούνται καλύτερα , η αυτοεκτίμηση των παιδιών ενισχύεται και τέλος χτίζεται ένα τείχος αποτελεσματικής επικοινωνίας, μέσα από την συνεργασία και την προθυμία εμπλοκής(Korosidou et al., 2021).

4.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Η συμμετοχή των γονέων στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σημαντικό και κεντρικό ζήτημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτες σχετικά με αυτό το θέμα έχουν δείξει, μεταξύ άλλων, ότι η γονική συμμετοχή είναι απαραίτητη και ότι ωφελεί όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η συμμετοχή των γονέων έχει πολλές θετικές πτυχές ,τόσο στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου από οργανωτική όσο και παιδαγωγική προοπτική αλλά και στη βελτίωση της σχολικής επίτευξης των μαθητών, της κοινωνικής επιτυχίας και της αυτοεικόνας. Η συμμετοχή των γονέων είναι πολυδιάστατη, αποτελούμενη από μια ποικιλία συμπεριφορών, στάσεων και προσδοκιών(Sharabi et al., 2021).

Αναφορικά με έναν κοινά αποδεκτό ορισμό της γονικής εμπλοκής, η βιβλιογραφία έχει να επιδείξει ένα σύνολο από αυτούς, οι οποίοι και καθορίζονται από τα εργαλεία μέτρησης , που χρησιμοποιούνται για την εμπλοκή των γονέων. Ως εκ τούτου, η έννοια της εμπλοκής δύναται να έχει πολλές μορφές, ξεκινώντας από μια απλή επικοινωνία με το σχολικό πλαίσιο και φτάνοντας ακόμη και στην συμμετοχή

λήψης αποφάσεων για την μαθησιακή πορεία ενός παιδιού. Από το σύνολο αυτών των μορφών, οι ίδιοι οι γονείς προσδιορίζουν την εμπλοκή ως την διαδικασία συμμετοχής και ενίσχυσης της καθημερινής προετοιμασίας ενός μαθητή για το σχολείο. Πολλές φορές, ο όρος συμπεριλαμβάνει την συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο βαθμό που ορίζει η προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά τους αλλά και την γενικότερη στάση τους απέναντι στο σχολικό πλαίσιο (Καραμητόπουλος, 2020).

4.2 Μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής

Τα μοντέλα, που δημιουργήθηκαν δίνουν έμφαση στην οικογένεια και στους τρόπους εμπλοκής της, αναφορικά με την δημιουργία θετικών προτύπων συμπεριφοράς και στήριξης του μαθητή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, παροχής βοήθειας στον εκπαιδευτικό της τάξης και την εύρεση εκείνων των πλαισίων, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν έναν μαθητή να αποκτήσει την γνώση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ενισχύοντας έτσι την μαθησιακή του πορεία. Οι γονείς οφείλουν να είναι συνοδοιπόροι με το σχολικό πλαίσιο σε αυτήν την διαδικασία και να έρχονται σε απόλυτη συμφωνία, σχετικά με την λήψη αποφάσεων. Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί προσδοκούν διαφορετικά πράγματα, σχετικά με την μάθηση του παιδιού, τότε και τα μαθησιακά αλλά και τα συμπεριφορικά αποτελέσματα επιδεικνύουν σύγχυση και ασυνέπεια (Garbacz et al., 2017). Οι μαθητές επωφελούνται στο μέγιστο, όταν το σχολικό πλαίσιο και η οικογένεια δημιουργούν ένα, από κοινού, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, μέσα από μια αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία (Ross, 2016).

Ένας κορυφαίος ερευνητής της γονικής συμμετοχής είναι η Joyce Epstein, το μοντέλο της οποίας είναι και το περισσότερο διαδεδομένο ανάμεσα στους μελετητές. Με πολλές μελέτες και εργασία σε περισσότερες από 100 δημοσιεύσεις, η Epstein επικεντρώνεται σε προγράμματα συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας που θα βελτιώσουν την πολιτική και την πρακτική σε μια προσπάθεια αύξησης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και της επιτυχίας τους. Η Epstein έχει εντοπίσει ένα πλαίσιο, που περιέχει έξι σημαντικούς παράγοντες, όσον αφορά τη γονική συμμετοχή. Αυτό το πλαίσιο βασίζεται σε ευρήματα από πολλές μελέτες, σχετικά με

τους παράγοντες που είναι πιο αποτελεσματικοί όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών .Αυτοί οι έξι παράγοντες είναι η γονική μέριμνα, η επικοινωνία, ο εθελοντισμός, η μάθηση στο σπίτι, η λήψη αποφάσεων και η συνεργασία με την κοινότητα(Đuričić & Bunijevac, 2017). Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας αφορά στην συνομιλία μεταξύ των μελών της οικογένειας, σχετικά με τον βαθμό ωριμότητας του παιδιού και την προσφορά πληροφοριών και ιστορικού στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο του εκπαιδευτικού. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας και την διαρκή ενημέρωση των γονέων σχετικά με την δραστηριοποίηση του παιδιού. Ο τρίτος παράγοντας αφορά στην εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου. Ο τέταρτος αφορά την υποστήριξη του σχολείου σχετικά με την συμμετοχή του γονέα στην βοήθεια του παιδιού στο σπίτι. Ο πέμπτος παράγοντας αφορά στην σημαντική συμμετοχή των γονέων στην λήψη αποφάσεων σχετικά με την μαθησιακή πορεία του παιδιού και τέλος, ο έκτος παράγοντας αφορά στην επικοινωνία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων με υπηρεσίες της κοινότητας και την μεγαλύτερη ενίσχυση της εκπαίδευσης των μαθητών(Caño et al., 2016).

4.3 Η συμμετοχή των γονέων στην ειδική αγωγή: απόψεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση

Προκειμένου να επιτευχθεί η απαραίτητη επιτυχία στην υλοποίηση μιας διαδικασίας χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία, ο ρόλος των γονέων αξιολογείται ως αναντικατάστατος. Οι έρευνες δείχνουν ότι μέσα από την συνεργασία τους με το σχολικό πλαίσιο, οι γονείς παρατηρούν θετικό αντίκτυπο στα παιδιά τους. Παρατηρούν σημαντικές βελτιώσεις όπως η ικανοποίηση, η αυτοεκτίμηση και οι ικανότητες των παιδιών τους να μάθουν καλύτερα. Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόκληση της διαδικασίας της ένταξης ,που ξεκινά με την απόφαση τους να τοποθετήσουν το παιδί τους σε ένα γενικό περιβάλλον. Μία από τις κύριες πτυχές της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται με τη συμμετοχή τους στη σύνταξη του εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών, όχι μόνο με την

υπογραφή ενός εγγράφου που ετοίμασε ο εκπαιδευτικός. Ο ατομικός σχεδιασμός, ως εργαλείο συνεργασίας στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, υπογραμμίζει επίσης την έννοια της ένταξης. Ο ρόλος και οι ευθύνες που ορίζουν οι γονείς για αυτούς είναι κεντρικό ζήτημα ,όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνο οι γονείς, που πιστεύουν στο ρόλο τους και είναι ενεργοί, τείνουν να ασχολούνται περισσότερο με θέματα σχολείου και εκπαίδευσης (Balli, 2016).

Για να επιτευχθούν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα, κάθε εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Η εκπαίδευση θα αποτύχει χωρίς τη συμμετοχή των γονέων. Μία από τις βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν οι γονείς ,αναζητώντας καλή συνεργασία με το σχολείο ,έτσι ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία είναι βέλτιστη, είναι να δοθεί πλήρης προσοχή στην ανάπτυξη του παιδιού ως άτομο και όχι μόνο να στραφεί η προσοχή σε αυτά που το παιδί μπορεί να επιτύχει. Οι γονείς πρέπει να σέβονται και να κατανοούν τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, ώστε το παιδί τους με αναπηρία να βελτιστοποιεί τις δυνατότητές του. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί, θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τις αυξημένες αλληλεπιδράσεις και την εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας επιτυχημένης συνεργασίας. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες ,που αποκτώνται από τα παιδιά στο σχολείο θα αντέξουν και θα ελεγχθούν καλά ,εάν μπορούν ,επίσης, να βρουν εφαρμογή στο σπίτι ή έξω από το σχολικό περιβάλλον, με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των γονέων(Bariroh, 2018).). Η συμμετοχή των γονέων στην δημιουργία του εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών θεωρείται αρκετά σημαντικό, καθώς ο γονέας είναι αυτός που θα προσφέρει στον εκπαιδευτικό τις πληροφορίες εκείνες, που αφορούν το παιδί και που φαίνεται να λειτουργούν περισσότερο καλά στην μάθηση του. Ακόμα και σε συμπεριφορικό επίπεδο, ο γονέας είναι αυτός που θα πληροφορήσει τον εκπαιδευτικό για θέματα, που πιθανόν ανησυχούν το παιδί ή που εξηγούν μια διαταρακτική συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Στα πλαίσια της συμπερίληψης, ο γονέας σε συμφωνία και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες, μέσα στις οποίες το

παιδί δύναται να αναπτύξει τις απαραίτητες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (Logsdon, 2019).

Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τις απόψεις των γονέων σχετικά με το πλαίσιο συμπερίληψης των παιδιών τους και ειδικότερα στις περιπτώσεις του αυτισμού, μια ειδική κατηγορία μαθητών, που συναντούν σημαντικές προκλήσεις στο σχολικό πλαίσιο, δεδομένου των ελλειμμάτων που εμφανίζουν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, αναφέρεται πως η συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς αποτελούν μοχλοί ενθάρρυνσης και υποστήριξης της όλης διαδικασίας. Από την άλλη μεριά, οι έρευνες αναφέρουν ότι πολλοί γονείς αδυνατούν να εμπλακούν λόγω παραγόντων, που αφορούν το ίδιο το παιδί. Για παράδειγμα, πολλοί γονείς αναφέρουν ότι δεν κατέχουν τις επαρκείς γνώσεις, σχετικά με την κατάσταση του παιδιού τους και της ειδικής ανάγκης που παρουσιάζουν. Επιπλέον, η σοβαρότητα μιας αναπηρίας εμποδίζει έναν γονέα να εμπλακεί ενεργά, καθώς πιστεύουν ότι το παιδί τους θα αποκλειστεί κοινωνικά, μια αντίληψη που μειώνει την επιθυμία τους για συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού (Arg, 2017). Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων, εξαρτώμενος από την σοβαρότητα της αναπηρίας, έχει αποδειχθεί από αρκετές έρευνες, δείχνοντας ότι το νοητικό επίπεδο αλλά και η ηλικία του παιδιού παίζει καθοριστικό ρόλο στην ένταξη του στην εκπαίδευση και την πιθανή συμμετοχή του γονέα στην μαθησιακή διαδικασία. Φαίνεται ότι όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο μεγαλύτερη είναι και η προθυμία του γονέα για συμμετοχή και στήριξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων(Chan, 2016).

Κεφάλαιο 5. Συνεργασία και επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

5.1 Η αποτελεσματική επικοινωνία η συνεργασία στην εκπαίδευση

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός της επικοινωνίας αφορά σε μια διαδικασία, κατά την οποία ανταλλάσσονται συναισθήματα, σκέψεις, γνώσεις και δεξιότητες. Πρόκειται για ένα κοινό μοίρασμα πληροφοριών μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Αυτή ακριβώς η έννοια της επικοινωνίας αποτελεί την βάση για την οικοδόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Μέσα σε ένα αποτελεσματικό επικοινωνιακό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς διαμορφώνουν αλληλεπιδράσεις και ανταλλάσσουν πληροφορίες, δείχνοντας ταυτόχρονα μια κατανόηση των προοπτικών της κάθε πλευράς και δημιουργούν σχέσεις, που ενισχύουν την ευημερία του μαθητή σε όλα τα επίπεδα. Για να μπορούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές να βρουν έδαφος για επιτυχή υλοποίηση, θα πρέπει η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των γονέων και του σχολείου να χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα και ουσιαστικό διάλογο (Shiffman, 2019). Οι υπάρχουσες μελέτες επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού προσεγγίζουν γενικά το ζήτημα από δύο πτυχές. Το πρώτο καλύπτει τις σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέα και τις συνεισφορές των γονέων στις σχολικές κοινότητες και τις οργανωτικές δραστηριότητες, ενώ το δεύτερο καλύπτει μελέτες για την υποστήριξη των γονέων στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. Κατά συνέπεια, οι σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέα έχουν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία για τη βελτίωση των σχολείων ως κοινότητες μάθησης και για την ανάπτυξη των μαθητών, ικανοποιώντας τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Επιπλέον, να τονιστεί ότι η υγιής επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων δεν είναι πάντα δυνατή και πολλά εμπόδια σε διάφορα επίπεδα μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη διαδικασία επικοινωνίας. Αυτά τα εμπόδια μπορούν να προκύψουν σε σχέση με τους σχολικούς πόρους, τα επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα οικογενειακά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά(Ozmen et al., 2016).

Από την άλλη, η έννοια της συνεργασίας αφορά στην εμπλοκή δύο ή περισσότερων ατόμων , τα οποία δημιουργούν μια αλληλεπίδραση ,σκοπεύοντας να

κατακτήσουν κοινούς στόχους (Harmon,2017). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το να προσεγγίζεται η μάθηση, ιδιαίτερα των μαθητών με κάποιες δυσκολίες, μέσα βάση την συνεργατικότητα αποτελεί την ιδανική αντιμετώπιση. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της οικογένειας, εμπεριέχει αποτελεσματικές πρακτικές λήψης αποφάσεων και ενίσχυσης της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών. Ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών οδηγεί στην βέλτιστη ανάπτυξη του δυναμικού των μαθητών. Όταν αυτές οι συνεργατικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και εντάσεις, τότε η εξέλιξη του παιδιού σε όλα τα επίπεδα, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό(Adams et al., 2016). Παρόλο που τόσο η συνεργασία όσο και η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο θεωρείται σημαντικός παράγοντας εμπλοκής , έχοντας θετικό αντίκτυπο στην μάθηση, οι μελέτες δείχνουν μια απροθυμία των γονέων να ανταποκριθούν αποτελεσματικά, γεγονός που πολλές φορές οφείλεται και στο ίδιο το σχολικό πλαίσιο και τον εκπαιδευτικό της τάξης (Wood & Bauman,2017).

5.2 Μοντέλα επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής, περιγράφονται μέσα από τέσσερα μοντέλα(Μπασδάρα,2018):

1. **Το μοντέλο του ειδικού:** Αναφέρεται σε έναν παραδοσιακό τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας , όπου ο ειδικός εκπαιδευτικός προσφέρει τις γνώσεις τους, προκειμένου να βοηθήσει τον γονέα να στηρίξει το παιδί του σε όλα τα επίπεδα. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που λαμβάνει τις αποφάσεις για την εκπαίδευση του παιδιού, ενώ ο γονέας εμφανίζει μια περισσότερο παθητική στάση, καθώς δεν κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την υποστήριξη του μαθητή. Δεδομένου αυτού, ο γονέας αποκλείεται από την όποια δραστηριοποίηση στο χώρο του σχολείου.
2. **Το μοντέλο της μεταμόσχευσης:** Αναφέρεται στο περισσότερο βοηθητικό ρόλο της οικογένειας, εστιάζοντας στην ενεργητικότερη συμμετοχή του γονέα στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μεταδότης των γνώσεων του στον γονέα , αναμένοντας να ανταποκριθεί με τρόπο δυναμικός στην διαδικασία μάθησης του παιδιού. Η ενεργή συμμετοχή του γονέα, δημιουργεί ένα αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και μια αυτοπεποίθηση, την οποία ως γονέας παιδιού με δυσκολίες, την έχει ανάγκη.

3. **Το καταναλωτικό μοντέλο:** Αυτό το μοντέλο αναφέρεται στην επιλογή που κάνει ο γονέας , αναμεσά στις πληροφορίες που θα του δώσει ο εκπαιδευτικός και τις οποίες θεωρεί περισσότερο χρήσιμες για την ανάπτυξη του παιδιού του. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει την οικογένεια , ακούει τον γονέα και αφουγκράζεται τις ανάγκες του , δίνοντας προσοχή σε αυτά που πιστεύει και προσδοκεί από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός είναι περισσότερο κατευθυντικός, δίνοντας στον γονέα εναλλακτικές σχετικά με την διαχείριση των δυσκολιών. Αναφορικά με την συνεργασία και την επικοινωνία, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς λειτουργούν αμφίδρομα, προκειμένου να διαμορφώσουν, ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
4. **Το μοντέλο της ενδυνάμωσης:** Σε αυτό το μοντέλο, ο ρόλος του γονέα είναι ενεργητικός , δίνοντας βαρύτητα στον τρόπο, με τον οποίο λειτουργεί η οικογένεια και αλληλοεπιδρά με το παιδί και το σχολείο. Αυτό το μοντέλο αντιμετωπίζει τους μαθητές με αναπηρία ως έχοντες ένα σύνολο ικανοτήτων αλλά και το δικαίωμα να μπορούν λειτουργήσουν με αυτόνομο τρόπο στην καθημερινή ζωή. Ωστόσο, ο βαθμός επίτευξης αυτής της αυτονομίας στηρίζεται σημαντικά στην υποστήριξη και την παρέμβαση των γονέων και την συμμετοχή τους στο σχολείο (Morgan et al.,2017). Η γονική ενδυνάμωση αποτελεί βασικό στόχο αυτού του μοντέλου, καθώς χτίζονται σχέσεις, που βασίζονται στην αποτελεσματική επικοινωνία και την εμπιστοσύνη, δημιουργώντας μια ανθεκτικότητα της οικογένειας απέναντι στις δυσκολίες του παιδιού και στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lin, 2018).

5.3 Προκλήσεις στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας

Η μεγαλύτερη πρόκληση, που καλείται να αντιμετωπίσουν τα σημερινά σχολικά πλαίσια, τα οποία λειτουργούν με βάση την συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτελεί η στάση και η διάθεση του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και του σχολικού οργανισμού, εν γένει, σχετικά με το βαθμό εμπλοκής του γονέα αλλά και την μορφή που αυτή θα έχει, προκειμένου να μην διαταράσσει το διδακτικό έργο αλλά αντίθετα να λειτουργεί ενισχυτικά σε αυτό. Πολλές φορές οι συνεργατικές σχέσεις σχολείου και οικογένειας εμφανίζονται διαταραγμένες, καθώς ένα σύνολο εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι γονείς δεν μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η μονοδιάστατη προοπτική των εκπαιδευτικών, δημιουργεί μια στενότητα στις σκέψεις σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή και τον ρόλο του γονέα στην θετική ανάπτυξη του μαθητή σε όλα τα επίπεδα. Με βάση αυτό, η οικογένεια τίθεται στο περιθώριο, έχοντας έναν δευτερεύοντα ρόλο, με την συμμετοχή της να αφορά αποκλειστικά σε μια τυπική ενημέρωση, σχετικά με την πρόοδο του μαθητή. Οι γονείς αποξενώνονται και οι απόψεις τους αμφισβητούνται, ενώ η εμπλοκή τους στην μάθηση είναι μηδαμινή (Gerzel-Short, 2018). Ο τρόπος συνεργασίας σχολείου και οικογένειας επηρεάζει τον τρόπο, με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως ενισχυτές στην απόκτηση της γνώσης. Αυτή η μορφή συνεργασίας συναντά συχνά προκλήσεις, ιδιαίτερα σε αστικές περιοχές, όπου οι γονείς απέχουν από σχολικό πλαίσιο και δεν υποστηρίζουν την όλη προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Το βασικό κλειδί, επομένως, είναι η ανάπτυξη μιας συχνότερης επικοινωνίας αλλά πάνω απ' όλα μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του γονέα και του εκπαιδευτικού, η οποία και θα στηρίξει τις επιλογές, τις ικανότητες και τις δυσκολίες των παιδιών (Lusse et al., 2019).

5.3.1 Ο ρόλος της εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας

Η έννοια της εμπιστοσύνης εμπεριέχει στοιχεία όπως είναι η καλοσύνη, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη και η ειλικρινής αλληλεπίδραση (Romero & Mitchell, 2017). Η εμπιστοσύνη έχει αναδειχθεί, μέσα από έρευνες, ως το βασικό

στοιχείο-κλειδί για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων , μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με συνεργατικότητα και αποτελεσματική επικοινωνία. Αποτελεί την βάση της κάθε κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μεταξύ των ατόμων , επιτρέποντας τους να λειτουργούν, ενεργώντας χωρίς να σκέφτονται σχετικά με την αξιοπιστία των κινήτρων του ατόμου , που έχουν απέναντί τους. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο παράγοντας της εμπιστοσύνης θεωρείται σημαντικός, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις, όπου εμπλέκονται μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι ένα χαρακτηριστικό, που ενισχύσει την εμπλοκή του γονέα στο σχολείο και θα δημιουργήσει μια υγιή αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, ο γονέας καλείται να εμπιστευτεί τον εκπαιδευτικό ότι θα δημιουργήσει τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές συνθήκες για το παιδί του και θα το φτάσει να κατακτήσει το μέγιστο των ικανοτήτων του. Με άλλα λόγια, καλείται να εμπιστευτεί τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, την προθυμία για προσφορά της γνώσης, ανεξάρτητα των δυσκολιών του παιδιού και την ειλικρινή του αντιμετώπιση των εμποδίων που θα εμφανιστούν στην πορεία (Schweizer et al., 2017). Στην Ειδική Αγωγή, όταν αυτή η σχέση εμπιστοσύνης αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα, τότε το πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αδύνατο να αποτύχει. Πολλές, ωστόσο , έρευνες, έχουν σημειώσει και τους λόγους εκείνους, που καθιστούν αδύνατη αυτή τη σχέση εμπιστοσύνης. Ένα από τα κυριότερα εμπόδια αφορούν στην αδυναμία επικοινωνίας, μεταξύ των δύο πλευρών. Πολλοί γονείς, ιδιαίτερα στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, έχουν βιώσει αρνητικές εμπειρίες στην επαφή τους με τα σχολικά πλαίσια, που πλέον τους είναι δύσκολο να εμπιστευτούν τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό σύστημα , εν γένει(Grocke, 2018).

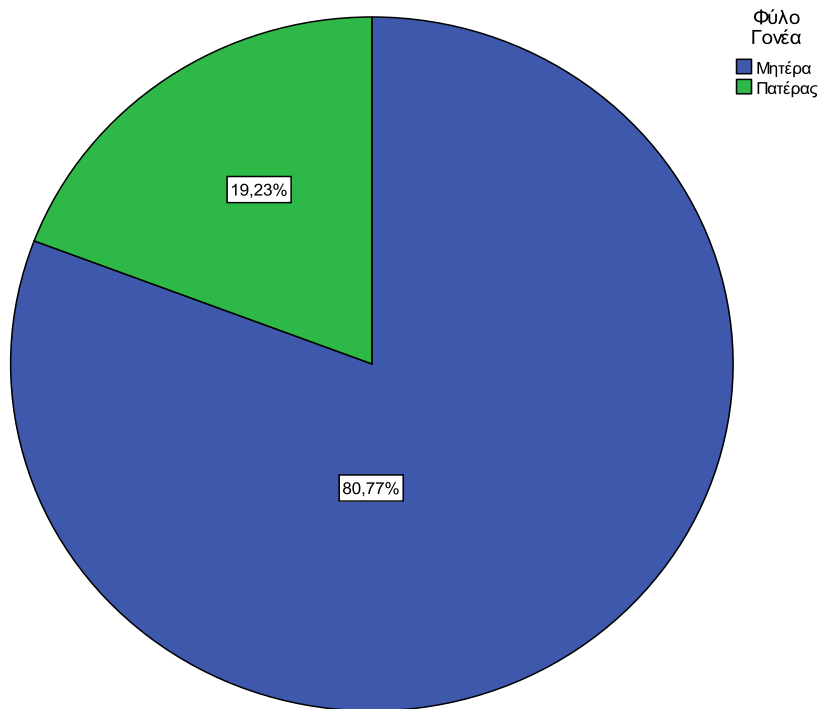
Κεφάλαιο 6:Ερευνητικό Μέρος

6.1 Δείγμα Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από γονείς, οι οποίοι έχουν ένα τουλάχιστον παιδί με διάγνωση αυτισμού. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου –

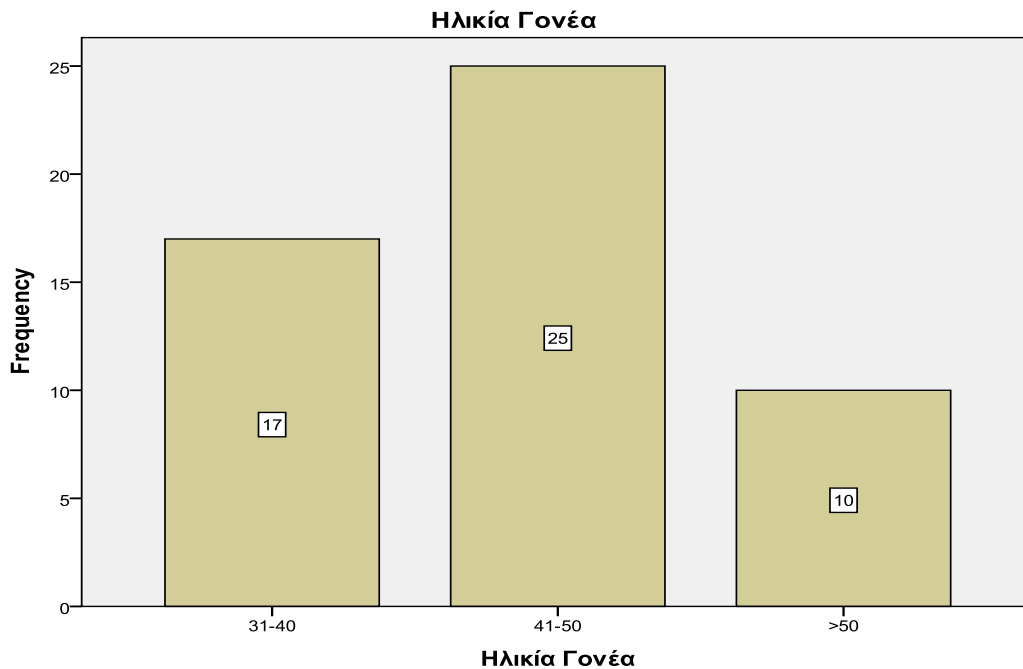
Ιουνίου 2021 .Τα παιδιά των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα παρακολουθούν θεραπευτικά προγράμματα σε ιδιωτικά θεραπευτικά κέντρα ,όπου παρέχουν υπηρεσίες σε παιδιά με αυτισμό .Η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά από τους υπεύθυνους του κέντρου με την συναίνεση τους.

Για την υλοποίηση της έρευνας η διαδικασία δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε, είναι η δειγματοληψία ευκολίας, υπό την έννοια ότι δειγματίστηκαν εκείνα τα στοιχεία του πληθυσμού (οι γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες) που ήταν διαθέσιμα εκείνη την στιγμή. Το δείγμα συνίσταται από 52 άτομα, γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σύνολό τους. Αναλυτικότερα, οι γυναίκες (μητέρες ατόμων με αναπηρία) αποτελούν την ευρεία πλειοψηφία του δείγματος, με ποσοστό 80,8% (42 από σύνολο 52), ενώ οι άντρες (πατέρες ατόμων με αναπηρία) αποτελούν το 9,2% του δείγματος (10 από σύνολο 52), όπως αναλυτικότερα φαίνεται και στο ακόλουθο διάγραμμα πίτας:



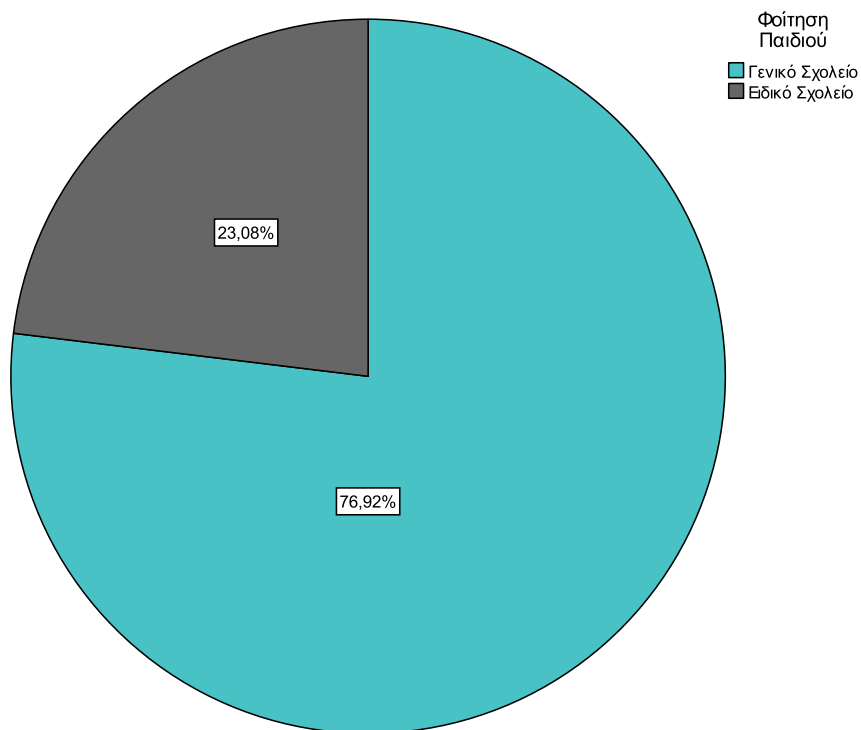
Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή του δείγματος, η επικρατούσα κλάση είναι οι έχοντες ηλικία από 41-50, που καταλαμβάνουν το 48,1% του δείγματος (25 από

52), ενώ ακολουθούν οι έχοντες ηλικία από 31-40 ,που καταλαμβάνουν αντίστοιχα το 32,7% του δείγματος (17 από 52). Τέλος ακολουθούν οι έχοντες ηλικία μεγαλύτερη των 50 ετών, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 19,2% (10 από 52), όπως αντίστοιχα φαίνεται και στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:

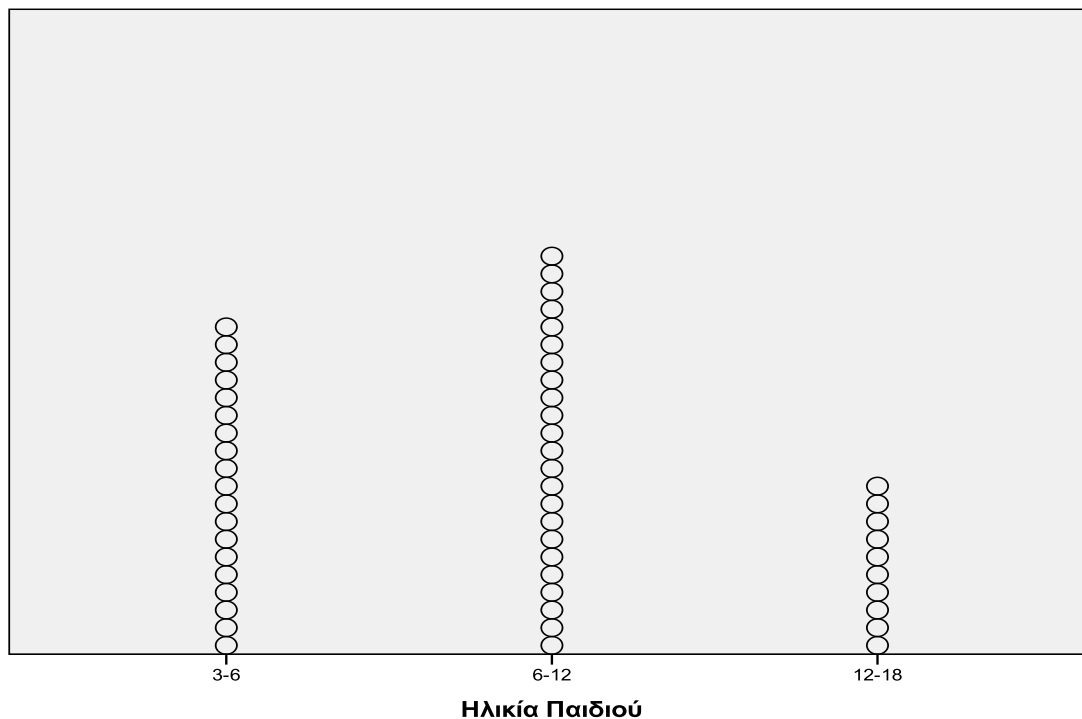


Η πλειοψηφία του δείγματος (των γονέων ατόμων με αναπηρία) είναι απόφοιτοι ΤΕΙ/ΑΕΙ με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 38,5% (20 από 52), ακολουθούν οι έχοντες Μεταπτυχιακό δίπλωμα εκπαίδευσης με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 28,8% (15 από 52), ενώ τέλος βρίσκονται οι απόφοιτοι Λυκείου και εκείνοι που δήλωσαν την κατηγορία «Άλλο» με αντίστοιχα ποσοστά 17,3% (9 από 52) και 15,4% (8 από 52).

Οι γονείς ατόμων με αναπηρία οι οποίοι και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο φαίνεται να έχουν εγγράψει σε μεγάλη πλειοψηφία τα παιδιά τους σε Γενικά Σχολεία. Το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών, που φοιτούν σε Γενικό Σχολείο, ανέρχεται σε 76,9% (40 από 52), ενώ εκείνα, που φοιτούν σε ειδικό σχολείο καταλαμβάνει το υπολειπόμενο 23,1% (12 από 52). Αναλυτικότερα τα παραπάνω φαίνονται στο ακόλουθο διάγραμμα πίτας:



Πέραν των ανωτέρω, το δείγμα εξετάστηκε και αναφορικά με την ηλικία των παιδιών, που αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία, όπου η ευρεία πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή κλάση από 6-12 έτη ,με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 44,2% (23 από 52). Ακολουθεί η ηλικιακή κλάση των από 3-6 ετών με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 36,5% (19 από 52), ενώ τέλος η ηλικιακή κλάση των 12-18 ετών, όπου ανήκει το 19,2% του δείγματος (10 από 52). Αναλυτικότερα η ηλικιακή κατανομή των ατόμων φαίνεται στο ακόλουθο διάγραμμα:



6.2 Μέσο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο και συμπληρώθηκε ανώνυμα από το δείγμα. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε διαδικτυακά με την χρήση του εργαλείου φορμών της Google (Google Forms) και διανεμήθηκε σε γονείς παιδιών με αναπηρία ηλεκτρονικά με την χρήση κάθε πρόσφορου μέσου (πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κτλ)

Η χρήση του ερωτηματολογίου κρίθηκε σκόπιμη καθώς εμφανίζει συγκριτικά πλεονεκτήματα, όσον αναφορά τη συνολική διαδικασία της έρευνας. Αποκρίνεται σε ιδιαίτερα μεγάλο στατιστικό δείγμα και ,επιπλέον, η επεξεργασία του εμφανίζει μεγάλο βαθμό αντικειμενικότητας και στατιστικής εγκυρότητας. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου μπορούν να κωδικοποιηθούν και να παρουσιαστούν σχετικά εύκολα, ενώ τα επιμέρους οφέλη του φαίνονται παρακάτω:

- Πολλοί εξεταζόμενοι.

- Λίγα έξοδα.
- Ίδιο σύνολο ερωτήσεων για όλους τους εξεταζόμενους.
- Δεν προκαλεί φόβο, δισταγμό ή τρακ στον εξεταζόμενο.
- Δυνατότητα συλλογής στοιχείων από πολλά άτομα πράγμα που δίνει κύρος στην έρευνα.
- Δυνατότητα εξέτασης ατόμων που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές.

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε εξετάζει την συμπερίληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες σε σχολικές τάξεις ,το οποίο σχεδιάστηκε από του Leyser & Kirk (2004) και μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον Kokardias Dimitrios (Parnetal Attitudes Regarding Inclusion os Children with Disabiblities in Greek Education Settings, *Electronic Journal if Inclusive Education*, 2 (3). Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο εξετάζει την στάση των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένα αυτών, που εμφανίζουν Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, στις σχολικές τάξεις της γενικής εκπαίδευσης στους ακόλουθους τομείς/γενικές κατηγορίες:

- Οφέλη Συμπερίληψης τόσο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όσο και για τα λοιπά παιδιά.
- Ικανότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ατόμων με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη και υποστήριξη των παιδιών αυτών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης
- Ικανοποίηση των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες από την πρόοδο και τις υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης που αφορούν στην συμπερίληψη
- Δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Για την εξέταση των ανωτέρω κατηγοριών, το ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνει 18 ερωτήσεις, των οποίων οι απαντήσεις αντιστοιχούν στην 5-βάθμια κλίμακα Likert. Το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει σε αυτές τις ερωτήσεις ,ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας, επιλέγοντας ανάλογα έναν αριθμό από το 1 έως το 5, με το 1 να αντιστοιχεί στο *Συμφωνώ Απόλυτα* και το 5 στο *Διαφωνώ Απόλυτα*. Με αυτόν τον τρόπο, οι απαντήσεις κοντά στο 1 αντιστοιχούν σε

περισσότερη συμφωνία και ανάδειξη του συγκεκριμένου επιμέρους παράγοντα, ενώ απαντήσεις κοντά στο 5 αντιστοιχούν σε διαφωνία με την συγκεκριμένη πρόταση.

Από το σύνολο των 18 ερωτήσεων, οι 8 περιέχουν προτάσεις, που αναδεικνύουν την συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία στις σχολικές τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιπες 10 προτάσεις με αρνητικό περιεχόμενο, αναφορικά με την συμπερίληψη, οι οποίες και εξέφραζαν αρνητικές συμπεριφορές. Προκειμένου να αποκτηθεί γενική εικόνα, αναφορικά με την στάση του δείγματος απέναντι στην συμπερίληψη, οι 10 προτάσεις με αρνητικό περιεχόμενο (11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20) επανακωδικοποιήθηκαν στην θετική τους έκφραση με τέτοιο τρόπο, ώστε οι χαμηλές βαθμολογίες (βαθμολογία κοντά στο 1) να αντιστοιχούν σε ανάδειξη της συμπερίληψης. Πέραν των ανωτέρω, στο ερωτηματολόγιο των Leyser & Kirk, που χρησιμοποιήθηκε, προστέθηκαν 10 ερωτήσεις, οι οποίες κωδικοποιούν και ελέγχουν την συνεργασία και την αποτελεσματική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον γονέα. Συγκεκριμένα οι 4 ερωτήσεις αφορούν στην αποτελεσματική συνεργασία και οι υπόλοιπες 6 στην επικοινωνία. Το σύνολο των ερωτήσεων αυτών ήταν διατυπωμένες στην θετική τους έκφραση και αντιμετωπίστηκαν ως ένας ενιαίος παράγοντας.

Συμπερασματικά, οι χαμηλές βαθμολογίες (κοντά στο 1) μπορούν να αντιστοιχιστούν ως ανάδειξη του παράγοντα και θετική έκφραση απέναντι στην συμπερίληψη, ενώ αντίστοιχα υψηλές βαθμολογίες (κοντά στο 5) μπορούν να αντιστοιχιστούν σε μη ανάδειξη του παράγοντα και αρνητική έκφραση απέναντι στην συμπερίληψη. Για κάθε παράγοντα ξεχωριστά, και για κάθε έναν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων, που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα από όπου προέκυψε μια συνεχής μεταβλητή. Χαμηλές βαθμολογίες (κοντά στο 1) αντιστοιχούν σε ανάδειξη του παράγοντα υπέρ της συμπερίληψης, ενώ υψηλές βαθμολογίες (κοντά στο 5) αντιστοιχούν σε μη ανάδειξη του και αρνητική έκφραση απέναντι στην συμπερίληψη.

6.3 Αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά, θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι εξετάστηκε η αξιοπιστία με την χρήση του στατιστικού δείκτη alpha του Cronbach, με τις τιμές του δείκτη για κάθε παράγοντα να φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1: Τιμές δείκτη άλφα του Cronbach

α/α	Παράγοντας	Cronbach's alpha
1	Οφέλη Συμπερίληψης	0,802
2	Ικανότητα και Υποστήριξη	0,352
3	Ικανοποίηση	0,600
4	Δικαιώματα	0,610
5	Συνεργασία	0,872

Παρατηρούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις, πλην του παράγοντα *Ικανότητα και Υποστήριξη* οι τιμές του δείκτη alpha του Cronbach παίρνουν τιμές μεγαλύτερες του 0,600 και συνεπώς η εσωτερική αξιοπιστία των επιμέρους κλιμάκων μπορεί να κριθεί ικανοποιητική. Για τον παράγοντα *Ικανότητα και Υποστήριξη* η τιμή της εσωτερικής αξιοπιστίας δεν είναι ικανοποιητική, αλλά εξετάζοντας την τιμή της μετά την αφαίρεση κάποιας ερώτησης, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι βελτιώνεται ικανοποιητικά.

Στην συνέχεια θα παρουσιάσουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα και θα τα περιγράψουμε αναλυτικότερα. Οι τιμές για κάθε παράγοντα ξεχωριστά φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οφέλη Συμπερίληψης	52	1,00	4,00	2,1291	,65512
Ικανότητα και Υποστήριξη	52	1,75	5,00	3,2404	,71394
Ικανοποίηση	52	1,60	4,60	3,3231	,70199
Δικαιώματα	52	1,00	4,00	1,4231	,68874
Συνεργασία	52	1,00	4,00	1,5404	,60334
Valid N (listwise)	52				

Από τα παραπάνω, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο σημαντικότερος αναδεικνυόμενος παράγοντας αναφορικά με την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένα με Αυτισμό στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης δεν είναι άλλος παρά τα *Δικαιώματα* των ατόμων αυτών με αντίστοιχη μέση βαθμολογία 1,42 (TA = 0,68). Οι γονείς φαίνεται να πιστεύουν ότι είναι δικαίωμα των μαθητών με αναπηρία να συμμετέχουν σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, όποτε αυτό είναι δυνατόν και επιπλέον, φαίνεται η ισχυρή τους αντίληψη ότι τα παιδιά με Αυτισμό θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τα παιδιά χωρίς κάποια υστέρηση.

Πέραν του παράγοντα αυτού ο παράγοντας της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ένας ισχυρά αναδεικνυόμενος παράγοντας με μέση τιμή 1,54 (TA=0,60). Μέσω της καλής αυτής επικοινωνίας αναμένεται να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου και η συμβολή στην μαθησιακή πορεία των μαθητών είναι θετική.

Λιγότερο αναδεικνυόμενοι παράγοντες είναι η *Ικανότητα και Υποστήριξη* καθώς επίσης και η *Ικανοποίηση* με τιμές 3,24 (TA=0,71) και 3,32 (TA=0,70). Το παραπάνω καταδεικνύει ότι οι γονείς θεωρούν φτωχή την ικανότητα των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση ατόμων με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη, ενώ παράλληλα δεν

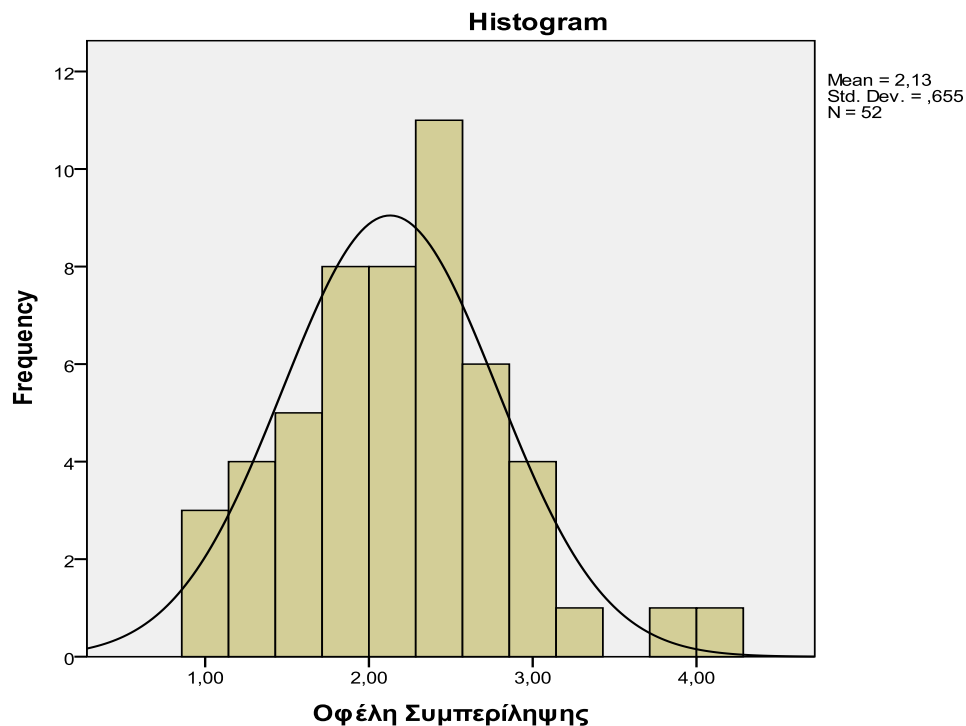
φαίνεται να έχουν υποστήριξη από γονείς των οποίων τα παιδιά δεν εμφανίζουν κάποια διαταραχή. Πέραν αυτού, δεν φαίνονται ικανοποιημένοι από την πρόοδο και τις υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης που αφορούν στην συμπερίληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ελληνική σχολική αίθουσα. Στην συνέχεια θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα για κάθε παράγοντα ξεχωριστά στην προσπάθεια μας να προσεγγίσουμε τις απόψεις των γονέων σχετικά με την συμπερίληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες στην σχολική αίθουσα.

6.3.1 Οφέλη συμπερίληψης

Ένας από τους παράγοντες που εξετάστηκαν αναφορικά με την διερεύνηση των στάσεων των γονέων παιδιών με αυτισμό, αναφορικά με την συμπερίληψή τους στα γενικά πλαίσια εκπαίδευσης, είναι τα οφέλη της συμπερίληψης. Υπό την έννοια αυτή, κωδικοποιήθηκε και εξετάστηκε η στάση των γονέων αναφορικά με τα επιμέρους οφέλη της συμπερίληψης:

- Η προετοιμασία τους για την προσαρμογή στον πραγματικό κόσμο
- Η δυνατότητα των ατόμων με αναπηρία να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους
- Η ευκαιρία συμμετοχής σε μια ευρεία ποικιλία δραστηριοτήτων
- Η προετοιμασία μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν αναπηρίες για τον πραγματικό κόσμο.
- Η διδασκαλία μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν αναπηρία αναφορικά με τις διαφορές των ανθρώπων.
- Η αποδοχή παιδιών με αναπηρία και η μη απομόνωσή τους
- Η θετική επίδραση στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία

Υπολογίστηκε η μέση τιμή της 5-βάθμιας κλίμακας Likert με τον τρόπο που περιγράψουμε προηγουμένως. Το ιστόγραμμα των μέσων βαθμολογιών έχει όπως παρακάτω:



Παρατηρούμε ότι η μέση τιμή είναι 2,13 (TA=0,655) από την οποία συμπεραίνουμε ότι αναφορικά με τα οφέλη της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, τόσο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και σε μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες οι γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες φαίνεται να τηρούν ουδέτερη στάση καθώς οι μέσες απαντήσεις τους δεν προσεγγίζουν την συμφωνία ή διαφωνία.

Το εύρος των τιμών βρίσκεται από 1 έως και 4, όπου και διαπιστώνουμε ότι δεν υφίστανται τιμές κοντά στο 5, μπορούμε να πούμε ότι υφίσταται μία μερική τάση συμφωνίας με την ικανοποίηση σε σχέση με την ικανοποίηση με τα οφέλη της συμπερίληψης. Πραγματοποιώντας στατιστικούς ελέγχους για την διαπίστωση της διαφοροποίησης αναλόγως των δημογραφικών χαρακτηριστικών, δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Εξετάζοντας τις επιμέρους ερωτήσεις που συνιστούν τον δείκτη, αποκτούμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει καλύτερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο	52	2,00	,929
Είναι πιο πιθανό να κάνει τα παιδιά με αναπηρία να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους	52	2,25	,968
Δίνει στα παιδιά με αναπηρία την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων	52	2,27	1,087
Είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει τους συμμαθητές που δεν αντιμετωπίζουν αναπηρίες, για τον πραγματικό κόσμο	52	1,81	,930
Είναι πιο πιθανό τα παιδιά χωρίς αναπηρία να μάθουν για τις διαφορές των ανθρώπων	52	1,58	,825
Ενδέχεται να ωφελήσει τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία	52	2,23	,942
Ένα παιδί με αναπηρία δεν θα αισθανθεί απομονωμένο από άλλα παιδιά χωρίς αναπηρία σε μια συμβατική τάξη	52	2,77	1,078
Valid N (listwise)	52		

Από όλα τα εξετασθέντα στοιχεία τα οποία συνιστούν τον δείκτη ,που μετρά τα οφέλη της συμπερίληψης, διαπιστώνουμε ότι οι σημαντικότεροι αναδεικνυόμενοι παράγοντες είναι τα οφέλη που αναμένεται να δημιουργήσει στα παιδιά χωρίς αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ,σύμφωνα με την αντίληψη των γονέων, τα παιδιά χωρίς αναπηρία να μάθουν για τις διαφορές των ανθρώπων και να προετοιμαστούν καλύτερα για τον πραγματικό κόσμο.

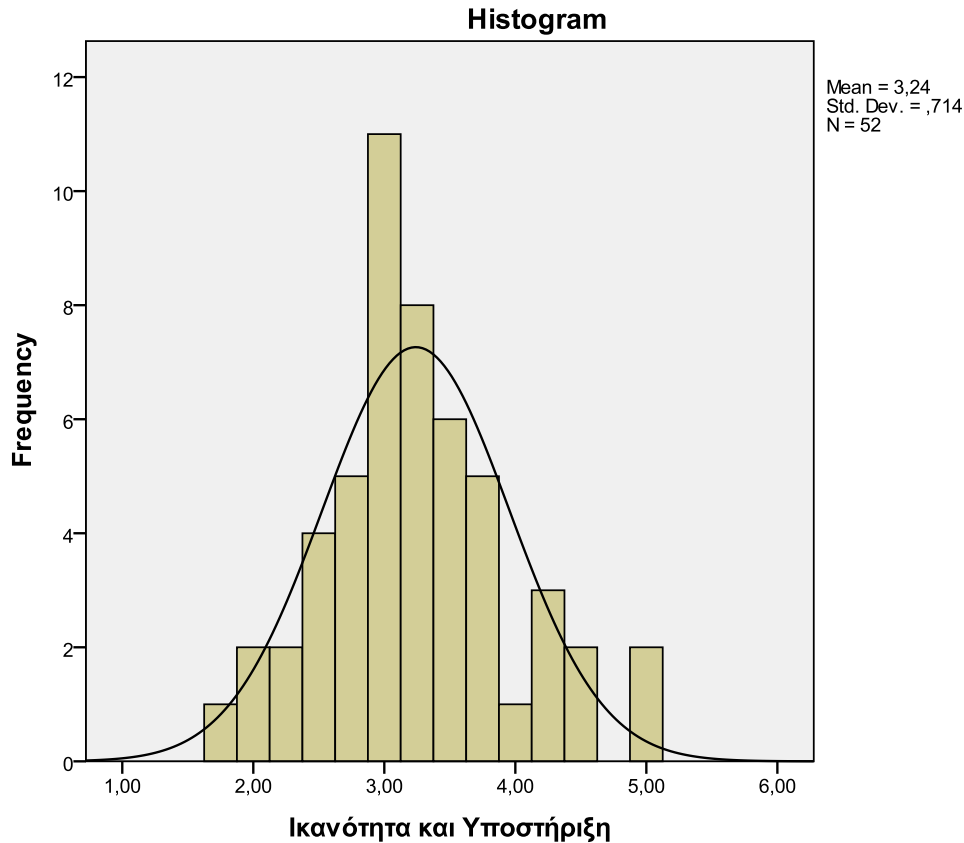
Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι όλες οι ερωτήσεις ,που φαίνονται παραπάνω για τις οποίες ερωτήθηκε το δείγμα, επαναδιατυπώθηκαν στην θετική τους έκφραση, ώστε χαμηλές βαθμολογίες (κοντά στο 1) να αντιστοιχούν σε συμφωνία με την πρόταση ενώ αντίστοιχα υψηλές (κοντά στο 5) σε διαφωνία.

6.3.2 Ικανότητα και υποστήριξη

Ακολούθως το δείγμα εξετάστηκε αναφορικά με την Ικανότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ατόμων με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη αλλά και την υποστήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά, κατά την διάρκεια της φοίτησής τους. Ειδικότερα οι γονείς εξετάστηκαν στα παρακάτω:

- Συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ,σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ενσωματώσουν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους.
- Η πιθανότητα τα παιδιά με αναπηρία να λάβουν ειδικές υπηρεσίες όπως φυσιοθεραπεία ,εργοθεραπεία, λογοθεραπεία.
- Προσαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία που έχουν ήδη ενσωματωθεί.
- Δυνατότητα λήψης ειδικής βοήθειας και εξατομικευμένης καθοδήγησης στα παιδιά με αναπηρία μέσω της συμπερίληψης.

Υπολογίστηκε η μέση τιμή της –βάθμιας κλίμακας Likert με τον τρόπο που περιγράψαμε παραπάνω, και η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στο ακόλουθο ιστόγραμμα:



Παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα αυτόν η μέση τιμή ανέχεται σε 3,24 (TA=0,714) και συνεπώς αναφορικά με την συμπερίληψη το δείγμα φαίνεται να είναι αδιάφορο καθόσον η μέση τιμή βρίσκεται κοντά στην τιμή αποκοπής 3. Συνεπώς η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης δεν φαίνεται να επηρεάζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία σε τάξεις που συμπεριλαμβάνουν μαθητές, αλλά ούτε και στην παρεχόμενη υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Ειδικότερα, οι μέσες απαντήσεις του δείγματος για κάθε ερώτηση η οποία αποτελεί τον δείκτη φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα, όπου οι απαντήσεις με αρνητικό περιεχόμενο έχουν μετατραπεί στην θετική τους έκφραση:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Τα παιδιά με αναπηρία είναι πιθανό να λάβουν ειδική βοήθεια και εξατομικευμένη καθοδήγηση	52	2,56	1,056
Τα παιδιά με αναπηρία είναι πιθανό να λάβουν ειδικές υπηρεσίες όπως φυσιοθεραπεία ή λογοθεραπεία	52	3,06	1,392
Οι εκπαιδευτικοί σε συμβατικά παραδοσιακά σχολεία είναι σε θέση να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους έτσι ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία που έχουν ήδη ενσωματωθεί	52	3,62	1,207
Οι εκπαιδευτικοί στα παραδοσιακά σχολεία είναι ικανοί να συνειδητοποιήσουν με ποιο τρόπο να ενσωματώσουν τα παιδιά με αναπηρία στις τάξεις τους	52	3,73	1,223
Valid N (listwise)	52		

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, διαφωνούν με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί στα παραδοσιακά σχολεία είναι ικανοί να συνειδητοποιήσουν με ποιο τρόπο να ενσωματώσουν τα παιδιά με αναπηρία στις τάξεις τους, καθώς ο μέσος όρος των επιμέρους απαντήσεων ανέρχεται σε 3,73 τιμή πολύ κοντά στην τιμή 4 που αντιστοιχεί στο *Διαφωνώ Αρκετά*. Αντίστοιχα, το δείγμα δεν φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί σε

συμβατικά παραδοσιακά σχολεία είναι σε θέση να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους έτσι ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία που έχουν ήδη ενσωματωθεί.

Τέλος θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis και Mann - Whitney για όλες τις δημογραφικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, με τα επίπεδα την στατιστικής σημαντικότητας να κυμαίνονται στο $\alpha=5\%$.

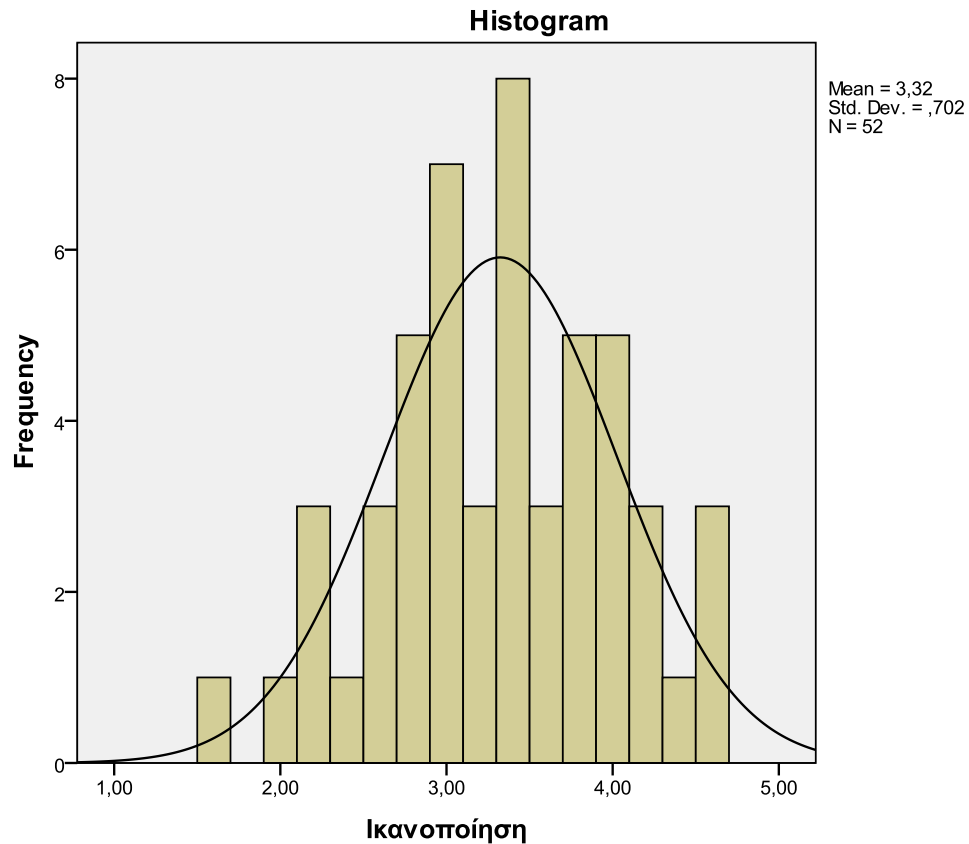
6.3.3 Ικανοποίηση

Ακολούθως το δείγμα εξετάστηκε στον παράγοντα της ικανοποίησης ,ο οποίος και αφορά στην ικανοποίηση των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένα με Αυτισμό, αναφορικά με την πρόοδο και τις υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης, που αφορούν στην συμπερίληψη, αλλά και από την ικανοποίηση από την αντιμετώπιση γονέων άλλων παιδιών που δεν εμφανίζουν κάποια αναπηρία. Τα επιμέρους στοιχεία που συνιστούν τον παράγοντα είναι:

- Ικανοποίηση από την πρόοδο των παιδιών σε μία ειδική τάξη παρά σε μια συνηθισμένη τάξη
- Προβλήματα που αντιμετωπίζουν από γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία, με το να βρίσκονται τα παιδιά με αναπηρία στην ίδια τάξη με τα υπόλοιπα.
- Προσέγγιση ειδικής αγωγής από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής καλύτερα σε σχέση με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης
- Διαφορετική αντιμετώπιση γονέων παιδιών με αναπηρία σε σύγκριση με άλλους γονείς από καθηγητές συμβατικών τάξεων
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων ταχύτερα σε μια συμβατική τάξη σε σύγκριση με μια ειδική.

Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι όλες οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν στην θετική τους έκφραση, ώστε χαμηλότερες τιμές να αντιστοιχούν σε θετικότερη στάση απέναντι στην συμπερίληψη, ενώ υψηλότερες τιμές να αντιστοιχούν σε αρνητικότερη στάση

απέναντι στην συμπερίληψη. Η κατανομή των τιμών για τον αντίστοιχο παράγοντα έχει όπως στο παρακάτω ιστόγραμμα:



Παρατηρούμε ότι αναφορικά με τον παράγοντα Ικανοποίηση η μέση τιμή ανέρχεται σε 3,32 (TA=0,702), τιμή η οποία είναι πολύ κοντά στην τιμή αποκοπής 3. Συνεπώς δεν αναδεικνύεται ο παράγοντας της ικανοποίησης, ούτε θετικά ούτε αρνητικά, αναφορικά με την συμπερίληψη.

Οι μέσες απαντήσεις του δείγματος αναφορικά με τον εν λόγω παράγοντα έχουν όπως παρακάτω:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Είμαι περισσότερο ικανοποιημένος με την πρόοδο του παιδιού μου σε μια συνηθισμένη τάξη παρά σε μια ειδική.	52	2,77	1,246
Οι μαθητές με αναπηρία θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια παραδοσιακή τάξη παρά σε μια ειδική.	52	2,94	1,178
Η ειδική αγωγή προσεγγίζεται καλύτερα από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης παρά από εκπαιδευτικούς ειδικής	52	4,35	,883
Οι καθηγητές συμβατικών τάξεων δεν συμπεριφέρονται στους γονείς των παιδιών με αναπηρία διαφορετικά σε σύγκριση με άλλους γονείς.	52	3,31	1,245
Πιστεύω ότι οι γονείς των παιδιών χωρίς αναπηρία δεν έχουν πρόβλημα με το να είναι τα παιδιά με αναπηρία να είναι στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους	52	3,25	1,064
Valid N (listwise)	52		

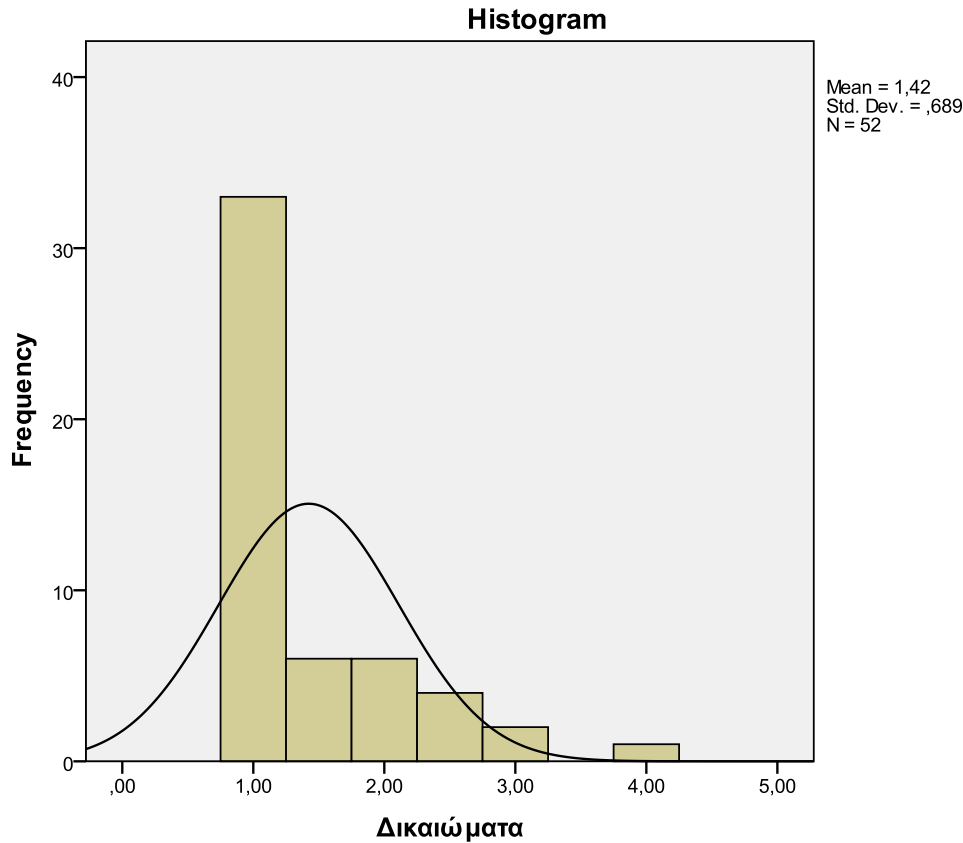
Από τα παραπάνω, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι γονείς παιδιών με Αυτισμό φαίνονται κατά μέσο όρο περισσότερο ικανοποιημένοι από την πρόοδο του παιδιού τους σε μια συνηθισμένη τάξη παρά σε μια ειδική. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει σαφώς την ανάγκη συμπερίληψης των παιδιών με Αυτισμό σε τάξεις τυπικής εκπαίδευσης. Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι η πεποίθηση αυτή δεν

φαίνεται να εξαρτάται σημαντικά από το σχολείο που φοιτάει το παιδί. Πράγματι, εκτελώντας το μη παραμετρικό στατιστικό τεστ Mann – Whitney (U-206,00, p=0,440) και συνεπώς δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γονέων των οποίων το παιδί φοιτά σε ειδικό σχολείο σε σχέση με εκείνους που λαμβάνουν τυπική εκπαίδευση.

Πέραν των ανωτέρω, παρατηρούμε ότι το δείγμα *Διαφωνεί Απόλυτα* στην προσέγγιση της ειδικής αγωγής με τον ίδιο ή καλύτερο τρόπο από καθηγητές/δασκάλους γενικής εκπαίδευσης. Αναδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο η ανάγκη ύπαρξης της ειδικών παιδαγωγών, είτε στο πλαίσιο της συμπερίληψης, είτε ανεξάρτητα ως ειδική αγωγή.

6.3.4 Δικαιώματα

Ο παράγοντας αυτός αφορά στα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένα με Αυτισμό. Η διαφύλαξη των δικαιωμάτων σχετικά με την συμμετοχή τους σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης, αλλά και την απολαβή όλων των πλεονεκτημάτων όποτε αυτό είναι δυνατό εξετάστηκε στις ερωτήσεις που κωδικοποιούν και ελέγχουν τον εν λόγω παράγοντα. Η κατανομή των μέσων απαντήσεων φαίνεται στο ακόλουθο γράφημα:



Παρατηρούμε ότι η κατανομή εμφανίζει αριστερά κύρτωση, ενώ το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων είναι συγκεντρωμένο στην μονάδα (1), που καταδεικνύει την ανάδειξη του παράγοντα των Δικαιωμάτων ως σημαντικά αναδεικνυόμενο στην συμπερίληψη. Η επιμέρους μέσες απαντήσεις των ερωτήσεων που συνιστούν τον παράγοντα έχουν όπως παρακάτω:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε συμβατικές τάξεις όποτε αυτό είναι δυνατό	52	1,46	,874
Πιστεύω ότι το παιδί με αναπηρία θα πρέπει να έχει τα ίδια πλεονεκτήματα και δικαιώματα με τα παιδιά χωρίς αναπηρία	52	1,38	,745

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε συμβατικές τάξεις όποτε αυτό είναι δυνατό	52	1,46	,874
Πιστεύω ότι το παιδί με αναπηρία θα πρέπει να έχει τα ίδια πλεονεκτήματα και δικαιώματα με τα παιδιά χωρίς αναπηρία	52	1,38	,745
Valid N (listwise)	52		

Και οι δύο παράγοντες αναδεικνύονται ως πλεονεκτήματα της συμπερίληψης. Ειδικότερα, το δείγμα φαίνεται να συμφωνεί στο ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία συμμετοχής σε συμβατικές τάξεις, όποτε αυτό είναι δυνατό, ενώ, επιπλέον, θεωρούν τα δικαιώματα του παιδιού με αναπηρία ιδιαίτερα σημαντικά και άξια διαφύλαξης, καθώς συμφωνούν ότι το παιδί με αναπηρία θα πρέπει να έχει τα ίδια πλεονεκτήματα και δικαιώματα με τα παιδιά χωρίς αναπηρία.

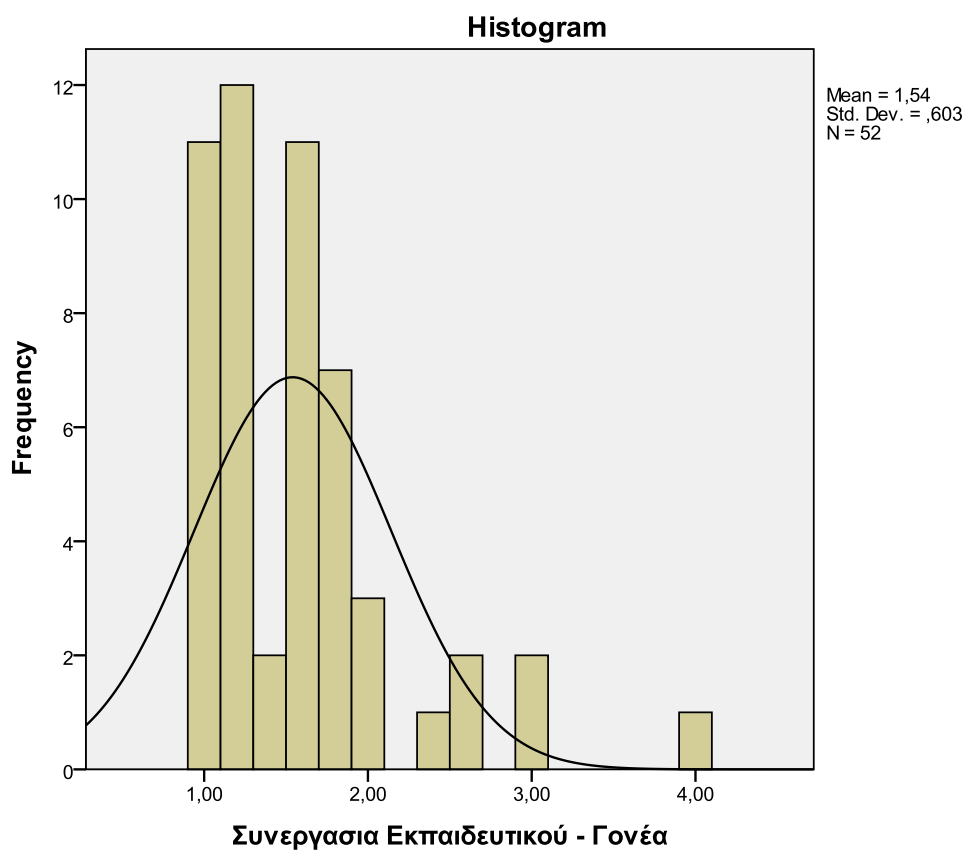
6.3.5 Συνεργασία

Ο τελευταίος εξεταζόμενος παράγοντας είναι ο παράγοντας της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα, όπου επιμέρους εξετάστηκε τόσο η καθ' εαυτό συνεργασία, όσο και η επικοινωνία, δυο μεταβλητές αρκετά σημαντικές στην εκπαίδευση των παιδιών με Αυτισμό. Τα επιμέρους στοιχεία που συνιστούν τον παράγοντα έχουν όπως παρακάτω:

- Ομαλή μαθησιακή πορεία των μαθητών
- Βελτίωση συμπεριφοράς
- Αποτελεσματική κάλυψη αναγκών
- Διευκόλυνση επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και σπιτιού
- Θετική στάση γονέων απέναντι στο σχολικό πλαίσιο

- Αύξηση ευκαιριών για καλύτερη προσαρμογή του παιδιού συμπεριφορικά και συναισθηματικά
- Μείωση άγχους γονέα για μελλοντική πορεία του μαθητή
- Μείωση βάρους αναπηρίας και προώθηση αποδοχής
- Ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου

Οι μέσες απαντήσεις του δείγματος στον παράγοντα συνολικά, φαίνονται στο ακόλουθο γράφημα:



Παρατηρούμε ότι η ευρεία πλειοψηφία των απαντήσεων βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2, γεγονός που αναδεικνύει την σημαντικότητα του εν λόγω παράγοντα. Οι γονείς των μαθητών φαίνεται να αξιολογούν θετικά την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθόσον θεωρούν ότι συμβάλλουν θετικά σε όλους τους τομείς της δραστηριότητας των παιδιών τους.

Οι επιμέρους απαντήσεις που συνιστούν τον παράγοντα φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή μαθησιακή παιδεία του παιδιού μου	52	1,21	,637
Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα βελτιώνει την συμπεριφορά του μαθητή	52	1,38	,844
Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα καλύπτει αποτελεσματικά τις ανάγκες του μαθητή σε όλα τα επίπεδα	52	1,96	1,028
Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και σπιτιού	52	1,35	,711
Η αποτελεσματική επικοινωνία δημιουργεί τη θετική στάση του γονέα απέναντι στο σχολικό πλαίσιο	52	1,44	,752
Η αποτελεσματική επικοινωνία αυξάνει τις ευκαιρίες για καλύτερη προσαρμογή του παιδιού συμπεριφορικά και συναισθηματικά	52	1,33	,678
Η αποτελεσματική επικοινωνία μειώνει το άγχος του γονέα για την μελλοντική πορεία του μαθητή	52	1,58	,848
Η αποτελεσματική επικοινωνία επιτρέπει στον γονέα να συμμετέχει περισσότερο ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου	52	1,71	,871
Η αποτελεσματική επικοινωνία μειώνει το βάρος της αναπηρίας και προωθεί την αποδοχή	52	1,75	,926
Η αποτελεσματική επικοινωνία προωθεί θετικότερα την συμπερίληψη στο γενικό πλαίσιο	52	1,69	,853
Valid N (listwise)	52		

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το σύνολο των παραγόντων αναδεικνύεται ως σημαντικά πλεονεκτήματα της συμπερίληψης. Ο σημαντικότερος αναδεικνυόμενος παράγοντας αφορά στην συνεργασία εκπαιδευτικού με τον γονέα ως προς την ομαλή μαθησιακή πορεία του παιδιού, ενώ επιπλέον η συνεργασία

αναδεικνύεται ως σημαντική και για την βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή, αλλά και για την διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και σπιτιού.

Πέραν της επικοινωνίας, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων κρίνεται σημαντική για την συμπεριφορική και συναισθηματική προσαρμογή του μαθητή αλλά και για την θετική στάση του γονέα απέναντι στο σχολικό πλαίσιο. Η γενικότερη προώθηση της συμπερίληψης στο γενικό πλαίσιο είναι ένας επαγόμενος παράγοντας που αναδεικνύεται επίσης σημαντικά.

6.4 Περιγραφή αποτελεσμάτων

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι οι γονείς τηρούν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένα με Αυτισμό, στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Τα σημαντικότερα αναδεικνυόμενα πλεονεκτήματα αφορούν στην διαφύλαξη των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα στην συμμετοχή τους σε συμβατικές τάξεις, όποτε αυτό είναι δυνατόν αλλά και την εξασφάλιση ίσων πλεονεκτημάτων και δικαιωμάτων σε σχέση με παιδιά χωρίς αναπηρία. Πέραν των ανωτέρω, η θετική στάση των γονέων έναντι στην συμπερίληψη εντοπίζεται και στην εξασφάλιση πολλαπλών οφελών για τα άτομα με αναπηρία. Οι γονείς θεωρούν ότι μέσω της συμπερίληψης τα άτομα, που δεν αντιμετωπίζουν αναπηρίες θα βελτιώσουν την συμπεριφορά τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία, καθώς θα προετοιμαστούν καλύτερα για τον πραγματικό κόσμο, ενώ επιπλέον θα διδαχθούν για τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων. Εκτός από αυτό, τα ίδια τα άτομα, που αντιμετωπίζουν κάποιας μορφής αναπηρία αναμένεται να προετοιμαστούν καλύτερα και να προσαρμοστούν ευκολότερα στον πραγματικό κόσμο, ενώ ταυτόχρονα θα αναπτυχθούν ομαλά στον σε συναισθηματικό επίπεδο.

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών θεωρείται από τους γονείς ως ιδιαίτερα σημαντική. Μέσω της συνεργασίας, οι γονείς θεωρούν ότι αναμένεται να αποκομίσουν πολλαπλά οφέλη, τόσο για την ομαλή μαθησιακή πορεία των παιδιών, όσο και για την βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, θα

διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην κάλυψη των αναγκών του μαθητή σε όλα τα επίπεδα. Παρά τα αναδεικνυόμενα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι/καθηγητές γενικής αγωγής δεν θεωρείται ότι είναι έτοιμοι για την υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στην τάξη τους. Επιπλέον οι γονείς φαίνεται να θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης υστερούν στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης ή ακόμη και συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς θεωρούν ότι η ειδική αγωγή προσεγγίζεται καλύτερα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Κεφάλαιο 7 :Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα υπόκειται σε εγγενείς περιορισμούς, που συνδέονται κυρίως με την επιλογή του δείγματος αλλά και με την φύση του ερευνητικού εργαλείου, του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε. Αρχικά, εξετάζοντας την δειγματοληψία, αυτή πραγματοποιήθηκε τυχαία, χωρίς να υπάρχει οποιαδήποτε δυνατότητα ελέγχου συμπερίληψης αντιπροσωπευτικού αριθμού από κάθε γεωγραφική οικονομική και κοινωνική διαμερισμάτωση. Πέραν των ανωτέρω, ο αριθμός του δείγματος ανέρχεται σε πενήντα δύο (52) άτομα, το οποίο σε συνδυασμό με την χαμηλή αντιπροσώπωση ,που παρατηρήθηκε σε ορισμένες κατηγορίες των δημογραφικών μεταβλητών, είναι παράγοντες ,που συντελούν σε χαμηλή στατιστική ισχύ και δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να παραβλέπονται.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας έχει άμεση σχέση με την φύση του εργαλείου, που δεν είναι άλλο παρά το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ,ως μέσο συλλογής πληροφοριών, μειονεκτεί καθόσον δεν υπάρχει τρόπος εξέτασης της ελικρίνειας ,κατά την συμπλήρωσή του. Βέβαια, θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι υπήρχαν ερωτήσεις «ελέγχου», αρνητικά διατυπωμένες, ώστε να εξασφαλιστεί ότι το δείγμα δεν απαντά «στην τύχη». Παρ' όλα αυτά δεν υφίσταται τρόπος ελέγχου ως προς την ελικρίνεια των απαντήσεων.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, ήταν το ερωτηματολόγιο των Leyser & Kirk (2004). Το υπόψη εργαλείο είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο καθώς επηρεάζεται

σημαντικά από το δείγμα. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου το ίδιο άτομο σε διαδοχικές χρονικές στιγμές δύναται να δώσει διαφορετικές απαντήσεις και ως εκ τούτου να εξαχθούν και διαφορετικά αποτελέσματα. Η υπόψη ευαισθησία σε συνάρτηση και με το μικρό σχετικά δείγμα είναι δύο περιορισμοί που δεν πρέπει να παραληφθούν από την μελέτη.

Συμπεράσματα

Η πραγματική πρόκληση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι να καλύψει τις ειδικές ανάγκες όλων των παιδιών, με και χωρίς αναπηρία. Η ένταξη δεν είναι μια ήπια διαδικασία. Απαιτείται πολύς αγώνας και δέσμευση για να ξεπεραστούν όλα τα είδη των εμποδίων, κυρίως συμπεριφορικά και κοινωνικά. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης δύναται να ανθήσει μόνο σε ένα σύστημα, όπου θα καλλιεργείται μια σχολική κουλτούρα και μια ιδεολογία συμπερίληψης και αποδοχής, από όλες τις πλευρές. Έτσι, οι αρνητικές στάσεις και οι προκαταλήψεις οφείλουν να αλλάξουν και σε αυτό το δρόμο συνοδοιπόροι βρίσκονται εκπαιδευτικοί και γονείς. Τα σχολεία επωφελούνται από εμπλεκόμενους γονείς, που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση του παιδιού τους. Ωστόσο, στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, οι γονείς παιδιών με αναπηρία ή Ειδικές Ανάγκες εμφανίζονται πολλές φορές φοβισμένοι για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον δικό τους αποκλεισμό από κάθε είδους ενημέρωση. Το συναίσθημα του φόβου επικρατεί, εξίσου, και στους γονείς παιδιών χωρίς κάποια δυσκολίες, οι οποίοι θεωρούν, συχνά, ότι η ύπαρξη παιδιών με αναπηρία στις σχολικές τάξεις επιβραδύνει την μαθησιακή πορεία των δικών τους παιδιών.

Παρόλο που στη βιβλιογραφία υπάρχει μια εκτενής έρευνα, σχετικά με τις απόψεις, κυρίως, των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι γονείς παρέμειναν για χρόνια μια παραμελημένη ομάδα, σε ερευνητικό επίπεδο. Τα περισσότερα κράτη, ανά τον κόσμο, δίνουν την δυνατότητα στον γονέα να επιλέξει το σχολείο φοίτησης του παιδιού του. Έτσι, οι στάσεις των γονέων απέναντι στο πρόγραμμα ενός σχολείου, συμπεριλαμβανομένης της εφαρμογής μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, είναι

σημαντικές για την προώθηση της ένταξης. Σκιαγραφώντας την έρευνα σχετικά με τις στάσεις των γονέων, τα κύρια αποτελέσματα είναι ότι οι γονείς γενικά αναπτύσσουν μια θετική ή τουλάχιστον ουδέτερη στάση απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, οι γονείς που έχουν παιδιά με Ειδικές Ανάγκες δείχνουν διαφορούμενες στάσεις, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στα οφέλη αλλά και στους κινδύνους και τις δυσκολίες για τα παιδιά τους (Paseka & Schwab, 2020). Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της πραγματικής πρακτικής. Αρχικά, οι γονείς παλεύουν με την προσωπική κατανόηση των αναγκών και των ικανοτήτων των παιδιών τους και την εκπαιδευτική φιλοσοφία αλλά και την υπόσχεση για ένα περιβάλλον σχολικής τάξης και σχολείου χωρίς αποκλεισμούς. Οι γονείς βιώνουν την πραγματική πρακτική να συμπεριλάβουν ένα παιδί με δυσκολίες και σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν ένα χάσμα μεταξύ του ιδεαλισμού της συμπερίληψης και των πραγματικών πρακτικών και στάσεων του εκπαιδευτικού. Οι έννοιες της επικοινωνίας και της συνεργασίας έρχονται να αντικρουστούν με την πραγματικότητα. Οι επαγγελματίες, από την άλλη πλευρά, εκπαιδευμένοι να πιστεύουν ότι οι γνώσεις τους τους δίνουν εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις, πρέπει τώρα να αντιμετωπίσουν την ιδέα ότι οι γονείς μπορούν να γίνουν συνεργάτες και ειδικοί, επίσης. Επιπλέον, οι καθημερινές απαιτήσεις για την εκπαίδευση διαφορετικών ομάδων παιδιών μέσα σε ένα περιορισμένο προϋπολογισμό εκπαίδευσης, η έλλειψη κατάρτισης σε θέματα συμπερίληψης και η έλλειψη δομών υποστήριξης συμβάλλουν στην έλλειψη ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών και στην δυσκολία επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς (Engelbrecht et al., 2005).

Την ανωτέρω παραδοχή έρχεται να ενισχύσει και η παρούσα εργασία, όπου οι γονείς, ναι μεν στέκονται θετικά απέναντι στο θέμα της συμπερίληψης, ωστόσο θέτουν κάποιους προβληματισμούς σχετικά με τις έννοιες της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς θεωρούν ότι η έλλειψη κατάρτισης δεν διευκολύνει σε ικανοποιητικό βαθμό την μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού τους. Συμπερασματικά, οι τελευταίες έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς δείχνουν ένα καλό επίπεδο ικανοποίησης

από το σχολείο. Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία και οι εύκολα προσβάσιμοι εκπαιδευτικοί καθώς και οι πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας, βοηθούν στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, γεγονός, που με τη σειρά του, αυξάνει την ικανοποίηση του γονέα. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις ευκαιρίες για συμμετοχή των γονέων και την αίσθηση ότι μπορεί να επηρεάσει τις σχολικές δραστηριότητες και τις αποφάσεις σχετικά με την υποστήριξη του παιδιού. Επιπλέον, η ποιότητα της διδασκαλίας και η χρήση σύγχρονων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, η ικανότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου να αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες συμπεριφορές τους αναφέρονται ως επίσης σημαντικοί παράγοντες για την εμπλοκή των γονέων στην όλη διαδικασία συμπερίληψης (Paccoud et al., 2021).

Αναφορές

Αγγελίδης, Π. (Επιμ.) (2019). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση

Adams, D., Harris, A. & Jones, M. (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child, *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72

Alexandri, M., Papailiou, C. & Nikolaou, E. (2017). Teachers' Social Representations of Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Regular Class, *Open Journal for Educational Research*, 1(2), 45-56

Almandil, N., Alkuroud, D., AbdulAzeez, S., AlSulaiman, A., Elaissari, A. & Borgio, F. (2019). Environmental and Genetic Factors in Autism Spectrum Disorders: Special Emphasis on Data from Arabian Studies, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(658), 1-16

Αντωνίου, Α. & Δαλιανά, Ν. (2016). Αιτιολογικοί παράγοντες των διαταραχών αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Στο Παπαδάτος Ι., Πολυχρονπούλου Σ. & Μπαστέα Α. (επιμ.), *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης*, 24-26 Ιουνίου 2016, Αθήνα (σ.σ. 137-151). Αθήνα: ΕΚΠΑ

Ary, S. (2017). Parents' Perception of a School-Based Inclusion Program for their Children with Autism. Doctoral Dissertation of Walden University (σ.46)

- Balli, D. (2016). Importance of Parental Involvement to Meet the Special Needs of their Children with Disabilities in Regular Schools, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(1), 147-152
- Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement, *International Education Studies*, 11(4), 96-114
- Batu, E. (2010). Factors for the Success of Early Childhood Inclusion & Related Studies in Turkey, *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(1), 57-71
- Bhat, S., Acharya, U., Adeli, H., Bairy, G. & Adeli, A. (2014). Autism: cause factors, early diagnosis and therapies, *Reviews in Neuroscience*, 25(6), 841–850
- Brentani, H., Silvestre de Paula, C., Bordin, D., Rolim, D., Sato, F., Portolese, J., Pacifico, M. & McCracken, J. (2013). Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment, *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35, 62–72
- Caño, K., Cape, M., Cardoso, J., Miot, C. et al. (2016). Parental involvement on pupils' performance: Epstein's framework, *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 143-150
- Cate, I., Markova, M., Krischler, M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes, *Insights into Learning Disabilities* 15(1), 49-63
- Chan, C. (2016). *A Cross-Cultural Study: Parental Attitudes and Experiences of the Inclusion of Special Educational Needs in Preschools*. Thesis of University of Sheffield (σ.21)
- Denning, C. & Moody, A. (2013). Supporting Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings: Rethinking Instruction and Design, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 1- 21
- Donnelly, V. (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations for Practice*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Đurišić, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education, *CEPS Journal*, 7(3), 137-153
- ENGELBRECHT, P., OSWALD, M., SWART, E., KITCHING, A. & ELOFF, I. (2005). Parents' Experiences of Their Rights in the Implementation of Inclusive Education in South Africa, *School Psychology International*, 26(4), 459–477

Francisco, M., Hartman, M. & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education, *Educational Sciences*, 10(238), 1-17

Garbacz, A., Witte, A. & Houck, S. (2017). Family Engagement Foundations: Supporting Children and Families. In Weist M., Garbacz A., Lane K. & Kincaid D. (eds), *Aligning and Integrating Family Engagement in Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): Concepts and Strategies for Families and Schools in Key Contexts*, (pp.9-30). Eugene, Oregon: University of Oregon Press.

Genovese, A. & Butler, M. (2020). Clinical Assessment, Genetics, and Treatment Approaches in Autism Spectrum Disorder (ASD), *International Journal of Molecular Sciences*, 21, 1-18

Gerzel-Short, L. (2018). "We Conquered This Together": Tier 2 Collaboration with Families, *School Community Journal*, 28(2), 85-112

Grocke, A. (2018). *What Does Trust Have to Do with It? The Lived Experiences of Parents Within the IEP Process: A Phenomenological Study*. Doctoral Study of University of Minnesota

Harmon, H. (2017). Collaboration: A Partnership Solution in Rural Education, *Rural Educator*, 38(1), 1-5

Harrower, J. & Dunlap, G. (2001). Including Children with Autism in General Education Classrooms, *Behavior Modification*, 25(5), 762-784

Hassan, M. & Mokhtar, H. (2019). Investigating autism etiology and heterogeneity by decision tree algorithm, *Informatics in Medicine Unlocked*, 16, 1-8

Imaniah, I. & Fitria, N. (2018). Inclusive Education for Students with Disability, *SHS Web of Conferences*, 42, 1-5

Jeste, S. & Geschwind, D. (2014). Disentangling the heterogeneity of autism spectrum disorder through genetic findings, *Nature Reviews Neurology*, 10, 74-81

Kaba, D. & Aysev, A. (2020). Evaluation of Autism Spectrum Disorder in Early Childhood According to the DSM-5 Diagnostic Criteria, *Turkish Journal of Psychiatry*, 31(2), 106-112

Καραμητόπουλος, Θ. (2020). Γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση: το ζήτημα του ορισμού. Στο Τσιχουρίδης Χ., Κολοκοτρώνης Δ., Μπατσιλά Μ. κ.α.(επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνές Συνεδρίου για τη Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 11-13 Οκτωβρίου 2019, Λάρισα, Τόμος Γ (σ.σ. 481-483). ΕΕΠΕΚ

Κασίδης, Δ. (2016). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο: Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα-Προκλήσεις Προοπτικές. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και*

λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, (σσ. 606-615).
Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων

Κατσίρας, Λ. (2015). Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος(ΔΑΦ). Αξιολόγηση, παιδαγωγική και συμβουλευτική παρέμβαση, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.),*8(6), 1-16

Korosidou, E., Griva, E. & Pavlenko, O. (2021). Parental Involvement in a Program for Preschoolers Learning a Foreign Language, *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 112-124

Kubaski, C., Pozzobon, F., Schmidt, C. & Bosa, C. (2014). Inclusion of Students with autism in the early school in Brazil. In O' Rouke, Martins S., Loucao A. et al. (eds.), *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*, 14-17 July, Portugal (pp. 397-400). Braga, Portugal: Research Center on Education (CIEd)/Institute of Education University of Minho

Lin, C. (2018). The Effect of ICT Acceptance on Kindergarten Parents' Empowerment: Deliberative Belief as the Mediator, *Journal of Education and Learning*, 7(6), 37-44

Logsdon, A. (2019). The Important Role of Parents in Special Education. *Very Well Family*. Ανακτήθηκε 1/7/21 από: <https://www.verywellfamily.com/parental-importance-special-education-2162701>

Lusse, M., Notten, T. & Engbersen, G. (2019). School–Family Partnership Procedures in Urban Secondary Education, Part A: Strengths and Limitations, *School Community Journal*,29(1), 201-226

Masi, A., DeMayo, M., Glozier, N. & Guastella, A. (2017). An Overview of Autism Spectrum Disorder, Heterogeneity and Treatment Options, *Neuroscience Bulletin*, 33(2), 183-193

Messiou, K. (2013). Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalization in schools, *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 86-96

Moran, T., Gibbs, D. & Mernin, L. (2017). The Empowerment Model: Turning Barriers into possibilities, *Palaestra*, 31(2), 19-26

Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M. & Selcuk, G. (2016). The Communication Barriers between Teachers and Parents in Primary Schools, *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 27-46

Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View, *Frontiers in Education*, 6, 1-13

Paseka, A. & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources, *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272

Pérez, J., Llanos, M. & Guasp, J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher, *Aula Abierta*, 46, 49-56

Πουλλπούλογλου, Ν. (2019). Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του «γενικού σχολείου», *Νέος Παιδαγωγός*, 11, 323-330

Roberts, J. & Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism, *International Journal of Inclusive Education*. DOI: [10.1080/13603116.2020.1712622](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622)

Rodriguez, C. & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and Integration on Special Education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323 – 1327

Romero, L. & Mitchell, D. (2017). Toward Understanding Trust: A Response to Adams and Miskell, *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 152–170

Ross, T. (2016). The Differential Effects of Parental Involvement on High School Completion and Postsecondary Attendance, *Education Policy Analysis Archives*, 24(30), 1-38

Sawchuk, A. (2019). Appropriate Inclusive Practices for Children with Autism, *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 11(2), 12-15

Schweizer, A., Niedlich, S., Adamczyk, J. & Bormann, I. (2017). Approaching trust and control in parental relationships with educational institutions, *Studia pedagogica*, 22(2), 97-115

Sharabi, M., Cohen-Ynon, G. & Soskis, M. (2021). Parental Involvement in the Arab and Jewish Educational Systems, *International Education Studies*, 14(2), 69-75

Shiffman, C. (2019). Learning to Communicate Across Language and Culture: Demographic Change, Schools, and Parents in Adult ESL Classes, *School Community Journal*, 29(1), 9-38

Σαββάκης, Μ. & Μοσχίδου, Ε. (2018). Ειδική Παιδαγωγική: Από την εκπαιδευτική ένταξη στην κοινωνική συνεκπαίδευση, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 24, 31-47

Sanchack, K. & Thomas, C. (2016). Autism Spectrum Disorder: Primary Care Principles, *American Family Physician*, 94(12), 972-980

Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ. & Γιαννακού, Κ. (2020). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 37(2), 169-180

Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ. & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2013). Μια τάξη για όλους. Στο Λιοναράκης Α. (επιμ.), Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, *Μεθοδολογίες Μάθησης*, 8-10 Νοεμβρίου 2013, Αθήνα (σ.σ. 161-169). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Von Tetzchner, S. & Grindheim, E. (2013). Inclusion of children with autism spectrum disorders through shared peer activity, *Revista Educação Especial*, 26(47), 507-522

Wood, L. & Bauman, E. (2017). *How Family, School, and Community Engagement Can Improve Student Achievement and Influence School Reform. Literature Review*(pp.12-13). Washington: American Institutes for Research

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μεταπτυχιακή έρευνα: Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά πλαίσια εκπαίδευσης. Γονεϊκή εμπλοκή και αποτελεσματική επικοινωνία

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών : "Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων -κατεύθυνση Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης" του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής . Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συγκεντρωθούν ερευνητικά δεδομένα, που αφορούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις γονέων παιδιών με ΔΑΦ σχετικά με την συμπερίληψη τους στα γενικά πλαίσια εκπαίδευσης. Η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς θα μας δώσει πολύτιμες πληροφορίες. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου 5 λεπτά. Η χορήγησή του είναι ανώνυμη Είστε ελεύθεροι να αποσύρετε οποιαδήποτε στιγμή τη συγκατάθεση για συμμετοχή στην έρευνα Τα στοιχεία που θα προκύψουν από τη συμπλήρωση και τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας . Με εκτίμηση,

Γάλλιου Μαρίνα galliou_mar@yahoo.gr

Επισκόπου Ευαγγελία eviepiskopou@gmail.com

Επιθυμώ να συμμετάσχω στην έρευνα και αποδέχομαι να χρησιμοποιηθούν οι απαντήσεις μου αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. *

Ναι

Όχι

Δημογραφικά στοιχεία γονέα

Παρακαλώ σημειώστε την απάντηση που επιθυμείτε

Φύλο γονέα *

Μητέρα

Πατέρας

Ηλικία γονέα *

- > 30
- 31-40
- 41-50
- < 50

Ηλικία παιδιού *

- 3-6
- 6-12
- 12-18

Εκπαίδευση γονέα *

- Απόφοιτος Λυκείου
- Απόφοιτος ΤΕΙ/ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Άλλο

Φοίτηση παιδιού*

Γενικό σχολείο

Ειδικό σχολείο

Παράγοντας διερεύνησης οφέλη συμπερίληψης

1. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

2. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τα παιδιά με αναπηρία να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους. *

	1	2	3	4	5	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

3. Η συμπερίληψη δίνει στα παιδιά με αναπηρία την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων. *

	1	2	3	4	5	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

4. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει τους συμμαθητές, που δεν αντιμετωπίζουν αναπηρίες, για τον πραγματικό κόσμο. *

	1	2	3	4	5	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

5. Μέσω της συμπερίληψης είναι πιο πιθανό τα παιδιά χωρίς αναπηρία να μάθουν για τις διαφορές των ανθρώπων. *

1 2 3 4 5

Συμφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ απόλυτα

6. Η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

7. Ένα παιδί με αναπηρία θα αισθανθεί απομονωμένο από άλλα παιδιά χωρίς αναπηρία σε μια συμβατική τάξη. *

1 2 3 4 5

Συμφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ απόλυτα

Παράγοντας διερεύνησης ικανότητα και υποστήριξη

8. Μέσω της συμπερίληψης τα παιδιά με αναπηρία είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδική βοήθεια και εξατομικευμένη καθοδήγηση. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

9. Κατά τη διάρκεια της συμπερίληψης, τα παιδιά με αναπηρία είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδικές υπηρεσίες όπως φυσιοθεραπεία ή Λογοθεραπεία. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

10. Οι εκπαιδευτικοί σε συμβατικά παραδοσιακά σχολεία είναι σε θέση να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους έτσι ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία που έχουν ήδη ενσωματωθεί. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

11. Οι εκπαιδευτικοί στα παραδοσιακά σχολεία δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν, με ποιο τρόπο να ενσωματώσουν παιδιά με αναπηρία στις τάξεις τους. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

Παράγοντας διερεύνησης ικανοποίησης

12. Είμαι περισσότερο ικανοποιημένος με την πρόοδο του παιδιού μου σε μια ειδική τάξη παρά σε μια συνηθισμένη τάξη. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

13. Οι μαθητές με αναπηρία θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

14. Η Ειδική Αγωγή προσεγγίζεται καλύτερα από εκπαιδευτικούς ειδικής, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

15. Οι καθηγητές συμβατικών τάξεων συμπεριφέρονται στους γονείς των παιδιών με αναπηρία διαφορετικά σε σύγκριση με άλλους γονείς. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

16. Πιστεύω ότι οι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία δεν θέλουν τα παιδιά με αναπηρία να είναι στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους *

	1	2	3	4	5	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

Παράγοντας διερεύνησης δικαιώματα

17. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε συμβατικές τάξεις όποτε αυτό είναι δυνατό. *

	1	2	3	4	5	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

18. Πιστεύω ότι το παιδί με αναπηρία θα πρέπει να έχει τα ίδια πλεονεκτήματα και δικαιώματα με τα παιδιά χωρίς αναπηρία. *

	1	2	3	4	5	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

Παράγοντας διερεύνησης συνεργασία εκπαιδευτικού -γονέα

19. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή μαθησιακή πορεία του παιδιού μου. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

20. Η συνεργασία εκπαιδευτικού με τον γονέα βελτιώνει την συμπεριφορά του μαθητή. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

21. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα καλύπτει αποτελεσματικά τις ανάγκες του μαθητή σε όλα τα επίπεδα *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

22. Η συνεργασία εκπαιδευτικού - γονέα διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και σπιτιού. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

23. Η αποτελεσματική επικοινωνία δημιουργεί τη θετική στάση του γονέα απέναντι στο σχολικό πλαίσιο. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

24. Η αποτελεσματική επικοινωνία αυξάνει τις ευκαιρίες για καλύτερη προσαρμογή του παιδιού συμπεριφορικά και συναισθηματικά *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

25. Η αποτελεσματική επικοινωνία μειώνει το άγχος του γονέα για την μελλοντική πορεία του μαθητή. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

26. Η αποτελεσματική επικοινωνία επιτρέπει στον γονέα να συμμετέχει περισσότερο ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

27. Η αποτελεσματική επικοινωνία μειώνει το βάρος της αναπηρίας και προωθεί την αποδοχή. *

Συμφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα

28. Η αποτελεσματική επικοινωνία προωθεί θετικότερα την συμπερίληψη στο γενικό πλαίσιο. *

	1	2	3	4	5	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

