



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΡΓΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ
ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Συγγραφέας

Μαρίνα-Αιμιλία Λαμπρινάκου

ΑΜ:2110

Επιβλέπουσα: Αγάθη Σταθοπούλου

Αθήνα, 2023



**UNIVERSITY OF WEST ATTICA SCHOOL OF PUBLIC HEALTH
DEPARTMENT OF PUBLIC AND COMMUNITY HEALTH
POSTGRADUATE PROGRAM
«EPIDEMIOLOGY AND HEALTH PROMOTION»**

DIPLOMA THESIS

**TOOLS FOR EVALUATING THE ATTITUDES AND OPINIONS OF PRIMARY EDUCATION
TEACHERS REGARDING THE
INCLUSION OF STUDENTS WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Student name and surname:

Marina-Emilia Lamprinakou

Registration Number: 2110

Supervisor: Agathi Stathopoulou

Athens, 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Εργαλεία αξιολόγησης των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης για την ένταξη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού**

Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

Α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
	ΑΡΕΤΗ ΛΑΓΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	
	ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΜΠΑΡΜΠΟΥΝΗ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	
	ΑΓΑΘΗ ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ	ΕΔΙΠ	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μαρίνα-Αιμιλία Λαμπρινάκου του Δημητρίου, με αριθμό μητρώου 2110 φοιτητής/τρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιδημιολογία και Προαγωγή Υγείας του Τμήματος Δημόσιας και Κοινωνικής Υγείας της Σχολής Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματός.

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 31/12/2023 και έπειτα από αίτησή μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

(Υπογραφή)



Περίληψη

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) αναφέρεται σε μία ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που περιλαμβάνουν ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα ποσοστά διάγνωσης των μαθητών με ΔΑΦ έχουν αυξηθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία και η επιτυχή ένταξή τους στα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί διεθνή προβληματισμό. Η στάση των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας μείζονος σημασίας για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ, ιδιαίτερα στη Α/βάθμια εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η αναζήτηση διεθνών βιβλιογραφικών δεδομένων με στόχο τον εντοπισμό εργαλείων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μελέτες που αναδείχθηκαν χρησιμοποίησαν τόσο καθιερωμένες κλίμακες όσο και νέα εργαλεία που αναπτύχθηκαν ειδικά για τους σκοπούς της εκάστοτε έρευνας. Τα αποτελέσματα της συστηματικής ανασκόπησης έδειξαν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ. Καθοριστικοί παράγοντες στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν η εξειδικευμένη κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ και η διαθεσιμότητα πόρων και υποστήριξης της εκπαίδευσης αυτών των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: διαταραχή φάσματος αυτισμού, εργαλεία αξιολόγησης, στάσεις εκπαιδευτικών, ενταξιακή εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

Autism spectrum disorders (ASD) comprises a group of neurodevelopmental disorders characterized by deficits in social communication and social interaction. Incidence of ASD diagnosis in students has increased significantly over the past 10 years, and their successful inclusion in the educational systems is an international concern. Teachers' attitudes have been recognized as a factor of major importance for the successful inclusion of autistic students, especially in primary education. The purpose of the present research is to investigate international bibliographic sources to identify tools used to evaluate teachers' attitudes and views regarding the inclusion of students with ASD in primary education. The identified studies used both established scales and new tools developed specifically for the purposes of the respective research. The research results highlighted mainly positive teachers' views regarding the inclusion of students with ASD. The main factors recognized as playing a decisive role in shaping teachers' attitudes included specialized training in tutoring autistic children, as well as the appropriate resources and support for the education of these students.

Keywords: autism spectrum disorders, evaluation tools/ instruments, teachers' attitudes, inclusive education, primary education

Πρόλογος

Ευχαριστώ θερμά όσους βοήθησαν και με στήριξαν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της παρούσας εργασίας. Ευχαριστώ ιδιαιτέρως την επιβλέπουσα κ. Αγάθη Σταθοπούλου για την άψογη και άμεση επικοινωνία και την συνεργασία όσο χρονικό διάστημα διήρκησε η διπλωματική μου εργασία. Επίσης, ευχαριστώ θερμά όλους τους καθηγητές του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και ιδιαιτέρως την Καθηγήτρια κ. Αρετή Λάγιου για τις γνώσεις που μας μετέδωσε, όπως και τη Καθηγήτρια κ. Αναστασία Μπαρμπούνη που δέχτηκε να γίνει μέλος της τριμελούς εξεταστικής μου επιτροπής.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριές μου Μαριλένα Κάτσικα, Πελαγία Γιάννου, Καλλιόπη Σάπκα και Γεωργία Δινούση για την άψογη συνεργασία που είχαμε κατά την διάρκεια των σπουδών μας και τη στήριξη που παρείχε η μια στην άλλη για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τη φίλη μου Μαρία Γουλιελμάκη και τη μητέρα μου για τη συναισθηματική στήριξη που μου προσέφεραν κατά τη διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Πίνακας περιεχομένων

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	iv
Περίληψη	v
Abstract	vi
Πρόλογος	vii
Κατάλογος Εικόνων	x
Κατάλογος Πινάκων	xi
Συνομογραφίες	xii
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	1
A1. Εισαγωγή	1
A2. Διαταραχή αυτιστικού φάσματος	4
A2.1. Ορισμός και κύρια χαρακτηριστικά	4
A2.2. Καθιερωμένα συστήματα/ εργαλεία διάγνωσης	4
A2.2.1 Κριτήρια διάγνωσης βάσει του DSM-5	5
A2.2.2 Κριτήρια διάγνωσης βάσει της ICD-11	9
A2.3. Αίτια και παράγοντες κινδύνου	10
A2.3.1. Γενετικοί παράγοντες κινδύνου	11
A2.3.2. Περιβαλλοντικοί και άλλοι παράγοντες κινδύνου	12
A2.4. Επιδημιολογικά και στατιστικά δεδομένα	14
A2.5. Προβλήματα και προκλήσεις στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ	15
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	17
B1. Σκοπός	17
B2. Ερευνητικά ερωτήματα	17
B3. Μεθοδολογία	17
B4. Αποτελέσματα	21
B4.1. Η μελέτη των Rodriguez <i>et al.</i> (2012)	27
B4.2. Η μελέτη των Razali <i>et al.</i> (2013)	28

B4.3. Η μελέτη της Majoko (2016)	30
B4.4. Η μελέτη των Ozel <i>et al.</i> (2018)	31
B4.5. Η μελέτη της Majoko (2018)	33
B4.6. Η μελέτη των Garrad <i>et al.</i> (2019)	34
B4.7. Η μελέτη των Bjornsson <i>et al.</i> (2019)	36
B4.8. Η μελέτη των McDougal <i>et al.</i> (2020)	38
B4.9. Η μελέτη των Lu <i>et al.</i> (2020)	39
B4.10. Η μελέτη του Alkeraida (2021)	41
B4.11. Η μελέτη των Leonard και Smyth (2022)	43
B4.12. Η μελέτη των Hutchinson και Campbell (2022)	45
B4.13. Η μελέτη των Gibbs και Bozaid (2022)	46
B5. Συζήτηση	49
B6. Συμπεράσματα	55
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	56

Κατάλογος Εικόνων

- Εικόνα 1. Διαγραμματική απεικόνιση της αλληλεπίδρασης μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων κινδύνου στην αιτιολογία της ΔΑΦ. 11**
- Εικόνα 2. Διάγραμμα ροής PRISMA που απεικονίζει την πορεία που ακολουθήθηκε για την εύρεση των αναφορών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα εργασία. 20**

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Επίπεδα σοβαρότητας για την διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	7
Πίνακας 2. Διαφορές στα καθιερωμένα συστήματα διάγνωσης της ΔΑΦ.	9
Πίνακας 3. Μη κληρονομικοί παράγοντες κινδύνου που έχουν συσχετιστεί με αυξημένη εκδήλωση ΔΑΦ.....	14
Πίνακας 4. Σύνοψη των δεδομένων των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση.....	22

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ΔΑΦ	Autism spectrum disorder	Διαταραχή αυτιστικού φάσματος
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition	Διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών, 5η έκδοση
APA	American Psychiatric Association	Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία
WHO	World Health Organization	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
PDDs	Pervasive Developmental Disorders	Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές
CDD	Childhood Disintegrative Disorder	Παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή
PDD-NOS	Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified	Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς
CNVs	Copy Number Variations	Παραλλαγές αριθμού αντιγράφων
SNVs	Single Nucleotide Variants	Παραλλαγές μεμονωμένων νουκλεοτιδίων
SNPs	Single Nucleotide Polymorphisms	Πολυμορφισμοί μεμονωμένων νουκλεοτιδίων
DSBs	Double-Stranded Breaks	Θραύσεις δίκλωνων μορίων
ROS	Reactive Oxygen Species	Δραστικές ρίζες οξυγόνου
GABA	Gamma-aminobutyric acid	γ-αμινοβουτυρικό οξύ
NLGN3	Neuroigin 3	Νευρολιγίνη 3
NLGN4X	Neuroigin 4X	Νευρολιγίνη 4X
NRXN1	Neurexin 1	Νευρεξίνη 1
CMV	Cytomegalovirus	Κυτταρομεγαλοϊός
CDC	Centers for Disease Control and Prevention	Κέντρα ελέγχου και πρόληψης νοσημάτων
AAST	Autism Attitude Scale for Teachers	Κλίμακα στάσεων απέναντι στον αυτισμό για εκπαιδευτικούς
ASKQ	Autism Stigma and Knowledge Questionnaire	Ερωτηματολόγιο στίγματος και γνώσης για τον αυτισμό
IIQ	Impact of Inclusion Questionnaire	Ερωτηματολόγιο του αντίκτυπου της ένταξης
TES	Teacher Efficacy Scale	Κλίμακα αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού
TEIP	Teacher Efficacy for Inclusive Practice	Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού ως προς την ενταξιακή πρακτική
ADI-R	Autism Diagnostic Interview-Revised	Ανανεωμένη συνέντευξη διάγνωσης αυτισμού
ADOS-2	Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition	Πρόγραμμα Διαγνωστικής Παρατήρησης Αυτισμού, 2η έκδοση
AD/HD	Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder	Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας
OCD	Obsessive Compulsive Disorder	Ιδιοψυχαναγκαστική διαταραχή

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

A1. Εισαγωγή

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού ή διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) περιλαμβάνει κατ' ουσία μία ομάδα συγκεκριμένων νευροαναπτυξιακών διαταραχών που χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και από περιοριστικά, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες που εκδηλώνονται ήδη από τα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια και επηρεάζουν αρνητικά διάφορους τομείς της καθημερινότητας του ατόμου, όπως τις κοινωνικές συναναστροφές, την επαγγελματική ζωή κ.ά. (American Psychiatric Association, 2013).

Ένα εύρος συμπεριφορικών ελλειμμάτων και παρεκκλίσεων συνδέονται με τη διάγνωση της ΔΑΦ· ως εκ τούτου, τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να εμφανίζουν συμπτώματα ποικίλου βαθμού σοβαρότητας. Τα σαφή αίτια εκδήλωσης της ΔΑΦ είναι κατά βάση άγνωστα, αλλά η μέχρι τώρα έρευνα στο πεδίο υποστηρίζει τον συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Happé et al., 2006). Σύμφωνα με τις στατιστικές έρευνες κατά το έτος 2022, 1 στα 100 παιδιά διαγιγνώσκεται με ΔΑΦ, με τα αγόρια να επηρεάζονται κατά 4 φορές πιο πολύ από τα κορίτσια (Zauderer, 2022). Η μέση ηλικία διάγνωσης είναι τα πέντε έτη· ωστόσο, πρώιμα σημάδια της διαταραχής εμφανίζονται αρκετά νωρίς κατά τη βρεφική ηλικία (Neimy et al., 2017). Μακροχρόνιες μελέτες σε βρέφη με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης ΔΑΦ έχουν αναφέρει ένα εύρος παθολογικών συμπεριφορών, όπως ελλιπή οπτική επαφή, έλλειψη εστίασης βλέμματος, έλλειψη προσανατολισμού στην ονομαστική προσφώνηση του ατόμου, φτωχά ανεπτυγμένες δεξιότητες μίμησης, έλλειψη κοινωνικού ενδιαφέροντος και περιορισμένο λεξιλόγιο (Zwaigenbaum et al., 2005).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αρχίζουν να αναπτύσσονται και να καλλιεργούνται νωρίς κατά την παιδική ηλικία όσον αφορά τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ενώ αντιθέτως τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη για την εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων (π.χ. κοινή εστίαση, κοινωνική δέσμευση) (Hansen et al., 2018). Η καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων είναι απαραίτητο εφόδιο για την προσαρμογή

των παιδιών στο περιβάλλον τους και την παράλληλη αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες είναι πολύ πιθανό να περιορίσουν την ανάπτυξη σχέσεων τόσο με τους συνομήλικους όσο και με τα άλλα άτομα της οικογένειας, και ενδέχεται να επιδεινώνουν τις οικείες σχέσεις (Flynn & Healy, 2012). Έτσι, η έγκαιρη παρέμβαση θα πρέπει να στοχεύσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν την επιτυχή κοινωνική επαφή και συναναστροφή, όπως η προφορική επικοινωνία.

Παρόλο που η παρουσία δυσλειτουργίας της προφορικής επικοινωνίας δεν αποτελεί κριτήριο για τη διάγνωση της ΔΑΦ, από την άλλη η διάγνωση καθαυτή μπορεί να καθορίσει εάν το άτομο έχει μια συνοδό γλωσσική διαταραχή (American Psychiatric Association, 2013). Η εκμάθηση «χρηστικής γλώσσας» από την ηλικία των 2 ετών είναι ο ισχυρότερος προβλεπτικός δείκτης της ορθής αναπτυξιακής πορείας (Mayo et al., 2013), και η προφορική επικοινωνία είναι ένας ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας καλών εκβάσεων για παιδιά με ΔΑΦ (Toth et al., 2006). Η κατάκτηση του λόγου μέχρι την ηλικία των 5 ή 6 ετών συνδέεται με υψηλότερες σχολικές επιδόσεις και κοινωνική επάρκεια (Toth et al., 2006).

Ακόμα, σχεδόν το ένα τρίτο των ατόμων με ΔΑΦ έχουν ελλείψεις προσαρμοστικές ή δεξιότητες ρουτίνας (Baio et al., 2018), στοιχείο το οποίο αν και δεν αποτελεί αυτό καθαυτό βασικό χαρακτηριστικό της ΔΑΦ, είναι ωστόσο ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς πολλά άτομα με ΔΑΦ χρειάζονται επικουρία για την απόκτηση καίριων προσαρμοστικών δεξιοτήτων (π.χ. τουαλέτα, προσωπική περιποίηση) (Ayres et al., 2013; Flynn & Healy, 2012). Τα ελλείμματα στις προσαρμοστικές δεξιότητες μπορούν να περιορίσουν περαιτέρω τις ευκαιρίες για κοινωνική συμμετοχή στην εκπαίδευση και σε κοινοτικές δομές λόγω προβλημάτων που σχετίζονται με την ασφάλεια των ατόμων με ΔΑΦ (π.χ. γδύσιμο σε δημόσιο χώρο), τη διαθεσιμότητα των κατάλληλων πόρων (π.χ. οικογενειακές τουαλέτες) ή τον κοινωνικό στιγματισμό. Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να παραμένουν εξαρτημένα από άλλους για φροντίδα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, συγκριτικά με τους άλλους συνομηλικούς τους (Ayres et al., 2013). Ως εκ τούτου, είναι σημαντική η πρώιμη παρέμβαση για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων των προσαρμοστικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ.

Η προβληματική συμπεριφορά, αν και δεν είναι ένα από τα βασικά διαγνωστικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ, είναι μία από τις κύριες αιτίες παραπομπής σε αρμόδιες

υπηρεσίες και μία πηγή άγχους για τους γονείς ή τους φροντιστές (Hill et al., 2014). Σε γενικές γραμμές, ως προβληματική ορίζεται η μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, η οποία μπορεί να είναι επικίνδυνη και να επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργικότητα (π.χ. επιθετικότητα, αυτό-τραυματιστική συμπεριφορά, ξεσπάσματα, καταστροφή περιουσίας, διαφυγή) (Jang et al., 2011). Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να εκδηλώνουν μία προβληματική συμπεριφορά, συγκριτικά με παιδιά με κάποια διανοητική αναπηρία, ψυχιατρική διαταραχή, ή με τυπική ανάπτυξη (Matson et al., 2008). Οι εκτιμήσεις σχετικά με το ποσοστό των ατόμων με ΔΑΦ που εκδηλώνουν τουλάχιστον έναν τύπο συμπεριφορικού προβλήματος ποικίλλει ευρέως, με τις δημοσιευμένες μελέτες να αναφέρουν εκτιμήσεις επιπολασμού από 8% έως και 94% (Jang et al., 2011; Matson et al., 2008). Γενικά, η προβληματική συμπεριφορά σχετίζεται με χειρότερες εκβάσεις συνολικά και είναι ο παράγοντας που είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε εισαγωγή και διαμονή σε ειδικές εγκαταστάσεις (Farmer & Aman, 2011) και στη χρήση φαρμακευτικής θεραπείας (π.χ. αντιψυχωσικά φάρμακα) (Matson et al., 2008).

Η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, ένα βασικό έλλειμμα που εντοπίζεται στα άτομα με ΔΑΦ (Hill et al., 2014). Τα άτομα με ΔΑΦ και ειδικότερα εκείνα που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά, είναι πιο πιθανό να βιώσουν χαμηλά ποσοστά αποδοχής και υψηλά ποσοστά απόρριψης από τους συνομηλικούς τους (Hill et al., 2014). Η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη απομόνωση, να παρεμποδίσει τις εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις και να περιορίσει τη συμμετοχή σε κοινωνικές και κοινοτικές δραστηριότητες λόγω ανησυχιών σχετικά με την ασφάλεια του ατόμου με ΔΑΦ (Farmer & Aman, 2011). Η προβληματική συμπεριφορά είναι πιθανό να επιμείνει και να αυξηθεί σε συχνότητα και σοβαρότητα και είναι απίθανο να επιλυθεί χωρίς παρέμβαση (Hill et al., 2014). Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται σωματικά, η παρέμβαση μπορεί να γίνει πιο δύσκολη και επικίνδυνη (Matson et al., 2008). Επομένως, η έγκαιρη παρέμβαση για την επίλυση της προβληματικής συμπεριφοράς και την αντικατάστασή της με λειτουργικές δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας.

A2. Διαταραχή αυτιστικού φάσματος

A2.1. Ορισμός και κύρια χαρακτηριστικά

Ο όρος «αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Leo Kanner στα μέσα του 20ού αιώνα για να περιγράψει τη διάγνωση ενός συνδρόμου που παρατηρείται σε παιδιά μικρής ηλικίας και το οποίο εκδηλώνεται με χαρακτηριστική συμπτωματολογία, και προβληματικές κοινωνικές σχέσεις και συναισθηματικές εκφάνσεις (Kanner, 1968). Έκτοτε, ο αυτισμός αναγνωρίζεται ως διαταραχή αυτιστικού φάσματος, η οποία ταξινομείται ως αναπτυξιακή διαταραχή όπως ορίζεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, 5^η έκδοση (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition, DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association, APA) (American Psychiatric Association, 2013) και στην 11^η αναθεώρηση της Διεθνούς Ταξινόμησης Νοσημάτων (International Classification of Diseases, 11th Revision, ICD-11) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (World Health Organization (WHO), 2022). Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από σημαντική έκπτωση στην κοινωνική επικοινωνία και άτυπες επαναλαμβανόμενες ή/και περιοριστικές συμπεριφορές ή ενδιαφέροντα, με έναρξη στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, πριν από την ηλικία των 3 ετών. Η Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία συνιστά τον έλεγχο όλων των βρεφών και νηπίων για τον εντοπισμό πρώιμων σημαδιών αυτισμού στους 18 μήνες και ξανά στους 24 μήνες (Hyman et al., 2020). Οι επικυρωμένες κλίμακες αξιολόγησης ή βαθμολογίας είναι χρήσιμες για τη διάγνωση του αυτισμού. Μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνονται η ανανεωμένη συνέντευξη διάγνωσης αυτισμού (Autism Diagnostic Interview-Revised, ADI-R) και το πρόγραμμα διαγνωστικής παρατήρησης αυτισμού, 2^η έκδοση (Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition, ADOS-2) και θα πρέπει να εκτελούνται από εξειδικευμένους επαγγελματίες σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του παιδιού και λαμβάνοντας παράλληλα υπόψιν το ιστορικό και την κλινική εικόνα (Carr, 2013; Kim et al., 2013).

A2.2. Καθιερωμένα συστήματα/ εργαλεία διάγνωσης

Όπως προαναφέρθηκε, τα βασικά εργαλεία διάγνωσης της ΔΑΦ είναι δύο: το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM), το οποίο υιοθετείται

κυρίως στις ΗΠΑ και η Διεθνής Ταξινόμηση Νοσημάτων (ICD) που χρησιμοποιείται επί το πλείστον στην Ευρώπη. Οι συνεχείς εξελίξεις στην επιστημονική έρευνα καθιστούν αναγκαία την κατά καιρούς ενδελεχή αναθεώρηση των ανωτέρω συστημάτων. Κατά συνέπεια, από τον Ιανουάριο του 2015 είναι σε ισχύ η 11η έκδοση της ICD (ICD-11), ενώ τον Μάρτιο του 2022 κυκλοφόρησε η πιο πρόσφατη έκδοση του DSM, το DSM-5-TR, το οποίο αντικατέστησε την βασική 5^η έκδοση (DSM-5), μετά από αναθεώρηση του κειμένου για σχεδόν όλες τις διαταραχές και με ενημέρωση συγκεκριμένων ενοτήτων (First et al., 2022).

A2.2.1 Κριτήρια διάγνωσης βάσει του DSM-5

Η πιο πρόσφατη έκδοση του DSM, το DSM-5, κυκλοφόρησε από την APA το 2013 και χρησιμοποιείται από πολλούς οργανισμούς, επαγγελματίες της υγείας και την κυβέρνηση για τη διάγνωση ψυχιατρικών, νευρολογικών και αναπτυξιακών διαταραχών. Ειδικότερα, το DSM-5 επαναπροσδιόρισε τον αυτισμό συγκριτικά με την προηγούμενη έκδοση του εγχειριδίου. Ο προκάτοχός του, το DSM-IV-TR, περιελάμβανε πέντε Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Pervasive Developmental Disorders, PDDs) (First et al., 2004): α) αυτιστική διαταραχή, β) διαταραχή Asperger, γ) διαταραχή Rett, δ) παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή (Childhood Disintegrative Disorder, CDD) και ε) διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, PDD-NOS). Στο DSM-5, η αυτιστική διαταραχή, η διαταραχή Asperger και η PDD-NOS αντικαθίστανται από τη διάγνωση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Επιπλέον, το DSM-5 περιορίζει τα κοινωνικά στοιχεία του αυτισμού σε προβλήματα κοινωνικής επικοινωνίας και επαναλαμβανόμενες/περιοριστικές συμπεριφορές. Σύμφωνα με το DSM-5, για να διαγνωστεί με ΔΑΦ, ένα άτομο πρέπει να παρουσιάζει εμμένουσες ελλείψεις σε όλες τις τρεις περιοχές κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που αναφέρονται στην κατηγορία Α, και επιπλέον τουλάχιστον 2 από τις 4 μορφές περιοριστικών, επαναλαμβανόμενων συμπεριφορικών προτύπων που αναφέρονται στην κατηγορία Β. Συνολικά, τα διαγνωστικά κριτήρια είναι τα ακόλουθα (American Psychiatric Association, 2013):

A. Εμμένοντα ελλείμματα επί της κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης σε πολλαπλά επίπεδα, όπως εκδηλώνονται από τα ακόλουθα, τη δεδομένη χρονική στιγμή ή σε παρελθόντα χρόνο (τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά):

1. Ελλείμματα που αφορούν στην κοινωνικο-συναισθηματική αμοιβαιότητα. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν μη φυσιολογική κοινωνική προσέγγιση, αποτυχία κανονικής λεκτικής επικοινωνίας, μειωμένη έκφραση συναισθημάτων, αδυναμία έναρξης αλληλεπιδράσεων και επικοινωνίας.
2. Ελλείμματα στη μη λεκτική επικοινωνία που υιοθετούνται για κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν μη ορθή λεκτική και μη επικοινωνία, προβλήματα στην οπτική επαφή και σωματική επικοινωνία, ελλείψεις στην αντίληψη και τη χρησιμοποίηση χειρονομιών, πλήρη απουσία προσωπικών εκφράσεων και μη λεκτικής επικοινωνίας.
3. Ελλείμματα στην έναρξη, καλλιέργεια και συνειδητοποίηση των σχέσεων. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν δυσκολία προσαρμοστικότητας της συμπεριφοράς για ταίριασμα σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, έλλειψη φαντασίας στα πλαίσια ενός παιχνιδιού, δυσκολίες ανάπτυξης φιλικών σχέσεων και έλλειψη ενδιαφέροντος για άτομα της ίδιας ηλικίας.

B. Περιοριστικά, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφορών, ασχολιών ή δραστηριοτήτων, όπως αναγνωρίζονται από τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω, τη δεδομένη χρονική στιγμή ή σε παρελθόντα χρόνο (τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά):

1. Αμετάβλητες και αυτούσια επαναλαμβανόμενες κινήσεις και/ ή χρήση των ίδιων συνεχώς αντικειμένων ή στερεότυπος τρόπος ομιλίας (π.χ. στερεοτυπικές κινήσεις, στήσιμο παιχνιδιών ή αναστροφή αντικειμένων, ηχολαλία, ιδιόμορφες εκφράσεις).
2. Μονοτονία, προσήλωση σε ρουτίνα ή τελετουργικά πρότυπα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. εξαιρετική αγωνία απέναντι σε μικρής έκτασης αλλαγές, δυσκολία στις μεταβολές, άκαμπτα μοτίβα σκέψης, τελετουργικά χαιρετισμού, ανάγκη διατήρησης ρουτίνας, π.χ. φαγητό, πορεία με το αυτοκίνητο, κ.λπ.).
3. Εξαιρετικά οριοθετημένα, αμετάβλητα ενδιαφέροντα, αφύσικα σε έκταση ή εστίαση (π.χ. ισχυρή προτίμηση σπάνιων αντικειμένων, εξαιρετικά συγκεκριμένα ή εμμένοντα ενδιαφέροντα).

4. Υπερβολική ή υποτονική αντιδραστικότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Μη φυσιολογικό ενδιαφέρον για αισθητηριακούς περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ., εμφανής απουσία ανταπόκρισης στον πόνο ή σε ακραίες θερμοκρασίες, ανώμαλη απόκριση σε θορύβους ή αγγίγματα, ανάγκη παρατεταμένης όσφρησης ή αγγίγματος, υπερβολική διέγερση σε φώτα ή κινήσεις).

Για τα κριτήρια A και B, η σοβαρότητα του κάθε περιστατικού στηρίζεται στην έκταση των ελλειμάτων κοινωνικής επικοινωνίας και των περιοριστικών, επαναλαμβανόμενων συμπεριφορικών μοτίβων (Πίνακας 1). Η κρισιμότητα κατηγοριοποιείται σε τρία επίπεδα: Επίπεδο 3 – απαιτεί πολύ ουσιαστική υποστήριξη, Επίπεδο 2 – απαιτεί ουσιαστική υποστήριξη και Επίπεδο 1 – απαιτεί υποστήριξη.

Γ. Τα συμπτώματα πρέπει να εμφανίζονται νωρίς κατά την ανάπτυξη (αν και μπορεί να μην εκδηλωθούν πλήρως έως ότου οι κοινωνικές απαιτήσεις ξεπεράσουν τις υποβαθμισμένες ικανότητες ή ενδέχεται να καλυφθούν από μετέπειτα αποκτημένες στρατηγικές).

Δ. Επάγεται κλινικά σημαντική έλλειψη σε κοινωνικούς, επαγγελματικούς ή άλλα σημαντικά πεδία λειτουργικότητας.

Ε. Οι διαταραχές δεν μπορούν να εξηγηθούν ορθότερα από τη διανοητική υστέρηση ή την καθολική καθυστέρηση της ανάπτυξης. Η διανοητική υστέρηση και η ΔΑΦ συχνά εμφανίζονται μαζί. Η κοινωνική αλληλεπίδραση θα πρέπει να είναι κάτω από το αναμενόμενο για την φυσιολογική ανάπτυξη, ώστε να γίνει διάγνωση συννοσηρότητας: διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε συνδυασμό με κάποια διανοητική αναπηρία.

Σημείωση: Τα άτομα που διαγιγνώσκονται με αυτιστική διαταραχή, διαταραχή Asperger ή PDD-NOS σύμφωνα με το DSM-IV λαμβάνουν πλέον διάγνωση ΔΑΦ. Άτομα με εκτεταμένες ελλείψεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση, των οποίων ωστόσο τα συμπτώματα δεν πληρούν τα αναγκαία κριτήρια διάγνωσης ΔΑΦ, πρέπει να εκτιμώνται για το επίπεδο κοινωνικής (πραγματικής) διαταραχής επικοινωνίας.

Πίνακας 1. Επίπεδα σοβαρότητας για την διαταραχή αυτιστικού φάσματος (American Psychiatric Association, 2013).

Επίπεδο σοβαρότητας	Κοινωνική επικοινωνία	Περιοριστικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές
Επίπεδο 3 «Απαιτεί πολύ ουσιαστική υποστήριξη»	Εκτεταμένες ελλείψεις στη λεκτική και μη επικοινωνία έχουν ως αποτέλεσμα διαταραχές λειτουργικότητας, μη φυσιολογική κοινωνική συναναστροφή και ελάχιστο ενδιαφέρον για έτερες κοινωνικές προτροπές.	Η συμπεριφορική ακαμψία, η εξαιρετική δυσκολία διαχείρισης των αλλαγών ή άλλες περιοριστικές/ επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές παρεμβαίνουν σημαντικά στη λειτουργικότητα σε όλους τους τομείς. Μεγάλη αγωνία/ αδυναμία αλλαγής εστίασης ή δράσης.
Επίπεδο 2 «Απαιτεί ουσιαστική υποστήριξη»	Σημαντικά ελλείμματα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία· κοινωνικές αναπηρίες εμφανείς ακόμη και με υποστήριξη· περιορισμένη έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων· περιορισμένες ή μη φυσιολογικές απαντήσεις σε έτερες κοινωνικές προτροπές.	Η συμπεριφορική ακαμψία, η εξαιρετική δυσκολία διαχείρισης των αλλαγών ή άλλες περιοριστικές/ επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές είναι εμφανείς στον περιστασιακό παρατηρητή και παρεμβαίνουν στη λειτουργικότητα σε όλους τους τομείς. Αγωνία/ αδυναμία αλλαγής εστίασης ή δράσης.
Επίπεδο 1 «Απαιτεί υποστήριξη»	Απουσία στήριξης, οι ελλείψεις στην κοινωνική επικοινωνία επάγουν αισθητές βλάβες. Αδυναμία εκκίνησης ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων και ξεκάθαρα παραδείγματα ιδιόμορφης ή αποτυχημένης ανταπόκρισης σε έτερες κοινωνικές προτροπές. Μειωμένο ενδιαφέρον για αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα.	Η συμπεριφορική ακαμψία προκαλεί σημαντική έκπτωση της λειτουργικότητας σε ένα ή περισσότερα περιβάλλοντα. Αδυναμία αλλαγής συνθηκών. Προβλήματα οργάνωσης και προγραμματισμού δυσκολεύουν την ανεξαρτησία.

Θα πρέπει επιπλέον να καθοριστούν τα ακόλουθα:

- Παρουσία/ απουσία συνοδούς διανοητικής ανεπάρκειας.
- Παρουσία/ απουσία συνοδούς γλωσσικής βλάβης.
- Συσχέτιση με υπάρχουσα πάθηση ή με παράγοντα του περιβάλλοντος.
- Συσχέτιση με έτερη αναπτυξιακή, ψυχική ή νευρολογική νόσο.
- Παρουσία κατατονίας.

A2.2.2 Κριτήρια διάγνωσης βάσει της ICD-11

Η 11η έκδοση της Διεθνούς Ταξινόμησης Νοσημάτων, η ICD-11, αντικατέστησε την προηγούμενη, 10η έκδοση, μετά από περίπου 25 χρόνια. Μία βασική διαφορά μεταξύ της ICD-11 και του DSM-5 είναι ότι η πρώτη συνεχίζει να ταξινομεί το σύνδρομο Rett στην ίδια κατηγορία διαταραχών με τη ΔΑΦ (World Health Organization (WHO), 2022). Τα κριτήρια διάγνωσης που προτείνει η ICD-11 είναι σε στενή συμφωνία με τα προαναφερθέντα κριτήρια όπως έχουν διατυπωθεί στο DSM-5. Συνολικά, τα δύο συστήματα διάγνωσης συμφωνούν στην αναγκαιότητα της ταυτόχρονης παρουσίας τριών (3) συμπτωμάτων, ώστε ένα άτομο να διαγνωστεί με ΔΑΦ: α) δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, β) δυσκολίες στην επικοινωνία και γ) στερεοτυπικά, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς και συνηθειών.

Ειδικότερα, τα δύο συστήματα ταυτίζονται σε ό,τι αφορά στα υποχρεωτικά (required) κριτήρια διάγνωσης (Α έως και Ε του συστήματος DSM-5) και στα περισσότερα εκ των συνοδών κριτηρίων. Ωστόσο, στην ICD-11, δεν αρκεί η παρουσία ή η απουσία γλωσσικής δυσλειτουργίας· εκτιμάται και ο βαθμός της διαταραχής. Συγκεκριμένα, κατ' αναφορά στη λειτουργική γλώσσα, καθορίζεται α) η παρουσία ήπιας δυσλειτουργίας ή η απουσία δυσλειτουργίας, β) η παρουσία δυσλειτουργίας και γ) η πλήρης ή σχεδόν πλήρης απουσία δυσλειτουργίας. Μία ιδιαίτερη αναφορά γίνεται επίσης στην απώλεια προγενέστερα αποκτηθεισών δεξιοτήτων ως κριτήριο διάγνωσης του αυτισμού (World Health Organization (WHO), 2022). Οι βασικές διαφορές ανάμεσα στα δύο συστήματα διάγνωσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Διαφορές στα καθιερωμένα συστήματα διάγνωσης της ΔΑΦ.

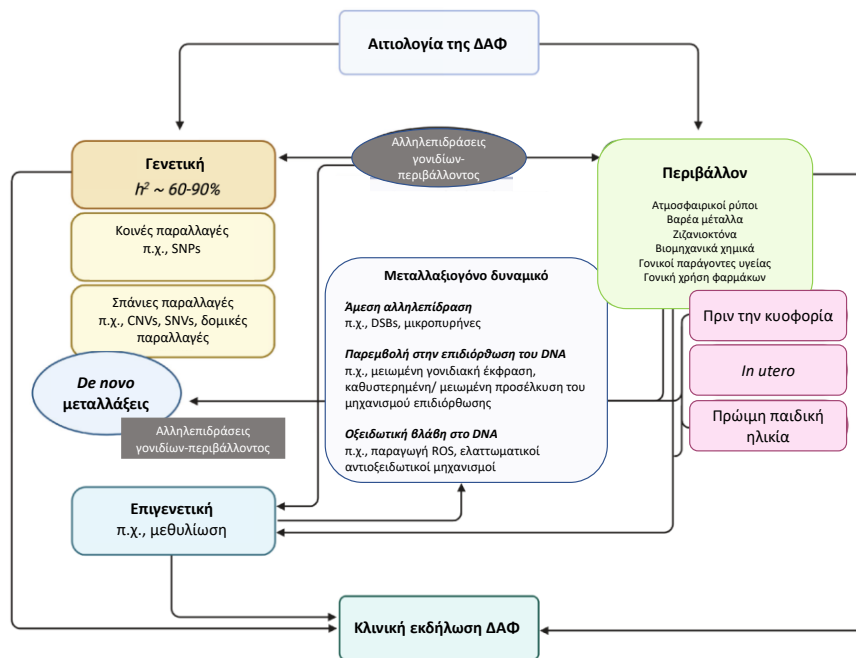
	ICD-11	DSM-5
Γενικός όρος	Διαταραχή αυτιστικού φάσματος	Διαταραχή αυτιστικού φάσματος
Συμπτώματα	Δυσκολίες στην επικοινωνία, και την κοινωνική συναναστροφή, στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές	Δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία, στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και συνηθειες
Ηλικία εμφάνισης συμπτωμάτων	Μέχρι τα 3 έτη (με εξαίρεση το σύνδρομο Asperger)	Πρώιμη παιδική ηλικία (τα λειτουργικά προβλήματα

		μπορεί να αναπτυχθούν μεταγενέστερα)
Αισθητηριακά προβλήματα	Δεν περιλαμβάνονται στα κριτήρια	Περιλαμβάνονται στα διαγνωστικά κριτήρια
Διάγνωση παρουσία μερικών συμπτωμάτων	PDD-NOS	Διαταραχή κοινωνικής επικοινωνίας (παρουσία δυσκολιών μόνο στην κοινωνική επικοινωνία)
Καθορισμός σοβαρότητας της διαταραχής	Παρουσία διαγνωστικών υποκατηγοριών	Εκτίμηση βαρύτητας των συμπτωμάτων (3 επίπεδα)

A2.3. Αίτια και παράγοντες κινδύνου

Τα τελευταία χρόνια έχει καταστεί σαφές ότι η ΔΑΦ δεν είναι μία σαφώς καθορισμένη διαταραχή, αλλά μια ετερογενής ομάδα φαινοτύπων. Η ταυτόχρονη εμφάνιση δύο ή περισσότερων διαταραχών είναι μία συχνή παρατήρηση σε άτομα με ΔΑΦ. Μεταξύ των συχνότερων συννοσηροτήτων που καταγράφονται στα άτομα με ΔΑΦ είναι πολλαπλές ψυχιατρικές διαταραχές, άγχος, κατάθλιψη, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder, AD/HD), επιληψία, γαστρεντερικά συμπτώματα, διαταραχές ύπνου, μαθησιακές δυσκολίες και ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (Obsessive Compulsive Disorder, OCD) (Doshi-Velez et al., 2014; Mannion & Leader, 2013; Yang et al., 2018). Η ΔΑΦ μπορεί επίσης να αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα γνωστών γενετικών συνδρόμων, ενώ έχει βρεθεί ότι επικαλύπτεται με άλλες γενετικές διαταραχές, μεταξύ των οποίων το σύνδρομο Rett, το σύνδρομο Angelman, η οζώδης σκλήρυνση, το σύνδρομο Tourette και το σύνδρομο του Εύθραυστου Χ (Doshi-Velez et al., 2014; Mannion & Leader, 2013; Matson & Goldin, 2013).

Στην πραγματικότητα, η αιτιολογία της ΔΑΦ συνίσταται στον συνδυασμό γενετικής προδιάθεσης και περιβαλλοντικών παραγόντων κινδύνου (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Διαγραμματική απεικόνιση της αλληλεπίδρασης μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων κινδύνου στην αιτιολογία της ΔΑΦ (Pugsley et al., 2022). SNPs: πολυμορφισμοί μεμονωμένων νουκλεοτιδίων, CNVs: παραλλαγές αριθμού αντιγράφων, SNVs: παραλλαγές μεμονωμένων νουκλεοτιδίων, DSBs: θραύσεις δίκλωνων μορίων, ROS: δραστικές ρίζες οξυγόνου.

A2.3.1. Γενετικοί παράγοντες κινδύνου

Η συμβολή γενετικών παραγόντων στη ΔΑΦ είναι γνωστή από τη δεκαετία του 1970, δεδομένου ότι τα ποσοστά επιπολασμού είναι περίπου 80% στα μονοζυγωτικά δίδυμα και περίπου 40% στα διζυγωτικά δίδυμα (Treffert, 1970). Καθώς η έρευνα ενισχύει συνεχώς τη γνώση μας, ο κατάλογος των γονιδίων που συνδέονται με τον αυτισμό αυξάνεται. Πολλά από αυτά τα γονίδια είναι ζωτικής σημασίας για την διανοητική επικοινωνία ή ελέγχουν την έκφραση άλλων γονιδίων. Αν και περισσότερα από 600 γονίδια έχουν συσχετιστεί είτε άμεσα είτε έμμεσα με την εκδήλωση ΔΑΦ, η συμβολή κάθε γονιδίου μεμονωμένα είναι πολύ μικρή, με κανένα να μην έχει βρεθεί σε περισσότερο από το 2% των ασθενών. Αν και είναι σαφές ότι η γενετική προδιάθεση της ΔΑΦ είναι εξαιρετικά ποικιλόμορφη, οι υπεύθυνοι μηχανισμοί δεν έχουν αποσαφηνιστεί επαρκώς. Ενώ ο επικρατής τύπος κληρονομικότητας είναι ο πιο συχνός, η εκδήλωση της διαταραχής μέσω υπολειπόμενων αλληλομόρφων γονιδίων είναι σπάνια και μέσω φυλοσύνδετων γονιδίων ή *de novo* μεταλλάξεων είναι πολύ σπάνια. Οι τύποι των παραλλαγών μπορεί να περιλαμβάνουν μεγάλες χρωμοσωμικές αναδιατάξεις,

παραλλαγές αριθμού αντιγράφων (Copy Number Variations, CNVs), μικρές προσθήκες/απαλοιφές και παραλλαγές μεμονωμένων νουκλεοτιδίων (Single Nucleotide Variants, SNVs) (Dao et al., 2017; De Rubeis & Buxbaum, 2015).

Η μεγαλύτερη κατηγορία γενετικού κινδύνου για εκδήλωση ΔΑΦ αντιπροσωπεύει περίπου το 50% του συνόλου και εκτιμάται ότι προέρχεται από κοινές παραλλαγές με αθροιστική επίδραση (Gaugler et al., 2014). Ένα επιπλέον 5-10% του γενετικού κινδύνου συνδέεται με σπάνιες κληρονομικές και *de novo* παραλλαγές, αφήνοντας το 40% του γενετικού κινδύνου, επί του παρόντος, απροσδιόριστο.

Μέχρι στιγμής, τα γονίδια που έχουν συσχετιστεί με την εκδήλωση ΔΑΦ έχουν βρεθεί ότι εμπλέκονται σε σηματοδοτικά μονοπάτια που σχετίζονται με τον σχηματισμό συνάψεων, τη μεταγραφική ρύθμιση και την αναδιαμόρφωση της χρωματίνης (De Rubeis et al., 2014). Αυτά τα μονοπάτια περιλαμβάνουν τη σηματοδότηση Wnt, τη σηματοδότηση γ-αμινοβουτυρικού οξέος (Gamma-aminobutyric acid, GABA), τα συναπτικά μονοπάτια της νευρολιγίνης 3 (Neurologin 3, NLGN3), της νευρολιγίνης 4X (Neurologin 4X, NLGN4X), της νευρεξίνης 1 (Neurexin 1, NRXN1) και μονοπάτια γλουταμινεργικών συνάψεων, μεταξύ άλλων (Bourgeron, 2009; De Rubeis et al., 2014; Reissner et al., 2013).

A2.3.2. Περιβαλλοντικοί και άλλοι παράγοντες κινδύνου

Στη διάρκεια των 8 πρώτων εβδομάδων από τη στιγμή της σύλληψης, ορισμένα τερατογόνα ή η έκθεση σε μολυσμένο αέρα, επικίνδυνα πλαστικά, διαλύτες, μέταλλα και χημικές ουσίες (π.χ. πολυχλωριωμένο διφαινύλιο, φθαλικές ενώσεις, φαινόλες, κ.λπ.), ή ο ανθυγιεινός τρόπος ζωής όπως η κατανάλωση αλκοόλ, το κάπνισμα και η χρήση παράνομων ουσιών ή ακόμα και ανεπιθύμητες αντιδράσεις σε ορισμένα εμβόλια ή το προγεννητικό στρες έχουν δείχθει να αυξάνουν τον κίνδυνο του αυτισμού (Pugsley et al., 2022). Μελέτες σε ζωικά μοντέλα έχουν επιβεβαιώσει επίσης, ότι η προγεννητική έκθεση σε συγκεκριμένους ιούς όπως ο ιός της ερυθράς ή ο κυτταρομεγαλοϊός (Cytomegalovirus, CMV) ενεργοποιεί την ανοσολογική απόκριση της μητέρας και μπορεί να αυξήσει σημαντικά τη συχνότητα εκδήλωσης αυτισμού στο απογόνου (Patterson, 2011; Stubbs et al., 1984). Οι παραπάνω παράγοντες εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικό κίνδυνο

έως τα τρία πρώτα χρόνια ζωής, καθώς αυτή είναι μία περίοδος έντονης νευρωνικής δραστηριότητας και ανάπτυξης. Μια ολοκληρωμένη λίστα των περιβαλλοντικών και άλλων μη κληρονομικών παραγόντων κινδύνου κατά την προγεννητική, εμβρυϊκή και μεταγεννητική περίοδο παρουσιάζεται στον Πίνακα 3. Πρόσφατες μελέτες υποδεικνύουν έναν σημαντικό ρόλο των μεταλλικών νευροτοξινών και άλλων νευροτοξικών χημικών ουσιών στην εκδήλωση ΔΑΦ, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με νευροδιαβιβαστές (Quaak et al., 2013; Schofield, 2017). Τόσο το αλουμίνιο (Al) όσο και ο υδράργυρος (Hg) εμφανίζονται ως τα κυρίαρχα νευροτοξικά στοιχεία, με τα πειραματικά δεδομένα να δείχνουν ότι δύνανται να διαπεράσουν τον αιματοεγκεφαλικό φραγμό. Η κατάποση αυτών των νευροτοξικών ενώσεων από γυναίκες αναπαραγωγικής ηλικίας πολλαπλασιάζει τον κίνδυνο εμφάνισης ΔΑΦ στους απογόνους.

Η προχωρημένη γονική ηλικία (ιδιαίτερα του πατέρα) έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες κινδύνου για αυτισμό (Durkin et al., 2008). Η πιθανή εξήγηση για αυτό το φαινόμενο είναι η επαγωγή *de novo* μεταλλάξεων στα γεννητικά κύτταρα και τροποποιήσεων στα μοτίβα μεθυλίωσης του DNA, που μπορούν να οδηγήσουν σε γενικές επιγενετικές αλλοιώσεις σε κρίσιμα γονίδια, αυξάνοντας τελικά την πιθανότητα νευρικών αλλοιώσεων (Kong et al., 2012; Parner et al., 2012). Η φυσική και ψυχική κατάσταση της μητέρας κατά την κύηση, καθώς και η χρήση φαρμακευτικών ουσιών έχουν συνδεθεί με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης ΔΑΦ στους απογόνους (Gardener et al., 2009; Larsson et al., 2005).

Επιπλέον, η μη φυσιολογική ηλικία κύησης (<35 εβδομάδες ή >42 εβδομάδες αυξάνει σημαντικά τον κίνδυνο αυτισμού. Παράγοντες προγεννητικού κινδύνου, όπως αιμορραγία κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και παράγοντες περιγεννητικού κινδύνου, όπως εμβρυϊκές επιπλοκές, εμβρυϊκός αυχενικός λώρος και καισαρική τομή εμπλέκονται όλοι στην υποξία, αυξάνοντας κατά συνέπεια την πιθανότητα ΔΑΦ (Gardener et al., 2009; Larsson et al., 2005; Maimburg & Vaeth, 2006). Τέλος, οι μεταγεννητικοί παράγοντες κινδύνου παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ευαισθησία στον αυτισμό. Το χαμηλό βάρος γέννησης, ο ίκτερος και οι μεταγεννητικές λοιμώξεις είναι μερικοί από τους πιο σημαντικούς μεταγεννητικούς παράγοντες κινδύνου (Gardener et al., 2009; Larsson et al., 2005; Rosen et al., 2007).

Πίνακας 3. Μη κληρονομικοί παράγοντες κινδύνου που έχουν συσχετιστεί με αυξημένη εκδήλωση ΔΑΦ (Styles et al., 2020).

Περιβαλλοντικοί και άλλοι μη κληρονομικοί παράγοντες κινδύνου		
<i>In vitro</i> γονιμοποίηση	Διαβήτης κύησης	Αιμορραγία κύησης με πρόκληση εμβρυϊκής υποξίας
Ατμοσφαιρικοί ρύποι	Λοιμώξεις	Προγεννητική χρήση ψυχοδραστικών ουσιών
Προγεννητική έκθεση σε φάρμακα	Μεταβολικά σύνδρομα	Προγεννητικό στρες
Προγεννητική έκθεση σε χημικές ουσίες και πλαστικά	Παχυσαρκία	Μητρικές ψυχικές παθήσεις
Προεκλαμψία	Προχωρημένη ηλικία γονέων	Μητρική διατροφή
Μεσοδιάστημα μεταξύ κύσεων	Μη φυσιολογική διάρκεια κύησης	Δίδυμη κύηση
Προβλήματα θηλασμού	Σειρά γέννησης	Οικογενειακή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση
Φύλο παιδιού	Τοκετός με καισαρική τομή	Προγεννητική έκθεση σε υποξία
Συγγενείς ανωμαλίες	Εμβρυϊκή αναπνευστική δυσχέρεια	Μεταγεννητικές επιπλοκές

A2.4. Επιδημιολογικά και στατιστικά δεδομένα

Επιδημιολογικές μελέτες έχουν δείξει μία ταχεία αύξηση του επιπολασμού της ΔΑΦ τα τελευταία χρόνια, με τέσσερις έως πέντε φορές υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Ο μέσος επιπολασμός της ΔΑΦ στην Ασία, την Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική υπολογίζεται σε 1% (Zeidan et al., 2022). Τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (Centers for Disease Control and Prevention, CDC) στις Ηνωμένες Πολιτείες αναφέρουν ότι ο επιπολασμός της ΔΑΦ σε παιδιά 8 ετών ήταν 1 στα 59 το 2014 και 1 στα 54 το 2016 (Baio et al., 2018). Ο επιπολασμός της ΔΑΦ σε παιδιά και εφήβους στις Ηνωμένες Πολιτείες αναφέρθηκε σε 2,5% το 2014-2016 (Xu et al., 2018). Σε μια άλλη μελέτη στην Ιταλία, ο επιπολασμός της ΔΑΦ στα παιδιά ηλικίας 7-9 ετών ήταν 1,15% (Narzisi et al., 2018). Συνολικά, το 2018, 1 στα 44 παιδιά ηλικίας 8 ετών υπολογίστηκε ότι είχε ΔΑΦ και ο επιπολασμός και η διάμεση ηλικία αναγνώρισης διέφεραν ευρέως μεταξύ των διαφορετικών περιοχών (Maenner et al., 2021).

Είναι σημαντικό να ληφθεί μια ακριβής εκτίμηση του επιπολασμού του αυτισμού για να προσδιοριστεί η οικονομική και υγειονομική επιβάρυνση και να διατεθεί επαρκής προϋπολογισμός και υπηρεσίες σε παιδιά ή ενήλικες που διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ και

στις οικογένειές τους. Επιπλέον, με τον ακριβή προσδιορισμό του επιπολασμού της ΔΑΦ, μπορούν να εντοπιστούν ευάλωτες ομάδες και γεωγραφικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου (Rice et al., 2012).

A2.5. Προβλήματα και προκλήσεις στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ

Οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν μια σειρά από προκλήσεις κατά την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, που αφορούν κοινωνικές, ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές πλευρές. Καλούνται να αντιμετωπίσουν την καθυστέρηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων καθώς και τα προβλήματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι και τη μάθηση (Mody & Belliveau, 2013). Η ικανότητα αυτών των μαθητών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης στην τάξη και συναναστροφής με παιδιά της ηλικίας τους μπορεί επίσης να επηρεαστεί.

Τα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία σημαίνουν ότι οι μαθητές με αυτισμό συχνά αντιμετωπίζονται με κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ δεν αποκλείεται να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Able et al., 2014). Αυτός ο κοινωνικός αποκλεισμός αυξάνεται καθώς οι μαθητές ωριμάζουν σε ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αισθάνονται αβέβαιοι για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση των μαθητών, ενώ η άποψη των γονέων είναι ότι τα παιδιά τους λαμβάνουν ανεπαρκή υποστήριξη (Lindsay et al., 2013). Κατά συνέπεια τα σχολεία ενδέχεται να αντιμετωπίζονται ως μοναχικά και μη υποστηρικτικά μέρη για μαθητές με ΔΑΦ. Το περιβάλλον ενός σχολείου μπορεί να δημιουργήσει έντονο άγχος στα παιδιά με αυτισμό για μια ποικιλία λόγων. Οι μαθητές με αυτισμό υπογραμμίζουν ότι οι τάξεις είναι εξαιρετικά θορυβώδεις και χαρακτηρίζουν την συμπεριφορά άλλων παιδιών αγχωτική (Warren et al., 2021). Ο van Steensel και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι σχεδόν το 40% των μαθητών με αυτισμό διαγιγνώσκεται επίσης με αγχώδη διαταραχή (van Steensel et al., 2011). Σχολεία με θορυβώδεις αίθουσες διδασκαλίας, γεμάτους διαδρόμους και αλλαγές του σχολικού ωραρίου μπορούν να προξενήσουν άγχος σε μαθητές με αυτισμό. Οι μαθητές με αυτισμό και άγχος είναι πιο πιθανό να επιδείξουν συμπεριφορά εξωτερίκευσης όπως δυνατές φωνές, ρίψη αντικειμένων και έντονες

κινήσεις και να εκδηλώσουν υψηλότερα ποσοστά σωματικής επιθετικότητας (Ambler et al., 2015).

Παρά τις υψηλές συχνότητες εκδήλωσης ΔΑΦ στον γενικό πληθυσμό και την αυξανόμενη έρευνα στο πεδίο, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις για τη διαχείριση αυτιστικών μαθητών (Brock et al., 2019). Παρόλα αυτά, η επιτυχής ένταξη είναι δυνατή εάν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία είναι πρόθυμοι να υιοθετήσουν πρακτικές που βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και να συμμετάσχουν σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματική εξέλιξης και στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

B1. Σκοπός

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού είναι ζωτικής σημασίας προγνωστικοί παράγοντες για την επιτυχή σχολική ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική αναζήτηση, με τη μέθοδο της συστηματικής ανασκόπησης, εργαλείων που αξιολογούν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

B2. Ερευνητικά ερωτήματα

Μετά την μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιες αναφέρονται ως στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ;
- Ποια εργαλεία χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των απόψεων, των στάσεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ;
- Σε ποια σημεία διαφοροποιούνται οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις διαφορετικές περιοχές και τα εκπαιδευτικά συστήματα;

B3. Μεθοδολογία

Καθορισμός κριτηρίων εισαγωγής και αποκλεισμού μιας μελέτης.

Τα κριτήρια εισαγωγής μελετών ήταν τα ακόλουθα:

1. Μόνο άρθρα γραμμένα στην αγγλική γλώσσα.
2. Διεθνείς μελέτες.
3. Το χρονολογικό εύρος για τον εντοπισμό των μελετών ήταν μεταξύ 2011-2022.

4. Αρχικά συμπεριλήφθηκαν συστηματικές ανασκοπήσεις με σκοπό να εντοπιστούν πρωτογενείς έρευνες που αναφέρονταν στη χρήση των σχετικών εργαλείων αξιολόγησης.

Τα κριτήρια αποκλεισμού μελετών ήταν τα ακόλουθα:

1. Άρθρα ανασκόπησης (reviews), ανακοινώσεις συνεδρίων, κεφάλαια βιβλίων και editorials.
2. Έρευνες που αναφέρονταν σε εργαλεία αξιολόγησης των στάσεων και των απόψεων και σε άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές.
3. Έρευνες που αναφέρονταν σε εργαλεία αξιολόγησης του άγχους ή της γνώσης των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.
4. Έρευνες που αναφέρονταν στις απόψεις των γονέων σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στην εκπαίδευση.
5. Έρευνες που περιείχαν και απόψεις άλλων επαγγελματιών, πλην εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ ή σχετικά με την ένταξή τους σε άλλες δραστηριότητες π.χ. κολύμβηση ή μουσική.
6. Έρευνες που αξιολογούσαν αυτή καθαυτή την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στην εκπαίδευση ή την συνολική τους αλληλεπίδραση εντός του σχολικού περιβάλλοντος.
7. Έρευνες που δεν αναφέρονταν αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια (συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής) εκπαίδευση ή που συμπεριλάμβαναν τις απόψεις και τις στάσεις φοιτητών εκπαιδευτικών.
8. Έρευνες που αναφέρονταν σε εργαλεία για την αξιολόγηση και την ανίχνευση στοιχείων του αυτισμού με σκοπό τη περαιτέρω παραπομπή.

Αναζήτηση βιβλιογραφίας

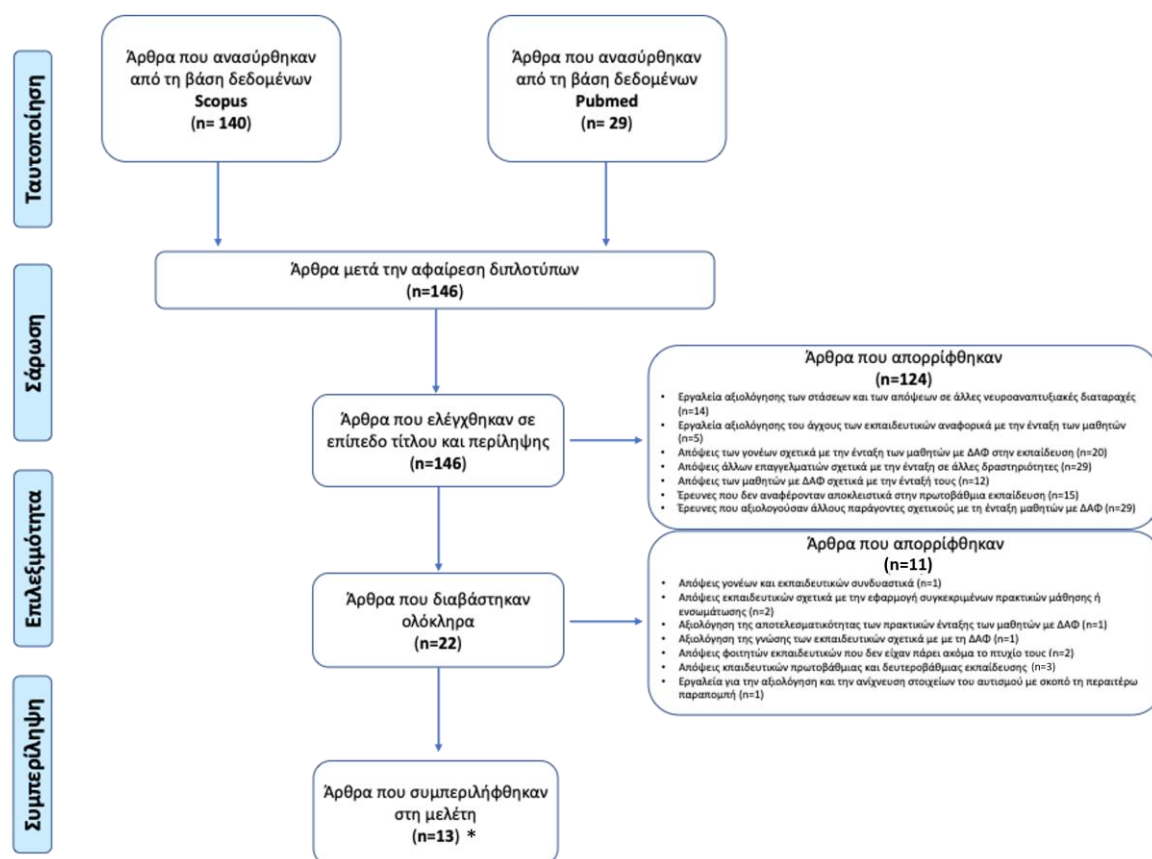
Η βιβλιογραφική αναζήτηση έγινε στις βάσεις δεδομένων Medline/ Pubmed και Scopus, χρησιμοποιώντας τις παρακάτω λέξεις κλειδιά, με τη βοήθεια της λογικής Boolean (AND/ OR/ NOT):

("screening tools" OR "questionnaires" OR "interviews" OR "interview") AND ("inclusion" OR "learning" OR "education") AND ("opinion" OR "opinions" OR "attitude" OR "attitudes" OR "views" OR "insights") AND ("children" OR "students" OR "kindergarten" OR "primary school" OR "pupils") AND ("autism" OR "autism spectrum disorder" OR "autistic") AND ("teachers" OR "educators")

Αξιολόγηση και επιλογή των μελετών

Προέκυψαν συνολικά 169 αναφορές (140 αναφορές στη βάση δεδομένων Scopus και 29 αναφορές στη βάση δεδομένων Pubmed) (Εικόνα 2). Από αυτές, οι 23 αφαιρέθηκαν ως διπλότυπες, επομένως απέμειναν 146 αναφορές. Ακολούθησε κατάλληλος έλεγχος προκειμένου να αφαιρεθούν οι αναφορές που δεν απαντούν στο βασικό ερευνητικό ερώτημα. Κατά συνέπεια, απορρίφθηκαν 109 αναφορές μετά από ανάγνωση του τίτλου και 15 αναφορές μετά από ανάγνωση της περίληψης, καθώς πληρούσαν κάποιο από τα κριτήρια αποκλεισμού. Ειδικότερα, απορρίφθηκαν εξ αρχής, μέσω της χρήσης φίλτρων, άρθρα ανασκόπησης, ανακοινώσεις συνεδρίων, κεφάλαια βιβλίων και editorials. Εν συνεχεία, απορρίφθηκαν 14 έρευνες που αναφέρονταν σε εργαλεία αξιολόγησης των στάσεων και των απόψεων σε άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, 5 έρευνες που αναφέρονταν σε εργαλεία αξιολόγησης του άγχους των δασκάλων απέναντι στην ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, 20 έρευνες που αναφέρονταν στις απόψεις των γονέων σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στην εκπαίδευση, 29 έρευνες που αναφέρονταν στις απόψεις άλλων επαγγελματιών, πλην εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ ή σχετικά με την ένταξή τους σε άλλες δραστηριότητες π.χ. κολύμβηση ή μουσική, 12 έρευνες που αναφέρονταν στις απόψεις των μαθητών με ΔΑΦ σχετικά με την ένταξή τους στην εκπαίδευση ή σχετικά με άλλα θέματα ενσωμάτωσης, 15 έρευνες που δεν αναφέρονταν αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια (συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής) εκπαίδευση και τέλος, 29 έρευνες που αξιολογούσαν αυτή καθαυτή την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στην εκπαίδευση ή την συνολική τους αλληλεπίδραση εντός του σχολικού περιβάλλοντος ή την γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΑΦ και τη διαχείριση μαθητών με ΔΑΦ. Απέμειναν 22 μελέτες, οι οποίες μελετήθηκαν σε επίπεδο ολόκληρου του κειμένου. Από αυτές, οι 11 απορρίφθηκαν γιατί δεν απαντούσαν στο βασικό ερώτημα: 1 αναφερόταν στις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών συνδυαστικά, 2 διερευνούσαν τις απόψεις των

εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών μάθησης ή ενσωμάτωσης, 1 αξιολογούσε την αποτελεσματικότητα των πρακτικών ένταξης των μαθητών με ΔΑΦ, 1 αξιολογούσε την γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ και την προθυμία τους να εκπαιδευτούν στη σωστή διαχείριση μαθητών με ΔΑΦ, 2 είχε ως ομάδα μελέτης φοιτητές εκπαιδευτικούς που δεν είχαν πάρει ακόμα το πτυχίο τους, 3 περιλάμβαναν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 1 αναφερόταν σε εργαλεία για την αξιολόγηση και την ανίχνευση στοιχείων του αυτισμού με σκοπό τη περαιτέρω παραπομπή. Εν κατακλείδι, απέμειναν 11 αναφορές. Σε αυτές προστέθηκαν ακόμα 2 που αναδείχθηκαν από την ανάγνωση συστηματικών ανασκοπήσεων (βλ. Κριτήρια εισαγωγής). Συνολικά, προέκυψαν 13 αναφορές που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα μελέτη (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Διάγραμμα ροής PRISMA 2009 που απεικονίζει την πορεία που ακολουθήθηκε για την εύρεση των αναφορών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα εργασία. * Οι μελέτες που απέμειναν ήταν 11 και σε αυτές προστέθηκαν άλλες δύο που εξάχθηκαν από τη μελέτη συστηματικών ανασκοπήσεων.

B4. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα εργασία συνοψίζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Σύνοψη των δεδομένων των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση.

Συγγραφείς	Έτος	Περιοδικό	Τίτλος μελέτης	Τόπος διεξαγωγής	Σκοπός	Είδος εργαλείου	Δείγμα	Αποτελέσματα
Rodríguez IR, Saldaña D, Moreno FJ	2012	<i>Autism research and treatment</i>	Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders	Σεβίλλη, Ισπανία	Η αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τις σχετικές ανάγκες υποστήριξης μαθητών με ΔΑΦ και η ανάλυση των μεταβλητών που σχετίζονται με θετική στάση απέναντι στα παιδιά και την εκπαίδευσή τους.	Προσωπική, διαζώσης συνέντευξη βάσει δομημένου ερωτηματολογίου	69 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε γενικά ή ειδικά σχολεία	Γενικά, επικρατεί θετική στάση αναφορικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ, η οποία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη κάποιου δικτύου υποστήριξης. Η ανάγκη για ενημέρωση και κοινωνική υποστήριξη είναι οι σχετικά επιτακτικότερες ανάγκες που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς. Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε ήταν ικανοποιητική, Cronbach's alpha = 0.85.
Razali NM, Toran H, Kamaralzaman S, Salleh NM, Yasin MHM	2013	<i>Asian Social Science</i>	Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool	Σελενγκόρ, Μαλαισία	Ο καθορισμός των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη αυτιστικών μαθητών, ο εντοπισμός των εμποδίων και των προκλήσεων στην ενσωμάτωση κατά την προσχολική ηλικία και η διερεύνηση των αιτιών της μη αποδοχής των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας μαθητών με αυτισμό στις τάξεις τους. Επιπλέον, αξιολογήθηκαν οι γνώσεις και τις δεξιότητες των δασκάλων προσχολικής ηλικίας	Δομημένη συνέντευξη	3 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής	Οι δάσκαλοι δεν ήταν έτοιμοι να διδάξουν παιδιά με αυτισμό στην τάξη τους επειδή δεν γνώριζαν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό και δεν κατανοούσαν τη σημασία της ενταξιακής εκπαίδευσης.

					σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό.			
Majoko T	2016	<i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i>	Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grass-roots	Χαράρε, Ζιμπάμπουε	Η ανάδειξη των κοινωνικών εμποδίων και διευκολυντών της ένταξης παιδιών ηλικίας 6-12 ετών με ΔΑΦ στην γενική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση δεδομένων περιλάμβανε κωδικοποίηση προτύπων και διασταυρούμενη ανάλυση.	Ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις «ανοιχτού τύπου»	21 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Η κοινωνική απόρριψη, τα ελλείματα επικοινωνίας και οι συμπεριφορικές προκλήσεις των παιδιών με ΔΑΦ είναι τα βασικά εμπόδια στην ένταξή τους σε μια γενική τάξη. Η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία και η θεσμοθέτηση υπηρεσιών και προγραμμάτων κοινωνικής υποστήριξης θα διευκόλυne την ένταξη.
Ozel EE, Gumus SS, Ganesan MZ, Daud AKM, Darusalam GB, Siraj S	2018	<i>Turkish Online Journal of Educational Technology</i>	Teachers' Attitudes Investigated Towards Students with Autism Spectrum Disorder	Κουάλα Λουμπούρ, Μαλαισία	Ο καθορισμός της στάσης και της ευαισθητοποίησης των δασκάλων της πρωτοβάθμιας δημόσιας γενικής εκπαίδευσης ως προς την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία.	Αυτό-διαχειριζόμενο ερωτηματολόγιο	100 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων	Ενώ οι δάσκαλοι με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν περισσότερες γνώσεις, δεν είχαν πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε ήταν αποδεκτή, Cronbach's alpha = 0.910.
Majoko T	2018	<i>International Journal of Special Education</i>	Inclusion of children with autism spectrum disorders in mainstream primary school classrooms: Zimbabwean teachers' experiences	Μίντλαντς, Ζιμπάμπουε	Η εκτίμηση των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με διάφορες παραμέτρους της ένταξης παιδιών με ΔΑΦ.	Προσωπική, δια ζώσης, ημιδομημένη συνέντευξη	24 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων	Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν αβέβαιοι σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ. Παρόλα αυτά είχαν γενικά θετική άποψη και στάση και ήταν διατεθειμένοι να εφαρμόσουν την ενταξιακή εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας παράλληλα τα βασικά εμπόδια, μεταξύ των οποίων η έλλειψη πόρων, υποστήριξης και εκπαίδευσής τους, καθώς και τη δυσκολία τους πολλές φορές να επικοινωνήσουν με τους μαθητές με ΔΑΦ, οι οποίοι κατ' επέκταση βιώνουν αποκλεισμό λόγω των

								ελλειμμάτων τους στις κοινωνικές συναστροφές και αλληλεπιδράσεις.
Garrad TA, Rayner C, Pedersen S	2018	<i>Journal of Research in Special Educational Needs</i>	Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders	Αυστραλία	Η διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης μεταξύ του χρόνου εμπειρίας εργασίας με παιδιά με ΔΑΦ (εμπειρία) και του βαθμού της ειδικής εκπαίδευσης για ΔΑΦ (κατάρτιση) και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ.	Ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο-Κλίμακα στάσεων απέναντι στον αυτισμό για εκπαιδευτικούς (AAST)	107 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων	Ενώ οι στάσεις των εκπαιδευτικών βρέθηκαν να είναι ιδιαίτερα θετικές, χαμηλοί συντελεστές συσχέτισης αναφέρθηκαν μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών και της εξειδικευμένης διδακτικής εμπειρίας μαθητών με ΔΑΦ. Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε ήταν αποδεκτή, Cronbach's alpha = 0.90.
Bjornsson BG, Saemundsen E, Njardvik U	2019	<i>Nordic Psychology</i>	A survey of Icelandic elementary school teachers' knowledge and views of autism—Implications for educational practices	Ισλανδία	Ο καθορισμός των γνώσεων και των απόψεων των Ισλανδών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον αυτισμό και την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ.	Ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με δημογραφικές ερωτήσεις, δηλώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ και δηλώσεις που σχετίζονται με τις απόψεις των ερωτηθέντων για την εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ	863 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των ειδικών σχολείων για παιδιά με ΔΑΦ διέφεραν, αλλά η πλειοψηφία συμφώνησε ότι η δική τους εκπαίδευση δεν κάλυπτε επαρκώς τα θέματα διδασκαλίας των παιδιών με ΔΑΦ. Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε ήταν αποδεκτή, Cronbach's alpha = 0.748.
McDougal E, Riby DM, Hanley M	2020	<i>Research in Autism Spectrum Disorders</i>	Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism	Ηνωμένο Βασίλειο	Η ποιοτική διερεύνηση των παραγόντων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζουν θετικά και αρνητικά την ένταξη και τη μάθηση μαθητών με ΔΑΦ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.	Ημιδομημένη συνέντευξη και θεματική ανάλυση των αποτελεσμάτων	10 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων	Οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν 3 βασικές κατηγορίες παραγόντων που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την ένταξη: α) οι συμπεριφορές και οι ικανότητες του μαθητή, β) το εκπαιδευτικό περιβάλλον και γ) οι δεξιότητες και η στάση του εκπαιδευτικού.
Lu M, Zou Y, Chen X, Chen J, He W, Pang F	2020	<i>Research in Autism</i>	Knowledge, attitude and professional self-efficacy	Γκουανγκντόνγκ, Κίνα	Η διερεύνηση της γνώσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη ΔΑΦ	Ερωτηματολόγιο στίγματος και γνώσης για τον αυτισμό	410 εκπαιδευτικοί γενικών	Η γνώση των δασκάλων για τη ΔΑΦ συσχετίστηκε σημαντικά με

		<i>Spectrum Disorders</i>	of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder		και της στάσης και της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας απέναντι στην ένταξη και διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ.	(ASKQ), κλίμακα στάσεων απέναντι στον αυτισμό για εκπαιδευτικούς (AAST) και επαγγελματική κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας	δημοτικών σχολείων	τη στάση και την επαγγελματική τους αυτο-αποτελεσματικότητα σχετικά με την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ. Η στάση των εκπαιδευτικών μεσολαβεί και μετριάζει τη συσχέτιση μεταξύ γνώσης και επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Η εσωτερική συνοχή των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αποδεκτή (ASKQ: Cronbach's alpha = 0.83, AAST: Cronbach's alpha = 0.70, επαγγελματική κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας: Cronbach's alpha = 0.81)
Alkeraida A	2021	<i>International Journal of Inclusive Education</i>	Understanding teaching practices for inclusive participation of students with autism in Saudi Arabian primary schools	Τζέντα, Σαουδική Αραβία	Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν στις διδακτικές τους αποφάσεις για την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών με αυτισμό στις τάξεις τους και πώς αυτές επηρεάζουν τις στάσεις τους.	Συνδυασμός μεθόδων (παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και κλίμακα διδακτικής αποτελεσματικότητας)	4 εκπαιδευτικοί γενικών δημοτικών σχολείων	Οι δάσκαλοι επιλέγουν τον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών με αυτισμό λαμβάνοντας υπόψιν ένα σύνολο παραγόντων. Εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τους μαθητές με αυτισμό ως έχοντες νοητικές δυσκολίες, είχαν μικρότερες προσδοκίες από τη μαθησιακή τους πρόοδο, χαμηλότερο επίπεδο διδακτικής αποτελεσματικότητας και λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη. Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε ήταν αποδεκτή, Cronbach's alpha = 0.91.
Leonard NM, Smyth S	2022	<i>Autism research and treatment</i>	Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children	Ιρλανδία	Η εκτίμηση των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη παιδιών με ΔΑΦ και η διερεύνηση των	Ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από δημογραφικές ερωτήσεις και το ερωτηματολόγιο του	78 εκπαιδευτικοί γενικών δημοτικών σχολείων που διέθεταν	Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν κατά κύριο λόγο αρνητικές ή ουδέτερες στάσεις απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση. Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου IQ

			with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland		παραγόντων που τις επηρεάζουν.	αντίκτυπου της ένταξης (IIQ)	μονάδες ειδικής αγωγής	που χρησιμοποιήθηκε ήταν ικανοποιητική, Cronbach's alpha = 0.92.
Hutchinson N, Campbell M	2022	<i>REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland</i>	Exploring Primary Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a Mainstream Environment	Ιρλανδία	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ σε ένα περιβάλλον γενικού σχολείου εξετάζονται, με βάση γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες.	Δομημένη συνέντευξη και ποιοτική και ποσοτική (στατιστική) ανάλυση	15 εκπαιδευτικοί ενός γενικού δημοτικού σχολείου σε αγροτική περιοχή	Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ευνοϊκά την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ και εντοπίζονται ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη.
Gibbs K, Bozaid A	2022	<i>Improving Schools</i>	Conceptualising inclusive education in Saudi Arabia through conversations with special education teachers	Σαουδική Αραβία	Η αποτελεσματικότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης από την οπτική εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.	Ατομική ημιδομημένη συνέντευξη	6 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δημοτικού σχολείου	Κάποιοι δάσκαλοι τέθηκαν υπέρ της ένταξης μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση, ενώ άλλοι εστίασαν στα υπάρχοντα εμπόδια. Αυτά περιλάμβαναν την ανάγκη για εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και για κατάλληλους πόρους.

B4.1. Η μελέτη των Rodriguez *et al.* (2012)

Η Rodriguez και οι συνεργάτες της (Rodríguez et al., 2012), στα πλαίσια μίας μεγαλύτερης έρευνας που διενεργήθηκε για τον καθορισμό της ισχύουσας κατάστασης σχετικά με την ειδική αγωγή μαθητών με ΔΑΦ στην πόλη της Σεβίλλης, αξιολόγησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ και το επίπεδο παροχής υποστήριξης στα παιδιά αυτά. Επίσης, προχώρησαν σε ανάλυση των μεταβλητών που σχετίζονται με τη θετική στάση απέναντι στους μαθητές και την εκπαίδευσή τους. Στη μελέτη συμμετείχαν 69 εκπαιδευτικοί (19% άνδρες και 81% γυναίκες) με πανεπιστημιακό πτυχίο στην ειδική αγωγή. Από αυτούς, οι 43 είχαν την υποστήριξη ενός δικτύου σχετικού με τον αυτισμό. Συνολικά, το 58% των εκπαιδευτικών δίδασκαν σε γενικά σχολεία. Η μέση διδακτική εμπειρία ήταν τα 10,8 έτη, με το 64,9% να διαθέτει 5 ή λιγότερα χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Για τους σκοπούς της μελέτης κατασκευάστηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία απαντήθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με τη μορφή προσωπικής συνέντευξης. Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ερωτήσεις δύο κατηγοριών: σχετικές με τη στάση των εκπαιδευτικών και σχετικές με τις ανάγκες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχει η εκπαίδευση ενός παιδιού με ΔΑΦ. Στην πρώτη κατηγορία, οι ερωτήσεις ανταποκρίνονταν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την σχέση των μελών της οικογένειας των παιδιών με ΔΑΦ, τις προσδοκίες τους σχετικά με τις πιθανότητες βελτίωσης των μαθητών αυτών και τέλος, το συναισθηματικό φορτίο που συνεπάγεται η αλληλεπίδραση με μαθητές με ΔΑΦ. Στη δεύτερη κατηγορία, οι ερωτήσεις σχετίζονταν με διάφορες ανάγκες που προκύπτουν από την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ, όπως η ανάγκη ειδικού εξοπλισμού, πόρων, επιπρόσθετης πληροφόρησης, κτλ. Η εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ικανοποιητική, Cronbach's alpha = 0.85.

Συνολικά, η μελέτη έδειξε μία κατά βάση θετική άποψη ως προς τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ, τη δική τους ικανότητα να επηρεάζουν την ανάπτυξή τους και τις σχέσεις τους με τις οικογένειες. Οι συγγραφείς σχολιάζουν ότι αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με προηγούμενες μελέτες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην εκπαίδευση και ένταξη παιδιών με ΔΑΦ είναι συνήθως ευνοϊκά προσκείμενοι. Μάλιστα, η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η πιθανότητα ένας εκπαιδευτικός να είναι θετικός

απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ αυξάνεται μέχρι και 6 φορές, αν ο εκπαιδευτικός δέχεται την υποστήριξη ενός εξειδικευμένου δικτύου (εκπαίδευση και υποστήριξη από ειδικούς στην παρέμβαση για παιδιά με αυτισμό). Βέβαια, οι συγγραφείς τονίζουν ότι η θετική στάση ενός εκπαιδευτικού επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι η προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ, η παροχή των απαραίτητων πόρων και προσωπικού, καθώς και η κατάλληλη εκπαίδευση και πληροφόρηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Συνοψίζοντας, οι απαντήσεις των δασκάλων σε αυτή τη μελέτη υποδηλώνουν ότι η ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ σε γενικά σχολεία αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για όσους εμπλέκονται, για την οποία απαιτείται ειδική υποστήριξη και ενημέρωση. Η έλλειψη ανταπόκρισης σε αυτό το αίτημα θα μπορούσε να καλλιεργήσει μια λιγότερο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ. Ειδικά και γενικά σχολεία που σχετίζονται με δίκτυα υποστήριξης της ΔΑΦ φαίνεται να λαμβάνουν την απαραίτητη στήριξη και ενημέρωση, και ως εκ τούτου, ευνοούν πιο θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση αυτιστικών μαθητών. Φυσικά, μεγαλύτερη ανάγκη για ενημέρωση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας αυτών των παιδιών υπάρχει στα γενικά σχολεία, πιθανώς λόγω του γεγονότος ότι η ένταξη είναι, από μόνη της, μια πολύπλοκη διαδικασία.

B4.2. Η μελέτη των Razali *et al.* (2013)

Η Razali και οι συνεργάτες της (Razali *et al.*, 2013) μελέτησαν τις στάσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με αυτισμό σε συσχέτιση με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σχετικά με το θέμα, εντοπίζοντας παράλληλα τα εμπόδια και τις προκλήσεις στην ενσωμάτωση κατά την προσχολική ηλικία και διερευνώντας τα αίτια της μη αποδοχής μαθητών με αυτισμό από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας στις τάξεις τους. Συγκεκριμένα, 3 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που εργάζονταν σε γενικά σχολεία στην περιοχή της Σελενγκόρ, στη Μαλαισία συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό στις τάξεις τους. Η διαδικασία διεξήχθη με τη μορφή προσωπικής συνέντευξης των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εμπειρία τους στη

διδασκαλία μαθητών με αυτισμό στις τάξεις τους. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν για να εξαχθούν εν συνεχεία οι πληροφορίες σχετικά με το θέμα της έρευνας.

Η μελέτη έδειξε αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ των ερωτηθέντων έναντι της ένταξης μαθητών με ΔΑΦ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Βάσει των αποτελεσμάτων, 2 στους 3 εκπαιδευτικούς είχαν θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση, ενώ ο ένας θεώρησε ότι είναι πολύ δύσκολο να προσαρμοστεί ένας μαθητής με αυτισμό στο περιβάλλον μίας γενικής σχολικής τάξης και κατ' επέκταση ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη, ούτε βοηθά τους μαθητές με αυτισμό να λειτουργήσουν σωστά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Και οι 3 εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η ταυτόχρονη παρουσία ενός συνοδού εκπαιδευτικού για τα παιδιά με αυτισμό θα τα βοηθούσε να ενταχθούν με επιτυχία στις τάξεις τους, καθώς οι ίδιοι δεν θα μπορούσαν να είναι το ίδιο αποτελεσματικοί απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, έχοντας να διδάξουν άλλα 24 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Σημαντικό είναι το γεγονός, ότι βάσει των απαντήσεών τους φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντική έλλειψη γνώσεων και κατανόησης σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Μάλιστα, οι ίδιοι παραδέχτηκαν ότι δεν γνώριζαν πολλά για το πρόγραμμα ένταξης που διεξάγεται στο σχολείο τους. Επιπλέον, ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που είχαν θετική στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις τους, τόνισαν την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και υλικοτεχνικής υποστήριξης, τόσο πριν όσο και κατά την ένταξη των παιδιών αυτών. Οι ίδιοι οι ερευνητές της μελέτης τονίζουν ότι η έλλειψη πόρων, υποστήριξης και επαγγελματικής κατάρτισης είναι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην πιθανή αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση.

Συνολικά, τα ευρήματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ένταξη των παιδιών με αυτισμό είναι δύσκολο να εφαρμοστεί επιτυχώς και με ολοκληρωμένο τρόπο λόγω διαφόρων εμποδίων και προκλήσεων. Για την επίτευξη της ένταξης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Κλείνοντας, οι ερευνητές προτείνουν λύσεις για την επιτυχή ένταξη μαθητών με αυτισμό στην εκπαίδευση, μεταξύ των οποίων είναι ο σωστός προγραμματισμός για την ομαλή διεξαγωγή των προγραμμάτων ένταξης από τις διευθύνσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ιδιαίτερα

σημαντική κρίνουν επίσης την παροχή συνεχούς και ορθής καθοδήγησης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό για την ομαλότερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

B4.3. Η μελέτη της Majoko (2016)

Η Majoko (T. Majoko, 2016) στη μελέτη της αναζήτησε τις απόψεις 21 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα κοινωνικά εμπόδια αλλά και τους διευκολυντές της ένταξης παιδιών ηλικίας 6-12 ετών με ΔΑΦ στην γενική εκπαίδευση, στο Χαράρε της Ζιμπάμπουε. Ειδικότερα, η μελέτη είχε ποιοτικό και όχι ποσοτικό χαρακτήρα. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις «ανοιχτού τύπου» για την παροχή ενός γενικού πλαισίου συζήτησης, αλλά ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν ελεύθερα τα κοινωνικά εμπόδια και τους παράγοντες που θεωρούν ότι βοηθούν την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στις γενικές τάξεις.

Εφαρμόστηκαν συγκεκριμένα κριτήρια ένταξης, έτσι ώστε να προκύψει μία ομάδα δασκάλων που να είναι σχετικά ομοιογενής και να διαθέτει εμπειρίες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα. Συνεπώς, οι δάσκαλοι έπρεπε να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια προκειμένου να συμμετέχουν στη μελέτη: α) να έχουν περάσει τουλάχιστον 3 χρόνια από την απόκτηση του πτυχίου τους, β) να έχουν τουλάχιστον 3 χρόνια διδακτικής εμπειρίας μαθητών με ΔΑΦ στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και γ) να διδάσκουν επί του παρόντος σε τάξη γενικού δημοτικού σχολείου με παιδιά με ΔΑΦ στο Χαράρε της Ζιμπάμπουε.

Η ερευνήτρια πραγματοποίησε ατομικές, σε βάθος συνεντεύξεις, διάρκειας περίπου 41 λεπτών. Οι συνεντεύξεις ακολούθησαν μια σε βάθος ημιδομημένη μορφή, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την εργασιακή τους εμπειρία με παιδιά με ΔΑΦ και για τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη δημιουργία και την ενίσχυση ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς για αυτά τα παιδιά. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασταυρούμενης περίπτωσης για καθεμία ατομική συνέντευξη και ακολούθησε η κωδικοποίηση μοτίβων.

Η παρούσα μελέτη αποκάλυψε ότι, αν και υπάρχουν πολλά οφέλη σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης στο γενικό πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσης και ευκαιρίες για πολυάριθμες αλληλεπιδράσεις με συνομηθικούς, η ενταξιακή εκπαίδευση παρουσιάζει αρκετές προκλήσεις για τους μαθητές με ΔΑΦ αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι αποκάλυψαν ότι η «αυτοεπιβαλλόμενη» κοινωνική απομόνωση, η ιδιαίτερη συμπεριφορά, ο εκφοβισμός και η κοινωνική απόρριψη των παιδιών με ΔΑΦ εμποδίζει σημαντικά την ένταξη αυτών των παιδιών στη γενική εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν επίσης τη σημασία της δικής τους εκπαίδευσης και της διαρκούς επιμόρφωσης ως βασικούς παράγοντες που θα τους βοηθήσουν να υποστηρίξουν την ομαλή ένταξη παιδιών με ΔΑΦ στις τάξεις τους.

Η ερευνήτρια αναφέρει στα συμπεράσματά της ότι η τρέχουσα μελέτη παρουσιάζει με λεπτομέρεια τις προοπτικές και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών καθώς και τις απόψεις και τις προτάσεις τους για την επιτυχή και αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στις τάξεις του γενικού δημοτικού σχολείου. Ακόμα, ολοκληρώνει υπογραμμίζοντας ότι μιας τέτοιας φύσης μελέτη χρησιμεύει ως εφαλτήριο για τον συγχρονισμό των καθημερινών πρακτικών των τακτικών εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους προετοιμασίας και εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις τους.

B4.4. Η μελέτη των Ozel *et al.* (2018)

Η Ozel και οι συνεργάτες της (Ozel Eren *et al.*, 2017) επιδίωξαν να καταγράψουν τη στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δημόσιας γενικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στην πρωτεύουσα της Μαλαισίας. Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να μετρήσει την ευαισθητοποίηση και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ και την ένταξή τους στα γενικά σχολεία. Η μελέτη διεξήχθη με 100 συμμετέχοντες από 3 δημοτικά σχολεία, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που κάλυπτε κοινωνικο-δημογραφικές πληροφορίες και πληροφορίες σχετικά με τη διδακτική εμπειρία, τις στάσεις απέναντι στην ένταξη στο σχολείο τους, την εμπειρία και τη γνώση σχετικά με τον αυτισμό, τους παράγοντες που επηρεάζουν την

ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ, καθώς και τους διευκολυντές και τα εμπόδια που σχετίζονται με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση.

Ειδικά όσον αφορά στην αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν έτσι ώστε να καλύπτουν δύο παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών: τον συναισθηματικό και τον γνωστικό παράγοντα. Οι απαντήσεις διατυπώνονταν μέσω μιας κλίμακας Likert πέντε βαθμών (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα). Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε ήταν πολύ ισχυρή, Cronbach's alpha = 0.910. Εκτός από τον ανεξάρτητο καθορισμό των στάσεων των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές συσχέτισαν επίσης τη γνώση και την ειδική εκπαίδευση στον αυτισμό, καθώς και την εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ των συμμετεχόντων με τις απόψεις τους απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Η μελέτη διαπίστωσε ότι ανεξάρτητα από τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ όσο και απέναντι στους άλλους μαθητές, οι στάσεις τους απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση είναι σημαντικά πιο αρνητικές. Πολλοί παράγοντες μπορεί να αποτελούν τη βάση αυτών των στάσεων. Μια πιθανή αιτιολογία είναι τα υψηλότερα επίπεδα συμπεριφορικών και συναισθηματικών ελλειμμάτων και απαιτήσεων που έχουν οι μαθητές με ΔΑΦ σε σύγκριση με τους φυσιολογικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου, οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις τους μπορεί επιπλέον να αντικατοπτρίζουν τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν στη διδασκαλία και την αλληλεπίδραση με αυτούς τους μαθητές.

Ακόμα, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των μελετών στο πεδίο αυτό, τα δεδομένα της παρούσας μελέτης φαίνεται να υποδηλώνουν ότι το φύλο του εκπαιδευτικού είναι ο δεύτερος προγνωστικός παράγοντας της στάσης του απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιο πιθανό να εκδηλώσουν θετικές στάσεις σε σχέση με τους άνδρες, γεγονός που θα μπορούσε πιθανά να αποδοθεί στις διαφορές στην κοινωνικοποίηση και την ενσυναίσθηση μεταξύ των δύο φύλων.

Συνολικά, οι ερευνητές προτείνουν ότι θα πρέπει να παρέχεται συνεχής εκπαίδευση και επαγγελματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ένταξη μαθητών με ΔΑΦ, προκειμένου να ενισχυθεί ενδεχομένως η στάση τους απέναντι σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό.

B4.5. Η μελέτη της Majoko (2018)

Η Majoko (Tawanda Majoko, 2018), σε συνέχεια της προηγούμενης μελέτης της, ανέλυσε τις στάσεις 24 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα σε 3 δημόσια σχολεία, σε περιοχές τόσο χαμηλών όσο και υψηλών κοινωνικο-οικονομικών επιπέδων της επαρχίας Μίντλαντς της Ζιμπάμπουε. Κάθε σχολείο είχε κατά μέσο όρο 600 εγγεγραμμένους μαθητές. Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης στην μελέτη, τα οποία είχαν τεθεί από τον ερευνητή: (1) κατοχή τουλάχιστον προπτυχιακού τίτλου σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση· (2) τουλάχιστον πενταετή πείρα στη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση· (3) τουλάχιστον διετή εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ σε τάξεις γενικού δημοτικού σχολείου· και (4) τη δεδομένη χρονική στιγμή να διδάσκουν σε τάξη γενικού δημοτικού σχολείου στην οποία φοιτούν μαθητές με ΔΑΦ. Η συνολική διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών κυμαινόταν από 7 έως άνω των 21 ετών και η εμπειρία τους στη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ κυμαινόταν από 4 έως 13 χρόνια.

Για τους σκοπούς της μελέτης πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, που βασίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία. Η τελική έκδοση του ερωτηματολογίου της συνέντευξης περιείχε 7 ερωτήσεις: οι 3 ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από τον μελετητή ως «γενικές» 4 ήταν πιο εστιασμένες στο θέμα της μελέτης («διερευνητικές»).

Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στην κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων σε τρία θέματα: εμπειρία στην ένταξη, ζητήματα και στρατηγικές των συστημάτων ένταξης και υποστήριξης και παροχή πόρων για την ένταξη. Η μελέτη είχε τα ακόλουθα κύρια ευρήματα: α) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν κατά βάση ανησυχία και αβεβαιότητα σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στις τάξεις τους, β) οι εκπαιδευτικοί είχαν γενικά θετική άποψη και στάση αναφορικά με την ένταξη αυτών των

μαθητών και ήταν διατεθειμένοι να την εφαρμόσουν, γ) οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τα βασικά εμπόδια που θεωρούν ότι δυσκολεύουν την ένταξη, μεταξύ των οποίων η έλλειψη πόρων, υποστήριξης και εκπαίδευσης από το κράτος, καθώς και η δυσκολία τους πολλές φορές να επικοινωνήσουν και να συνεννοηθούν με τους μαθητές με ΔΑΦ, δ) οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν την πεποίθηση ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είναι κοινωνικά και εκπαιδευτικά αποκλεισμένα από τα γενικά σχολεία λόγω των ελλειμάτων τους στις κοινωνικές συναναστροφές και αλληλεπιδράσεις.

Συνολικά, η ερευνήτρια της παρούσας μελέτης δηλώνει ως περιορισμό το μικρό μέγεθος του δείγματος, που δεν επέτρεψε την ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, τονίζει ωστόσο το κεντρικό αποτέλεσμα που πηγάζει από τα δεδομένα: παρά τις ελλείψεις στην εκπαίδευση και την αντίληψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ, αυτοί έχουν συνολικά μία θετική στάση και αντιμετώπιση του συγκεκριμένου θέματος και είναι πρόθυμοι να εκπαιδευτούν κατάλληλα, ώστε να υποστηρίξουν στο μέγιστο την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στις τάξεις τους.

B4.6. Η μελέτη των Garrad *et al.* (2019)

Η Garrad και οι συνεργάτες της (Garrad *et al.*, 2019) χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά στην Αυστραλία την κλίμακα στάσεων απέναντι στον αυτισμό για εκπαιδευτικούς (Autism Attitude Scale for Teachers, AAST) (Olley *et al.*, 1981) προκειμένου να εξετάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις τους. Αρχικά, 140 συμμετέχοντες δέχθηκαν να συμμετάσχουν στη μελέτη, η οποία αναρτήθηκε με τη μορφή πρόσκλησης σε επαγγελματικές σελίδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια εγκεκριμένη ηλεκτρονική έρευνα. Τα δεδομένα λήφθηκαν μετά το κλείσιμο της προθεσμίας υποβολής της έρευνας και ελέγχθηκαν για τη διασφάλιση της πληρότητας των πληροφοριών. Ατελή δεδομένα, όπου έλειπαν τιμές για τις μεταβλητές που εξετάστηκαν αφαιρέθηκαν πριν από την ανάλυση, με αποτέλεσμα να απομείνουν τελικά συνολικά 107 πλήρεις εγγραφές.

Το εργαλείο AAST περιέχει 14 δηλώσεις και οι συμμετέχοντες καλούνται να υποδείξουν το επίπεδο συμφωνίας τους με καθεμία δήλωση. Το εργαλείο χρησιμοποιεί μια κλίμακα Likert πέντε σημείων που κυμαίνεται από «διαφωνώ κάθιστα» (1) έως «συμφωνώ απόλυτα» (5). Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε ήταν αποδεκτή, Cronbach's alpha = 0.90. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται και στη συνέχεια αθροίζονται, με τις υψηλότερες βαθμολογίες να αντικατοπτρίζουν τις πιο θετικές στάσεις. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τη συνολική τους διδακτική εμπειρία, την εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με ΔΑΦ, και τον αριθμό των μαθημάτων ειδικής κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ.

Συνολικά, οι δάσκαλοι που συγκρότησαν το δείγμα της μελέτης έδειξαν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ σε γενικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο βαθμό εκπαίδευσης και/ή υψηλότερα επίπεδα ειδικής διδακτικής εμπειρίας παιδιών με ΔΑΦ, θα έχουν και θετικότερες απόψεις σχετικά με την ένταξη των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση δεν υποστηρίχθηκε, ευρήματα τα οποία ήρθαν σε αντιπαράθεση με τα αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας στον τομέα, που τονίζουν την παρουσία μίας σχέσης μεταξύ εξειδικευμένης κατάρτισης και διδακτικής εμπειρίας που επηρεάζει άμεσα τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών με ΔΑΦ στην εκπαίδευση.

Η χαμηλή συσχέτιση που φάνηκε μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και των χρόνων ειδικής εμπειρίας και των στάσεων απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ, σηματοδοτεί την ύπαρξη μιας ουσιαστικής βελτίωσης στις στάσεις προς την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ σε γενικότερο επίπεδο. Οι ερευνητές τονίζουν έναν σημαντικό περιορισμό της μελέτης τους: τη χρήση του εργαλείου AAST. Λαμβάνοντας υπόψη τις τεράστιες αλλαγές τόσο στα διαγνωστικά κριτήρια όσο και στους ορισμούς του αυτισμού, καθώς και τη μεγαλύτερη κατανόηση της ίδιας της διαταραχής, η οποία έχει αποφέρει βελτιωμένες προγνώσεις για τα άτομα με ΔΑΦ τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, είναι κατανοητό ότι η χρήση του AAST επηρέασε τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Το εργαλείο αυτό σχεδιάστηκε για να μετρήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών με την πάροδο του χρόνου καθώς και μεταξύ διαφορετικών υπό εξέταση ομάδων και όχι

για να εκτιμήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μαθητών με διαφορετικού βαθμού διάγνωση ΔΑΦ.

Κλείνοντας, οι ερευνητές συνοψίζουν ότι σε γενικές γραμμές οι στάσεις των Αυστραλών δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ είναι άκρως θετικές, όπως υποδηλώνουν τα ευρήματα αυτής της μελέτης τους. Ως εκ τούτου, η θετική προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης πρέπει να συνεχιστεί, προκειμένου να υποστηρίξει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με ΔΑΦ σε περιβάλλοντα ενταξιακής εκπαίδευσης.

B4.7. Η μελέτη των Bjornsson *et al.* (2019)

Ο Bjornsson και οι συνεργάτες του (Bjornsson *et al.*, 2019) μελέτησαν διάφορες πλευρές σχετικά με την ένταξη και την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στα δημοτικά σχολεία της Ισλανδίας, συμπεριλαμβάνοντας στη μελέτη τους 863 δασκάλους. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι στην Ισλανδία, τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ φοιτούν σε γενικά σχολεία, λαμβάνουν όμως πρόσθετη υποστήριξη και καθοδήγηση, καθώς και εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, είτε από κατάλληλα εκπαιδευμένο βοηθητικό προσωπικό είτε από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη κατέγραψε και ανέλυσε τις γνώσεις και τις απόψεις των Ισλανδών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον αυτισμό και την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ. Μεταξύ των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα, το 86,2% ήταν δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, το 12,2% ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και το 1,6% ήταν εκπαιδευτές χωρίς επίσημο πιστοποιητικό διδασκαλίας. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (84,1%) είχαν εμπειρία στη διδασκαλία ή την αλληλεπίδραση με ένα παιδί με ΔΑΦ και περίπου το ήμισυ των δασκάλων (53,8%) είχαν λάβει ειδική εκπαίδευση σχετικά με τη ΔΑΦ.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη δημιουργήθηκε ειδικά για το σκοπό αυτό και αποτελούνταν από 41 ερωτήσεις, αρκετές από τις οποίες βασίστηκαν σε προηγούμενες μελέτες. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρεις ενότητες: (1) 13 δημογραφικές ερωτήσεις όπως το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση και η τοποθεσία του σχολείου όπου δίδασκαν οι δάσκαλοι· (2) 19 δηλώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ, τις οποίες

οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να χαρακτηρίσουν ως αληθείς ή ψευδείς και (3) 9 δηλώσεις που σχετίζονταν με τις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ και κατά πόσο ένιωθαν ότι είχαν λάβει επαρκή εκπαίδευση για τον σκοπό αυτό (βαθμολογημένα ως συμφωνώ/διαφωνώ). Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε ήταν αποδεκτή, Cronbach's alpha = 0.748. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω email σε μορφή link.

Αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ, συνολικά το 78.5% απάντησε σωστά στις σχετικές ερωτήσεις. Ακόμα, μεταξύ των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης, το 85,3% θεώρησε ότι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους είχε δοθεί πολύ λίγη έμφαση στη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ και το 63,8% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συμφώνησαν. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν επίσης να εξετάσουν δύο δηλώσεις σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας των παιδιών με αυτισμό. Το 49,9%, ανέφεραν ότι διαφωνούν με την ακόλουθη δήλωση: «Πιστεύω ότι είναι καλύτερο για ένα παιδί με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού να πηγαίνει σε ειδικό σχολείο ή να τοποθετείται σε ειδική τάξη παρά να πηγαίνει σε κανονικό σχολείο ή σε μια κανονική τάξη». Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (37,8%) συμφώνησε με τη δήλωση και το 12,3% δεν απάντησε. Οι περισσότεροι δάσκαλοι (85,3%), διαφώνησαν με την ακόλουθη δήλωση: «Πιστεύω ότι αν ένα παιδί με ΔΑΦ παρακολουθεί μια κανονική τάξη, αυτό θα επηρεάσει αρνητικά την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των άλλων παιδιών στην τάξη».

Στην προσπάθεια ερμηνείας των παραπάνω αποτελεσμάτων, οι ερευνητές κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα: πρώτον, διαφαίνεται η ανάγκη επαναξιολόγησης της σημασίας των στρατηγικών ειδικής αγωγής στην κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών. Καθώς η γνώση σχετικά με τον αυτισμό διευρύνεται ραγδαία, η παροχή συνεχούς εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς είναι ζωτικής σημασίας. Επίσης, παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε μία θετική στάση απέναντι στην ένταξη παιδιών με ΔΑΦ σε μία κανονική τάξη, αυτή ήταν περισσότερο έκδηλη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Οι ερευνητές καταλήγουν υποδεικνύοντας την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών που εργάζονται με παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ, ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και να διευκολύνουν την ένταξη αυτών των μαθητών στην εκπαίδευση.

B4.8. Η μελέτη των McDougal *et al.* (2020)

Η McDougal και οι συνεργάτες της (McDougal *et al.*, 2020) διερεύνησαν τους παράγοντες τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς για την ένταξη και τη μάθηση παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται ότι οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τη μάθηση. Η μελέτη εξέτασε τόσο τους διευκολυντές όσο και τα εμπόδια, τα οποία υποδείχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με θετικές αλλά και αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ. Προς αυτήν την κατεύθυνση, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να ληφθεί κατάλληλο πλήθος δεδομένων για επακόλουθη ποιοτική ανάλυση.

Συνολικά, συμμετείχαν 10 δάσκαλοι μαθητών με αυτισμό που φοιτούσαν σε γενικά δημοτικά σχολεία, γενικά δημοτικά σχολεία με παροχή ειδικής αγωγής ή σε σχολεία ειδικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και μέσω των υπαρχουσών επαφών της ερευνητικής ομάδας. Η ημιδομημένη συνέντευξη περιελάμβανε δύο μέρη: (1) δημογραφικά στοιχεία και (2) εμπόδια και διευκολυντές της μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν μεμονωμένα με προσωπική συνέντευξη, η οποία διήρκεσε μεταξύ 30 και 50 λεπτών, ηχογραφήθηκε και αργότερα απομαγνητοφωνήθηκε.

Για την ανάλυση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση βάσει δεδομένων. Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος που παρέχει μια πλούσια και λεπτομερή αναφορά από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων. Το πρώτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης ήταν ο εντοπισμός κωδικών μέσα στα δεδομένα. Για την ανάλυση του περιεχομένου των εγγραφών χρησιμοποιήθηκε επαγωγική κωδικοποίηση. Στο δεύτερο στάδιο, τα μοτίβα μεταξύ των κωδικών αναγνωρίστηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε θέματα. Για παράδειγμα, κώδικες όπως «προετοιμασία για αλλαγή» και «σαφείς προσδοκίες» θεωρήθηκαν ότι σχετίζονται και ομαδοποιήθηκαν μαζί με κώδικες όπως «στόχοι» και «προγραμματισμός». Μόλις δημιουργήθηκαν αυτά τα θέματα, οι κώδικες επιστράφηκαν και επαναξιολογήθηκαν και/ή βελτιώθηκαν στο πλαίσιο των θεμάτων.

Συνολικά, οι συνεντεύξεις ήταν εξαιρετικά ενημερωτικές και πολύτιμες όσον αφορά τον εντοπισμό περιοχών που απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση ή/και προσοχή σε

σχέση με τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για την επιτυχή ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν 3 βασικές κατηγορίες παραγόντων που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την ένταξη: α) οι συμπεριφορές και οι ικανότητες του μαθητή, β) το εκπαιδευτικό περιβάλλον και γ) οι δεξιότητες και η στάση του εκπαιδευτικού. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως πιθανά εμπόδια τις δυσκολίες επικοινωνίας, τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, τις δυσκολίες προσήλωσης της προσοχής, τα αισθητηριακά ελλείμματα, τον διαταραγμένο κινητικό συντονισμό και τη συναισθηματική δυσφορία των παιδιών με ΔΑΦ. Επίσης, αναφορικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι δάσκαλοι υπογράμμισαν τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών, με ιδιαίτερη έμφαση στη δομή και τον προγραμματισμό, για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο παιδιά με αυτισμό θα αισθάνονται άνετα, ώστε να διευκολύνεται η ένταξη και η εκμάθησή τους. Τέλος, οι ιδιότητες και οι δεξιότητες του δασκάλου θεωρήθηκαν σημαντικές για την ένταξη και τη διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό. Αυτό αφορά όχι μόνο την κατανόηση του θέματος του αυτισμού από τον εκπαιδευτικό, αλλά και την κατανόησή του τι σημαίνει μια διάγνωση αυτισμού για τον μαθητή, γεγονότα που αποτελούν προϋποθέσεις για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Συνολικά, το φάσμα των παραγόντων που τόνισαν οι δάσκαλοι ότι είχαν αντίκτυπο στην ένταξη των αυτιστικών μαθητών ήταν τεράστιο, υπογραμμίζοντας τις βασικές κατηγορίες για περαιτέρω διερεύνηση. Η ανάλυση των συνεντεύξεων με τους δασκάλους έδειξε την ύπαρξη σύνθετων σχέσεων που επηρεάζουν τη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό, στις οποίες θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή για την επιτυχή ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

B4.9. Η μελέτη των Lu *et al.* (2020)

Το 2020, ο Lu και οι συνεργάτες του (Lu *et al.*, 2020) εξέτασαν για πρώτη φορά τη σχέση μεταξύ της γνώσης των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ΔΑΦ και της στάσης και της επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητάς τους απέναντι στην ένταξη μαθητών ΔΑΦ.

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στην επαρχία Γκουανγκντόνγκ της Κίνας, όπου χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας για την επιλογή 12 γενικών δημοτικών σχολείων, και περίπου 35 δασκάλων από κάθε σχολείο. Συνολικά, εκδόθηκαν και μοιράστηκαν μέσω email ή δια ζώσης 420 ερωτηματολόγια, από τα οποία τελικά αναλύθηκαν τα 386, μετά την αφαίρεση εκείνων που δεν είχαν απαντηθεί επαρκώς ή κρίθηκαν ως ακατάλληλα για άλλους λόγους. Κάθε ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μια σύντομη λίστα δημογραφικών ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο στίγματος και γνώσης για τον αυτισμό (Autism Stigma and knowledge Questionnaire, ASKQ), την κλίμακα στάσεων απέναντι στον αυτισμό για εκπαιδευτικούς (AAST) και μία επαγγελματική κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας. Το κλασικό ερωτηματολόγιο ASKQ περιλαμβάνει 49 ερωτήσεις που καλύπτουν 4 υπο-περιοχές: (i) διάγνωση, (ii) αιτιολογία, (iii) θεραπεία και (iv) στίγμα του αυτισμού. Το ASKQ είναι ένα αξιόπιστο και ευαίσθητο εργαλείο για τον έλεγχο των επιπτώσεων των γνωσιακές παρεμβάσεων της ΔΑΦ. Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία, τόσο περισσότερες γνώσεις θεωρήθηκε ότι έχει ένας συμμετέχων σχετικά με τη ΔΑΦ. Το εργαλείο AAST είναι κοινό με αυτό που περιγράφηκε παραπάνω. Το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητας των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ περιλάμβανε 8 σημεία. Τα ερωτήματα περιλαμβάνουν εάν οι δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να παρέχουν υπηρεσίες στα παιδιά με ΔΑΦ, αν είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση και αν αισθάνονται ότι έχουν την ικανότητα να εκπαιδεύσουν παιδιά με ΔΑΦ, κ.λπ. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία, τόσο καλύτερη είναι η επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η εσωτερική συνοχή των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αποδεκτή (ASKQ: Cronbach's alpha = 0.83, AAST: Cronbach's alpha = 0.70, επαγγελματική κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας: Cronbach's alpha = 0.81).

Βάσει των αποτελεσμάτων, μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί είχαν σαφείς γνώσεις σχετικά με τον αυτισμό, με τα σημαντικότερα ελλείμματα να σχετίζονται με την αιτιολογία της διαταραχής. Συνολικά, οι συμμετέχοντες φάνηκε να έχουν μία μέτρια θετική στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ και είχαν επίγνωση της σημασίας ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος και καλών δασκάλων για τα παιδιά με ΔΑΦ. Η επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητα κρίθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς

ως μέτρια έως ελαφρά θετική, με την πλειοψηφία να είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν μεταρρυθμίσεις στην τάξη τους προκειμένου να στηρίξουν την ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών με ΔΑΦ.

Συνολικά, η μελέτη έβγαλε τα ακόλουθα συμπεράσματα: α) η γνώση, η στάση και η επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητα συσχετίζονται σημαντικά, β) η στάση μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ γνώσης και επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας και γ) η στάση μετριάζει τη σχέση μεταξύ γνώσης και επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Κλείνοντας, οι ερευνητές δηλώνουν την προσδοκία τους ότι τα ευρήματα της μελέτης τους θα προωθήσουν την κατανόηση των παιδιών με ΔΑΦ από τους δασκάλους των γενικών σχολείων, θα βελτιώσουν την εκπαίδευση αυτών των παιδιών και θα τα βοηθήσουν να ενταχθούν ομαλότερα στα γενικά σχολεία.

B4.10. Η μελέτη του Alkeraida (2021)

Σε σχετική διαφοροποίηση ως προς τις έως τώρα αναλυθείσες μελέτες, ο Alkeraida (Alkeraida, 2021) στη μελέτη του προσπάθησε να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν στις διδακτικές τους αποφάσεις σχετικά με την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών με αυτισμό στις τάξεις τους, βάσει κυρίως των απόψεων που έχουν πάνω στο θέμα της ένταξης. Η μελέτη διεξήχθη σε δύο γενικά δημοτικά σχολεία, στην πόλη Τζέντα της Σαουδικής Αραβίας και βασίστηκε σε ένα δείγμα 4 δασκάλων που έχουν μαθητές με αυτισμό στις τάξεις τους. Η μελέτη υιοθέτησε έναν συνδυασμό μεθόδων (1) γενική συνέντευξη, (2) συνέντευξη πριν από το μάθημα, (3) παρατηρήσεις, (4) συνέντευξη μετά το μάθημα και (5) κλίμακα αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού (Teacher Efficacy Scale, TES). Οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, προσφέροντας παράλληλα ευελιξία στη διατύπωση ερωτήσεων και τη δυνατότητα διερεύνησης των συμμετεχόντων.

Η θεματολογία των γενικών συνεντεύξεων κινήθηκε γύρω από 4 θέματα: επαγγελματικό υπόβαθρο, στάση απέναντι στην ένταξη, κατανόηση της συμμετοχής, και διδακτική προσέγγιση. Οι συνεντεύξεις πριν από το μάθημα πραγματοποιήθηκαν προκειμένου ο ερευνητής να μάθει πώς οι δάσκαλοι σχεδιάζουν να προωθήσουν τη συμμετοχή των μαθητών με αυτισμό και εάν οι δάσκαλοι σκέφτηκαν να

διαφοροποιήσουν τις οδηγίες ή τους μαθησιακούς τους στόχους για να βοηθήσουν τους μαθητές με αυτισμό. Οι άνευ συμμετοχής παρατηρήσεις διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος εντός της τάξης. Οι παρατηρήσεις επικεντρώθηκαν κυρίως στη φάση της ακολουθούμενης πρακτικής και έγιναν για να τεκμηριώσουν τη συσχέτιση μεταξύ των συμπεριφορών των διαφορετικών δασκάλων και της αντιμετώπισης μαθητών με αυτισμό. Το βασικό εργαλείο για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη ήταν η κλίμακα αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού ως προς την ενταξιακή πρακτική (Teacher Efficacy for Inclusive Practice, TEIP). Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε ήταν αποδεκτή, Cronbach's alpha = 0.91. Αυτή η κλίμακα περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες, «αποτελεσματικότητα στη χρήση των κατευθυντήριων οδηγιών ένταξης, αποτελεσματικότητα στη συνεργασία και αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση διασπαστικών συμπεριφορών». Οι συνεντεύξεις μετά το μάθημα είχαν σκοπό να καταγράψουν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των δασκάλων, επιτρέποντάς τους να αναλογιστούν τις διδακτικές αποφάσεις που πήραν ή απέφυγαν να λάβουν κατά τη διάρκεια του παρατηρούμενου μαθήματος. Οι συνεντεύξεις αυτές απάντησαν στο γιατί οι δάσκαλοι ήταν ικανοί ή όχι να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και παρείχαν επεξηγήσεις σχετικά με την παρουσία πιθανών αποκλίσεων μεταξύ των προοπτικών και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (διδασκαλία, αποτελεσματικότητα και στάση) και των τελικών του στάσεων εντός της τάξης.

Ο συνδυασμός των μεθόδων σε αυτή τη μελέτη έδειξε ότι η διδακτική αποτελεσματικότητα και οι στάσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό ήταν συνεπείς με τις πρακτικές τους. Κατά συνέπεια, μια αρνητική στάση και ένα χαμηλότερο επίπεδο διδακτικής αποτελεσματικότητας βρέθηκε να αποτελεί εμπόδιο στην ένταξη στην τάξη των μαθητών με αυτισμό. Οι δάσκαλοι με αρνητικές στάσεις και χαμηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας κατέβαλαν ελάχιστη έως καθόλου προσπάθεια για την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών με αυτισμό, αυξάνοντας έτσι τον κίνδυνο αποκλεισμού τους. Επίσης, η μελέτη διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι, όταν διδάσκουν σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, συχνά αντιλαμβάνονται τους μαθητές με αυτισμό ως διαφορετικούς από τους άλλους μαθητές.

Ο ερευνητής και συγγραφέας της μελέτης τονίζει ότι η συγκεκριμένη μελέτη προσφέρει νέες πληροφορίες στο θέμα της ένταξης μαθητών με ΔΑΦ, καθώς οι περισσότερες μελέτες που αξιολογούν τις απόψεις και τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες έχουν επικεντρωθεί στις απαντήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία στη βιβλιογραφία σχετικά με τις παρατηρήσεις επί των πρακτικών των δασκάλων μέσα στην τάξη, προκειμένου να αποδείξουν το κατά πόσον η συμπεριφορά τους ταίριαζε με την αναφερόμενη διδακτική αποτελεσματικότητα και τη στάση τους.

B4.11. Η μελέτη των Leonard και Smyth (2022)

Ο Leonard και ο Smyth (Leonard & Smyth, 2022) μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιρλανδία, καθώς και τους παράγοντες που τις καθορίζουν. Εβδομήντα οκτώ (78) δάσκαλοι που απασχολούνταν σε 107 δημοτικά σχολεία -με μονάδες ειδικής αγωγής- της Ιρλανδίας συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη. Οι συμμετέχοντες δίδασκαν σε γενικές τάξεις και είχαν εμπειρία στη διδασκαλία τουλάχιστον ενός παιδιού με ΔΑΦ σε μια συνηθισμένη τάξη. Η δειγματοληψία χιονόμπαλας (snowball sampling) χρησιμοποιήθηκε για τη στρατολόγηση των συμμετεχόντων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά μέσω της πλατφόρμας Qualtrics® και αποτελούνταν από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε δημογραφικές ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, τη διάρκεια της γενικής διδακτικής εμπειρίας, την εκπαίδευσή τους σχετικά με άτομα με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης και την ένταξή τους, και τέλος την επάρκεια των απαραίτητων πόρων που είχαν στη διάθεσή τους. Στη δεύτερη ενότητα οι στάσεις των συμμετεχόντων ως προς την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στην γενική εκπαίδευση μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο του αντίκτυπου της ένταξης (Impact of Inclusion Questionnaire, IIQ) (Hastings & Oakford, 2003). Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητική, Cronbach's alpha = 0.85. Το IIQ αποτελείται από 24 στοιχεία τα οποία αντιστοιχούν σε τέσσερις τομείς: α) ο αντίκτυπος της ένταξης στο παιδί με ΔΑΦ, β) ο αντίκτυπος της ένταξης για τα άλλα παιδιά στην τάξη, γ) ο αντίκτυπος της ένταξης στον

δάσκαλο και δ) οι επιπτώσεις της ένταξης στο περιβάλλον του σχολείου ή της τάξης. Μια κλίμακα Likert επτά βαθμών (από 1 = «συμφωνώ απόλυτα» έως 7 = «διαφωνώ απόλυτα») χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Η αθροιστική βαθμολογία των 23 στοιχείων στο IIQ ήταν η συνολική βαθμολογία του εργαλείου, με πιθανές βαθμολογίες που κυμαίνονταν από 23 έως 161.

Οι βαθμολογίες των συμμετεχόντων στο IIQ κυμαίνονταν από 45 έως 144, με μέσο όρο βαθμολογίας 92,60. Το 10% των συμμετεχόντων είχαν θετική στάση (βαθμολογία IIQ: 115–161) για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στην τάξη τους ενώ το 54% των συμμετεχόντων είχε ξεκάθαρη αρνητική στάση (βαθμολογία IIQ: 23–28). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν πρόσθετες στατιστικές αναλύσεις για τη διερεύνηση του κατά πόσον οι στάσεις των συμμετεχόντων διέφεραν με βάση το φύλο τους, τον αριθμό των ετών διδασκαλίας, την εμπειρία και την εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και την ένταξη ή την πεποίθηση ότι η παροχή συγκεκριμένων πόρων μπορεί να διευκολύνει την ένταξη. Το φύλο και αριθμός των ετών διδακτικής εμπειρίας δεν επηρέασε τη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη. Δάσκαλοι που είχαν εκπαιδευτεί στην ειδική αγωγή και/ή την ένταξη δεν είχαν σημαντικά διαφορετική στάση από ό,τι εκείνοι που δεν είχαν εξειδικευμένη κατάρτιση. Τέλος, η επάρκεια κατάλληλων πόρων καθόρισε τη στάση τους απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ. Έτσι, όσοι πίστευαν ότι διέθεταν επαρκείς πόρους είχαν αξιοσημείωτα πιο θετικές στάσεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν πίστευαν ότι είχαν τους απαραίτητους πόρους.

Οι ερευνητές σχολιάζουν ότι το εύρημα που σχετίζεται με τις αρνητικές απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες που δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες της εκπαίδευσης έχουν κυρίως θετικές στάσεις για την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση. Ειδικότερα, κρίνεται η ανάγκη παροχής των κατάλληλων πόρων και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να συμβάλλουν στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ, καθώς οι δάσκαλοι οι οποίοι θεωρούσαν ότι διέθεταν τους απαραίτητους πόρους είχαν και περισσότερο θετικές στάσεις και απόψεις για την συμπερίληψη των παιδιών αυτών. Συνοψίζοντας, οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η παρούσα μελέτη προσθέτει στη βιβλιογραφία σχετικά με τη στάση των δασκάλων απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ και τους παράγοντες που μπορούν επηρεάζουν τη διαμόρφωση αυτής της στάσης.

B4.12. Η μελέτη των Hutchinson και Campbell (2022)

Ο Hutchinson και η Campbell (Hutchinson & Campbell, 2022) μελέτησαν ποιοτικά και ποσοτικά τις απόψεις 15 εκπαιδευτικών ενός γενικού δημοτικού σχολείου σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό στις τάξεις τους. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ο ένας εκ των δύο συγγραφέων είναι ο ίδιος δάσκαλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μαθητών με ΔΑΦ και έχει διδάξει αυτούς τους μαθητές για 16 χρόνια. Η ερευνητική μελέτη διερεύνησε το ερώτημα: «Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να υποστηριχθούν ώστε να υιοθετήσουν μια παιδαγωγική προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ σε ένα γενικό περιβάλλον»; Χρησιμοποιήθηκε μια μεμονωμένη περιπτωσιολογική μελέτη για την εξέταση ή την επιβεβαίωση της διατυπωμένης υπόθεσης όπως έχει περιγραφεί σε προηγούμενες μελέτες. Η υπόθεση αφορούσε ένα αγροτικό δημοτικό σχολείο, το οποίο φιλοξενούσε 23 μαθητές με ΔΑΦ, 18 από τους οποίους παρακολουθούν μαθήματα σε ειδικές τάξεις. Το δείγμα περιελάμβανε όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού, συμπεριλαμβανομένου ενός διοικητικού διευθυντή.

Οι ερευνητές πραγματοποίησαν δομημένες συνεντεύξεις με τους 15 συμμετέχοντες, οι οποίες αρχικά ενσωμάτωσαν κλειστές ερωτήσεις που απαιτούσαν αριθμητικές απαντήσεις, μέσω των οποίων συγκέντρωσαν πληροφορίες όπως η ηλικία, η εμπειρία και ο αριθμός των μαθητών στην τάξη τους. Έπειτα, τέθηκε στους συμμετέχοντες μια σειρά από προετοιμασμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένους τρόπους απάντησης όπως «ναι/ όχι». Οι ανοιχτές ερωτήσεις παρείχαν τον χώρο για τη διατύπωση περισσότερων λεπτομερειών σχετικά με τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις απόψεις σχετικά με την ένταξη. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης περιλάμβανε 41 ερωτήσεις χωρισμένες σε τρεις ενότητες: α) διχοτομικές ερωτήσεις που εστιάζουν στη γνώση σχετικά με την ένταξη, β) ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων απέναντι στην ένταξη και γ) ερωτήσεις που καλύπτουν τη διαθεσιμότητα των απαραίτητων μέσων για την υποστήριξη της ένταξης μαθητών με ΔΑΦ στην εκπαίδευση. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, με επαγωγικό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο οι στόχοι καθοδηγούν την ανάλυση για να επιτρέψουν στα ερευνητικά ευρήματα να προκύψουν από διαφορετικά θέματα εντός των δεδομένων.

Η μελέτη κατέστησε σαφές ότι η συμπερίληψη ως έννοια δεν είχε σαφήνεια, παρόλο που οι συμμετέχοντες έδειξαν ευνοϊκή στάση απέναντι στην ένταξη ως αρχή, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της ενημέρωσης και εκπαίδευσης των δασκάλων ώστε να αποκτήσουν μια ενιαία κατανόηση της ένταξης και της εφαρμογής της. Η σημασία της γνώσης και της κατανόησης σχετικά με τις ειδικές απαιτήσεις των μαθητών με ΔΑΦ σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς επικυρώθηκε συντριπτικά από τους συμμετέχοντες, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης ότι τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη συμπερίληψη. Συνολικά, η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ υποστηρίχθηκε καταρχήν από την πλειονότητα των συμμετεχόντων (14 στους 15 εκπαιδευτικούς) ενώ αναγνώρισαν τις προκλήσεις που ενέχει σαν διαδικασία. Οι δύο βασικοί παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης που αναδείχθηκαν είναι αφενός η αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και αφετέρου η ύπαρξη ενός οργανωμένου προγράμματος ενημέρωσης και παιδαγωγικής σχετικά με την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους ερευνητές της μελέτης, μικρές αλλαγές στη διδασκαλία των παιδαγωγικών μεθόδων και μια ενοποιημένη σχολική προσέγγιση μπορούν να κάνουν μεγάλη διαφορά στη βελτίωση των πρακτικών ένταξης, φέρνοντας στο προσκήνιο το καλό του παιδιού.

B4.13. Η μελέτη των Gibbs και Bozaid (2022)

Οι Gibbs και Bozaid (Gibbs & Bozaid, 2022) κατέγραψαν τις στάσεις και τις απόψεις 6 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση στη Σαουδική Αραβία και σχετικά με το κατά πόσον οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να ενταχθούν ομαλά στη γενική εκπαίδευση.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ποιοτικό τρόπο, χρησιμοποιώντας αυτοπρόσωπες, ημι-δομημένες ηχογραφημένες συνεντεύξεις, όπου ο κάθε συμμετέχων κλήθηκε να απαντήσει σε προπαρασκευασμένες, ανοιχτού τύπου και άμεσες ερωτήσεις. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν γύρω από δύο θέματα: α) «πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής την πρόοδο της ενταξιακής εκπαίδευσης στη Σαουδική Αραβία;» και β) «ποια βασικά θέματα προσδιορίζονται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής

αγωγής για την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση;». Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι καθώς αυτή ήταν η πρώτη μελέτη που διεξήχθη με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε ένα μόνο σχολείο, η έρευνα ήταν διερευνητικής φύσης και μικρής κλίμακας. Οι ερευνητές διατυπώνουν την άποψη ότι χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο συνέντευξης σε μελέτες μικρής κλίμακας, δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους σε μεγαλύτερο βαθμό και επιτρέπει την εις βάθος συλλογή δεδομένων.

Η ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση. Συνολικά, η μελέτη εξέτασε 3 θεματικές ενότητες. Βάσει των αποτελεσμάτων, οι συμμετέχοντες διέθεταν κάποιες βασικές γνώσεις αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Το δεύτερο θέμα της μελέτης εστίασε στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα της ένταξης των μαθητών με αυτισμό. Το τρίτο θέμα προσδιόρισε την ανάγκη για κατάρτιση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης ώστε να είναι προετοιμασμένοι για τη διαχείριση μαθητών με ΔΑΦ και την ομαλή ένταξή τους στις γενικές τάξεις.

Ειδικά ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες μίλησαν για το πιθανά οφέλη για τους μαθητές με αυτισμό να διδάσκονται από καθηγητές γενικής εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών, προτάθηκε ότι οι μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας θα μπορούσαν να είναι κατάλληλοι για τη γενική εκπαίδευση γιατί «δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες, είναι ίσοι με τους άλλους μαθητές και ως τέτοιοι είναι ικανοί να μάθουν σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς». Από την άλλη, η αυτό-απομόνωση που χαρακτηρίζει πολλά παιδιά με αυτισμό μπορεί να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ένταξή τους στη γενική τάξη. Ακόμα, διατυπώθηκε η άποψη ότι τα γενικά σχολεία δεν έχουν αρκετή εμπειρία και οι μαθητές με ΔΑΦ χρειάζονται έναν δάσκαλο με προσόντα στην ειδική αγωγή.

Ολοκληρώνοντας, οι ερευνητές καταλήγουν ότι είναι σημαντικό τα σχολεία να υιοθετήσουν μια πιο θετική προσέγγιση για την προώθηση της εκπαίδευσης για όλους μαθητές και να αρθούν τα υπάρχοντα εμπόδια που δεν προάγουν την ενταξιακή εκπαίδευση. Είναι επίσης σημαντικό για τους διευθυντές των σχολείων να ενθαρρύνουν πολιτικές ενταξιακής εκπαίδευσης, ώστε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως οι μαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς να βιώνουν το πώς είναι να είσαι μέλος ενός σχολείου

που καλωσορίζει όλους τους μαθητές, δηλαδή αυτούς με και χωρίς αναπηρία, δυσκολία ή διαφορετικότητα. Τέλος, τονίζεται η ανάγκη για συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων, κατάρτιση και ορθή πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί επιτυχώς η ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ.

B5. Συζήτηση

Η ενταξιακή εκπαίδευση ορίζεται ως το δικαίωμα όλων των μαθητών να έχουν πρόσβαση, παρουσία, συμμετοχή και επιτυχία στο τοπικό σχολικό περιβάλλον (Slee, 2018). Ωστόσο, σε πολλές μελέτες, η ενταξιακή εκπαίδευση ορίζεται ως η συμπερίληψη συγκεκριμένων μαθητών ή ομάδων μαθητών σε γενικές τάξεις ή/και γενικά σχολεία.

Πολυάριθμες μελέτες έχουν τεκμηριώσει τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη μάθηση και την εξέλιξη των μαθητών. Κατά συνέπεια, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι κατεξοχήν, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές τονίστηκε ιδιαίτερα στις απαρχές του κινήματος υπέρ της ένταξης (Haggis, 1995). Πιο πρόσφατα, διευκρινίστηκε ότι οι δάσκαλοι πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν τη διαφορετικότητα των μαθητών και πρέπει να μπορούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα, εντός της τάξης (UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2015). Έτσι, οι συμπεριληπτικές νοοτροπίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί εντατικά.

Οι στάσεις και οι απόψεις είναι η τάση ενός ατόμου να αξιολογεί ένα αντικείμενο, ένα πρόσωπο ή μια κατάσταση κατά ευνοϊκό ή δυσμενή τρόπο (Eagly & Chaiken, 1993). Σύμφωνα με τους κοινωνικούς ψυχολόγους (Rosenberg, 1960; Triandis, 1971), οι στάσεις περιλαμβάνουν μια γνωστική, μια συναισθηματική και μια συμπεριφορική διάσταση. Ακόμη, οι κοινωνιολόγοι τονίζουν ότι η υιοθέτηση των διαφόρων στάσεων θα πρέπει να γίνει κατανοητή από την άποψη της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον (Hitlin & Pinkston, 2013) και ότι η συμπεριφορά διαμορφώνεται από μια σύνθετη σειρά συμπεριφορικών προθέσεων και στάσεων (Ajzen, 2005). Συνολικά, οι στάσεις ενός ατόμου είναι τόσο καθρέφτης της αντίληψής του για το κοινωνικό περιβάλλον, όσο και πρόδρομος της μετέπειτα κοινωνικής του δράσης. Επομένως, οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ενταξιακή εκπαίδευση μπορούν να θεωρηθούν ως σημαντικό έναυσμα για την ενταξιακή διδασκαλία.

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση είχε ως πρωτεύοντα στόχο τη διερεύνηση των διαφόρων εργαλείων που αξιολογούν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αυτές

καθαυτές, καθώς και πώς αυτές διαφοροποιούνται βάσει διαφόρων παραγόντων. Από την ενδελεχή αναζήτηση της βιβλιογραφίας σε δύο βάσεις δεδομένων (Pubmed και Scopus) χρησιμοποιώντας ειδικά κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού (όπως αναφέρονται στην ενότητα *Μεθοδολογία*) προέκυψαν 13 μελέτες που διαβάστηκαν και αναλύθηκαν εις βάθος.

Βάσει των αποτελεσμάτων της εργασίας αυτής, 3 από τις 13 μελέτες χρησιμοποίησαν καθιερωμένες κλίμακες για την εκτίμηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ (Garrad et al., 2019; Leonard & Smyth, 2022; Lu et al., 2020). Αυτές ήταν η κλίμακα στάσεων απέναντι στον αυτισμό για εκπαιδευτικούς (AAST), που μάλιστα χρησιμοποιήθηκε σε 2 από τις 3 μελέτες, και το ερωτηματολόγιο του αντίκτυπου της ένταξης (IIQ). Η κλίμακα AAST αναπτύχθηκε από τον Olley και τους συνεργάτες του το 1981 (Olley et al., 1981) για την εκτίμηση των στάσεων των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολεία τα οποία επρόκειτο να συμπεριλάβουν για πρώτη φορά αυτιστικούς μαθητές, καθώς επίσης και για την αξιολόγηση της επίδρασης της εκπαίδευσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί στις διαμορφούμενες στάσεις τους. Το εργαλείο IIQ αναπτύχθηκε το 2003 από τον Hastings και τον Oakford (Hastings & Oakford, 2003) με στόχο τη σύγκριση μεταξύ διαφορετικών ομάδων ατόμων με εξειδικευμένες απαιτήσεις μάθησης.

Από την άλλη, 5 μελέτες βασίστηκαν σε προηγούμενες έρευνες, προκειμένου να αναπτύξουν νέα ερωτηματολόγια, τα οποία χρησιμοποίησαν είτε για αυτό-συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες είτε στα πλαίσια συνεντεύξεων, ειδικά για τους σκοπούς της δικής τους έρευνας (Bjornsson et al., 2019; Hutchinson & Campbell, 2022; Ozel Eren et al., 2017; Razali et al., 2013; Rodríguez et al., 2012). Συνολικά, 5 μελέτες χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, ενώ οι υπόλοιπες 8 μελέτες στήριξαν την ανάλυσή τους σε δια ζώσης συνεντεύξεις, προκειμένου βάσει των ερευνητών, να δοθεί περισσότερη ελευθερία απόψεων και θεματολογίας στους συμμετέχοντες.

Στην πλειοψηφία τους, οι μελέτες της παρούσας εργασίας ανέδειξαν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με προηγούμενες μελέτες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και την ένταξη παιδιών

με ΔΑΦ είναι συνήθως ευνοϊκά διατεθειμένοι απέναντι στα παιδιά αυτά και στη διαδικασία της ένταξης (Al-Shammari, 2006; Park & Chitiyo, 2011) και με τη σειρά τους, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν συσχετιστεί με την επιτυχή ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Roberts et al., 2008). Ενδιαφέρον είναι ότι μία μελέτη από αυτές που συμπεριλήφθηκαν ανέδειξε κατά πλειοψηφία αρνητικές και ουδέτερες στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (συνολικά 90%) απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Leonard & Smyth, 2022). Τέτοιες στάσεις μπορούν να έχουν επιπτώσεις για το παιδί με ΔΑΦ και την εμπειρία ένταξής του στην γενική τάξη: οι αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη μπορούν να προωθήσουν περισσότερο αρνητικές συμπεριφορές προς το παιδί και αυτό να γίνει εμπόδιο στην επιτυχή ένταξή του (Subban & Sharma, 2005).

Η έρευνα έχει δείξει ακόμα ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές ή ήπιες μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με εκείνους με συναισθηματικές διαταραχές, γνωστικά ελλείμματα ή προβλήματα συμπεριφοράς (Cumming, 2012; Rae et al., 2010). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι είναι κρίσιμο να εξετάζονται χωριστά οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές εκδηλώσεις του φάσματος. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον ότι μέχρι σήμερα, κανένας ερευνητής δεν έχει επιχειρήσει να συγκεντρώσει δεδομένα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη διαφορετικών υποσυνόλων των μαθητών με ΔΑΦ. Αν και αρκετά άτομα με ΔΑΦ έχουν σημαντικά ελλείμματα στη λειτουργικότητα, πολλά παιδιά έχουν ταυτόχρονα υψηλή λειτουργικότητα. Οι μαθητές με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να αποκλειστούν από το σχολείο από τις περισσότερες άλλες ομάδες μαθητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ παρουσιάζει σημαντικές εκπαιδευτικές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που μπορεί να μειώσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους για τη διδασκαλία αυτών των μαθητών (Anglim et al., 2018; Rodden et al., 2019). Πράγματι, η μελέτη του Alkeraida που αναλύθηκε παραπάνω έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών με αυτισμό λαμβάνοντας υπόψιν ένα σύνολο παραγόντων. Εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν τους μαθητές με αυτισμό ως έχοντες νοητικές δυσκολίες, είχαν μικρότερες προσδοκίες από τη μαθησιακή τους πρόοδο,

χαμηλότερο επίπεδο διδακτικής αποτελεσματικότητας και λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη (Alkeraida, 2021). Στο ίδιο πλαίσιο έχει δειχθεί ότι οι δάσκαλοι νιώθουν μεγάλη ένταση όταν συνειδητοποιούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές και θεωρούν τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ ως μεγάλη πρόκληση (Emam & Farrell, 2009; Simpson et al., 2003).

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, υπάρχουν και άλλες αντιληπτές ανάγκες που καθορίζουν την επιτυχή ένταξη. Η μεγαλύτερη ανησυχία των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτου εμπειρίας, σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση είναι η ανεπάρκεια πόρων και κατάλληλου προσωπικού (Forlin & Chambers, 2011; Round et al., 2016). Καθώς κάθε παιδί με ΔΑΦ έχει μοναδικές ανάγκες, η ανεπάρκεια πόρων αναφέρεται συχνά από τους δασκάλους ως η βασική αιτία των επιφυλάξεών τους σχετικά με τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών (Busby et al., 2012). Τα δεδομένα αυτά αναφέρονται και στην παρούσα μελέτη, καθώς ο Gibbs και οι συνεργάτες του έδειξαν ότι αρκετοί δάσκαλοι εστίασαν στα εμπόδια που υψώνονται έναντι της ένταξης, μεταξύ των οποίων είναι η έλλειψη επαρκών και κατάλληλων πόρων που απαιτεί η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη (Gibbs & Bozaid, 2022). Ακόμα, η Majoko στη μελέτη του 2018 έδειξε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ήταν αβέβαιοι απέναντι στην ένταξη, λόγω ποικίλων εμποδίων, μεταξύ των οποίων η έλλειψη πόρων, υποστήριξης και εκπαίδευσής τους (Tawanda Majoko, 2018). Ο αντίκτυπος της εμπειρίας στις στάσεις των εκπαιδευτικών μετρήθηκε σε 3 από τις 13 μελέτες, οι οποίες συμφώνησαν ότι η διδακτική εμπειρία δεν επηρέασε τις στάσεις (Garrad et al., 2019; Leonard & Smyth, 2022; Ozel Eren et al., 2017).

Η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και στη ΔΑΦ ήταν ένας άλλος παράγοντας που αξιολογήθηκε για τη σχέση της με τις στάσεις ένταξης. Συνολικά, στην πλειοψηφία των μελετών που συμπεριλήφθηκαν, οι εκπαιδευτικοί ήταν υπέρ της ένταξης των μαθητών με ΔΑΦ. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι οι στάσεις απέναντι στην ένταξη δεν διέφεραν μεταξύ των τύπων εκπαιδευτικών. Ο Hernandez (Hernandez, 2016), όταν εξέτασε τις στάσεις απέναντι στη γενική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντί για τη ΔΑΦ συγκεκριμένα, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις ένταξης από τους ομολόγους τους γενικής εκπαίδευσης. Βρήκαν επίσης ότι ο τύπος του δασκάλου ήταν ένας προγνωστικός

παράγοντας των στάσεων ένταξης. Από τα ευρήματα των McGregor και Campbell (McGregor & Campbell, 2001), φαίνεται ότι οι στάσεις για την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ διαφέρουν ανάλογα με την έκταση της εμπειρίας με αυτή την ομάδα μαθητών. Ο Cassimos και οι συνεργάτες του (Cassimos et al., 2013) ανέφεραν ομοίως ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία στη διδασκαλία αυτιστικών μαθητών ήταν πιο δεκτικοί στην ένταξη. Ίσως η εξασφάλιση κατάλληλης εκπαίδευσης στην αλληλεπίδραση με άτομα με ΔΑΦ θα καταστήσει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο πρόθυμους να δεχτούν αυτούς τους μαθητές στις τάξεις τους. Οι συμμετέχοντες σε μία μελέτη δήλωσαν ότι δεν είχαν λάβει ειδική εκπαίδευση για τη ΔΑΦ (Bjornsson et al., 2019). Μία (1) μελέτη διαπίστωσε ότι η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή γενικά ή στη ΔΑΦ ειδικότερα δεν επηρέασε τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων (Leonard & Smyth, 2022). Ο Garrad και οι συνεργάτες του (Garrad et al., 2019) υπογράμμισαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και της εκπαίδευσης ειδικά για τη ΔΑΦ, αλλά ότι δεν προέβλεπε τις παρατηρούμενες στάσεις. Και σε αυτή την περίπτωση, καταγράφηκαν μικτά στοιχεία σχετικά με τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης στις στάσεις των εκπαιδευτικών με μία μελέτη να αναφέρει ότι δεν υπάρχει αντίκτυπος και μία να βρίσκει μια θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Γεγονός αποτελεί ότι στην πλειοψηφία των ενσωματωμένων μελετών, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την έλλειψη εμπειρίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με την ένταξη και τη διαχείριση μαθητών με ΔΑΦ, ως ένα από τα βασικά εμπόδια στην αλληλεπίδρασή τους με αυτούς τους μαθητές. Αυτές οι παρατηρήσεις θα μπορούσαν εν μέρει να συσχετιστούν με την πρόσβαση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην εξειδικευμένη κατάρτιση αλλά και με την πολιτική απέναντι στην ένταξη, που ισχύουν κατά περίπτωση ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή. Για παράδειγμα, ο Razali και οι συνεργάτες του βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα γνωρίσματα του αυτισμού και κατά συνέπεια δεν ήταν σε θέση να διδάξουν αυτιστικούς μαθητές (Razali et al., 2013). Οι ερευνητές αποδίδουν τα αποτελέσματα αυτά κατά ένα μεγάλο μέρος στην έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης, ακόμα και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη Μαλαισία (Toran et al., 2010). Βέβαια, η μελέτη των Ozel *et al.*, μερικά χρόνια αργότερα έδειξε ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που είχαν γνώσεις και εξειδικευμένη

κατάρτιση για τη ΔΑΦ δεν ήταν περισσότερο θετικοί απέναντι στην ένταξη (Ozel Eren et al., 2017).

Προς την ίδια κατεύθυνση, η μελέτη του Alkeraida στην Τζέντα της Σαουδικής Αραβίας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τους μαθητές με αυτισμό ως άτομα με νοητικές δυσκολίες, είχαν μικρότερες προσδοκίες από τη μαθησιακή τους πρόοδο και λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξή τους (Alkeraida, 2021). Αυτή η διάκριση στην αντιμετώπιση των μαθητών αποτελεί ενδιαφέρον εύρημα, δεδομένου ότι η Σαουδική Αραβία είναι μία από τις πρωτοπόρες χώρες στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, με την πρώτη πολιτική ενταξιακής εκπαίδευσης να λαμβάνει χώρα ήδη από το 1984 (Al-Mousa, 2010).

B6. Συμπεράσματα

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο συχνά ερευνούμενα θέματα στον τομέα της ενταξιακής εκπαίδευσης εξαιτίας της κρισιμότητάς τους· αρχικά, καθορίζουν τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές αυτούς και είναι μείζονος σημασίας για την συνολική επιτυχία της ένταξης. Η παρούσα εργασία διαπίστωσε ότι στην πλειονότητα των μελετών που συμπεριλήφθηκαν, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετικές στάσεις ως προς την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, λόγω της ποικιλίας των προσεγγίσεων και των εργαλείων που υιοθετήθηκαν για τη μέτρηση των στάσεων, αυτά τα αποτελέσματα ενδέχεται να μην αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Διάφοροι παράγοντες βρέθηκαν υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση αυτών των στάσεων. Η αυτο-αποτελεσματικότητα βρέθηκε να έχει θετική σχέση με τις στάσεις απέναντι στην ένταξη σε αυτές τις μελέτες, αλλά τα δεδομένα σχετικά με την επίδραση της κατάρτισης και της πείρας στις στάσεις ήταν μικτά. Από άποψη διευκόλυνσης, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι απαιτούνταν πόροι και συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών για την επιτυχή ένταξη. Η παρούσα εργασία έδωσε επίσης μια εικόνα για τα αντιληπτά οφέλη και τις προκλήσεις της ένταξης των μαθητών με ΔΑΦ από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Σίγουρα περισσότερες μελέτες απαιτούνται προκειμένου να προκύψουν περισσότερο διαφοροποιημένα δεδομένα ώστε για να δοθεί μια εις βάθος κατανόηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη, δεδομένης της ζωτικής σημασίας αυτών για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2014). Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 44–57. <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>

Ajzen, I. (2005). *EBOOK: Attitudes, Personality and Behaviour*. McGraw-hill education (UK).

Al-Mousa, N. (2010). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming students with special educational needs in public schools. *Riyadh: The Arab Bureau of Education for the Gulf States*.

Al-Shammari, Z. (2006). Special Education Teachers' Attitudes Toward Autistic Students in the Autism School in the State of Kuwait: A case study. *Journal of Instructional Psychology, 33*(3).

Alkeraida, A. (2021). Understanding teaching practices for inclusive participation of students with autism in Saudi Arabian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904015>

Ambler, P. G., Eidels, A., & Gregory, C. (2015). Anxiety and aggression in adolescents with autism spectrum disorders attending mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders, 18*, 97–109. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.07.005>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 10). Washington, DC.

Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice, 34*(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>

Ayres, K. M., Mechling, L., & Sansosti, F. J. (2013). The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or autism spectrum disorders: considerations for the future of school psychology. *Psychology in the Schools, 50*(3), 259–271. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.21673>

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Robinson Rosenberg, C., White, T., Durkin, M. S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L.-C., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, R. T., Hewitt, A., ... Dowling, N. F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries (Washington, D.C. : 2002), 67*(6), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>

Bjornsson, B. G., Saemundsen, E., & Njardvik, U. (2019). A survey of Icelandic elementary school teachers' knowledge and views of autism—Implications for educational practices. *Nordic Psychology, 71*(2), 81–92. <https://doi.org/10.1080/19012276.2018.1480408>

Bourgeron, T. (2009). A synaptic trek to autism. *Current Opinion in Neurobiology, 19*(2),

231–234. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2009.06.003>

Brock, M. E., Dynia, J. M., Dueker, S. A., & Barczak, M. A. (2019). Teacher-Reported Priorities and Practices for Students With Autism: Characterizing the Research-to-Practice Gap. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/1088357619881217>

Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27–35.

Carr, T. (2013). *Autism Diagnostic Observation Schedule BT - Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (F. R. Volkmar (ed.); pp. 349–356). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_896

Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 241–251. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.794870>

Cumming, T. M. (2012). The education of students with emotional and behavior disabilities in Australia: current trends and future directions. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 55–59.

Dao, L., Galindo-Albarrán, A. O., Castro-Mondragon, J. A., Andrieu-Soler, C., Medina-Rivera, A., Souaid, C., Charbonnier, G., Griffon, A., Vanhille, L., & Stephen, T. (2017). Genome-wide characterization of mammalian promoters with distal enhancer functions. *Nature Genetics*, 49(7), 1073–1081.

De Rubeis, S., & Buxbaum, J. D. (2015). Genetics and genomics of autism spectrum disorder: embracing complexity. *Human Molecular Genetics*, 24(R1), R24–R31.

De Rubeis, S., He, X., Goldberg, A. P., Poultney, C. S., Samocha, K., Ercument Cicek, A., Kou, Y., Liu, L., Fromer, M., Walker, S., Singh, T., Klei, L., Kosmicki, J., Fu, S.-C., Aleksic, B., Biscaldi, M., Bolton, P. F., Brownfeld, J. M., Cai, J., ... Consortium, T. A. S. (2014). Synaptic, transcriptional and chromatin genes disrupted in autism. *Nature*, 515(7526), 209–215. <https://doi.org/10.1038/nature13772>

Doshi-Velez, F., Ge, Y., & Kohane, I. (2014). Comorbidity clusters in autism spectrum disorders: an electronic health record time-series analysis. *Pediatrics*, 133(1), e54–63. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0819>

Durkin, M. S., Maenner, M. J., Newschaffer, C. J., Lee, L.-C., Cunniff, C. M., Daniels, J. L., Kirby, R. S., Leavitt, L., Miller, L., Zahorodny, W., & Schieve, L. A. (2008). Advanced Parental Age and the Risk of Autism Spectrum Disorder. *American Journal of Epidemiology*, 168(11), 1268–1276. <https://doi.org/10.1093/aje/kwn250>

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt brace Jovanovich college publishers.

Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407–422.

Farmer, C. A., & Aman, M. G. (2011). Aggressive behavior in a sample of children with

autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 317–323. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.014>

First, M. B., France, A., & Pincus, H. A. (2004). *DSM-IV-TR guidebook*. American Psychiatric Publishing, Inc.

First, M. B., Yousif, L. H., Clarke, D. E., Wang, P. S., Gogtay, N., & Appelbaum, P. S. (2022). DSM-5-TR: overview of what's new and what's changed. *World Psychiatry : Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 21(2), 218–219. <https://doi.org/10.1002/wps.20989>

Flynn, L., & Healy, O. (2012). A review of treatments for deficits in social skills and self-help skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 431–441. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.06.016>

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.

Gardener, H., Spiegelman, D., & Buka, S. L. (2009). Prenatal risk factors for autism: comprehensive meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry : The Journal of Mental Science*, 195(1), 7–14. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.051672>

Garrad, T.-A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58–67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>

Gaugler, T., Klei, L., Sanders, S. J., Bodea, C. A., Goldberg, A. P., Lee, A. B., Mahajan, M., Manaa, D., Pawitan, Y., Reichert, J., Ripke, S., Sandin, S., Sklar, P., Svantesson, O., Reichenberg, A., Hultman, C. M., Devlin, B., Roeder, K., & Buxbaum, J. D. (2014). Most genetic risk for autism resides with common variation. *Nature Genetics*, 46(8), 881–885. <https://doi.org/10.1038/ng.3039>

Gibbs, K., & Bozaid, A. (2022). Conceptualising inclusive education in Saudi Arabia through conversations with special education teachers. *Improving Schools*, 25(2), 101–113. <https://doi.org/10.1177/13654802211021756>

Haggis, S. M. (1995). *The Education for All Teacher-training Package* (Vol. 1). Unesco.

Hansen, S. G., Carnett, A., & Tullis, C. A. (2018). Defining Early Social Communication Skills: a Systematic Review and Analysis. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 2(1), 116–128. <https://doi.org/10.1007/s41252-018-0057-5>

Happé, F., Ronald, A., & Plomin, R. (2006). Time to give up on a single explanation for autism. *Nature Neuroscience*, 9(10), 1218–1220. <https://doi.org/10.1038/nn1770>

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>

Hernandez, D. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 11, 79–93.

Hill, A. P., Zuckerman, K. E., Hagen, A. D., Kriz, D. J., Duvall, S. W., van Santen, J., Nigg, J.,

- Fair, D., & Fombonne, E. (2014). Aggressive behavior problems in children with autism spectrum disorders: Prevalence and correlates in a large clinical sample. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1121–1133. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.05.006>
- Hitlin, S., & Pinkston, K. (2013). Values, attitudes, and ideologies: Explicit and implicit constructs shaping perception and action. In *Handbook of social psychology* (pp. 319–339). Springer.
- Hutchinson, C., & Campbell, M. (2022). Exploring Primary Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a Mainstream Environment. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 35(1).
- Hyman, S. L., Levy, S. E., & Myers, S. M. (2020). Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 145(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>
- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., & Granpeesheh, D. (2011). Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1028–1032. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.11.008>
- Kanner, L. (1968). Autistic disturbances of affective contact. *Acta Paedopsychiatrica*, 35(4), 100–136.
- Kim, S. H. (Sophy), Hus, V., & Lord, C. (2013). *Autism Diagnostic Interview-Revised BT - Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (F. R. Volkmar (ed.); pp. 345–349). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_894
- Kong, A., Frigge, M. L., Masson, G., Besenbacher, S., Sulem, P., Magnusson, G., Gudjonsson, S. A., Sigurdsson, A., Jonasdottir, A., Jonasdottir, A., Wong, W. S. W., Sigurdsson, G., Walters, G. B., Steinberg, S., Helgason, H., Thorleifsson, G., Gudbjartsson, D. F., Helgason, A., Magnusson, O. T., ... Stefansson, K. (2012). Rate of de novo mutations and the importance of father's age to disease risk. *Nature*, 488(7412), 471–475. <https://doi.org/10.1038/nature11396>
- Larsson, H. J., Eaton, W. W., Madsen, K. M., Vestergaard, M., Olesen, A. V., Agerbo, E., Schendel, D., Thorsen, P., & Mortensen, P. B. (2005). Risk Factors for Autism: Perinatal Factors, Parental Psychiatric History, and Socioeconomic Status. *American Journal of Epidemiology*, 161(10), 916–925. <https://doi.org/10.1093/aje/kwi123>
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737–751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W., & Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101513>

- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V, Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., Furnier, S. M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J. N., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J. N., ... Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries (Washington, D.C. : 2002)*, *70*(11), 1–16. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- Maimburg, R. D., & Vaeth, M. (2006). Perinatal risk factors and infantile autism. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *114*(4), 257–264. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2006.00805.x>
- Majoko, T. (2016). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(4), 1429–1440. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1>
- Majoko, Tawanda. (2018). Inclusion of children with autism spectrum disorders in mainstream primary school classrooms: Zimbabwean teachers' experiences. *International Journal of Special Education*, *33*(3), 630–656.
- Mannion, A., & Leader, G. (2013). Comorbidity in autism spectrum disorder: A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(12), 1595–1616. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.09.006>
- Matson, J. L., & Goldin, R. L. (2013). Comorbidity and autism: Trends, topics and future directions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(10), 1228–1233.
- Matson, J. L., Wilkins, J., & Macken, J. (2008). The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, *2*(1), 29–44.
- Mayo, J., Chlebowski, C., Fein, D. A., & Eigsti, I.-M. (2013). Age of First Words Predicts Cognitive Ability and Adaptive Skills in Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(2), 253–264. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1558-0>
- McDougal, E., Riby, D. M., & Hanley, M. (2020). Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *79*. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101674>
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, *5*(2), 189–207. <https://doi.org/10.1177/1362361301005002008>
- Mody, M., & Belliveau, J. W. (2013). Speech and language impairments in autism: Insights from behavior and neuroimaging. *North American Journal of Medicine & Science*, *5*(3), 157.
- Narzisi, A., Posada, M., Barbieri, F., Chericoni, N., Ciuffolini, D., Pinzino, M., Romano, R., Scattoni, M. L., Tancredi, R., Calderoni, S., & Muratori, F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder in a large Italian catchment area: a school-based population study within the ASDEU project. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *29*, e5. <https://doi.org/10.1017/S2045796018000483>

- Neimy, H., Pelaez, M., Carrow, J., Monlux, K., & Tarbox, J. (2017). Infants at risk of autism and developmental disorders: Establishing early social skills. *Behavioral Development Bulletin*, 22(1), 6.
- Olley, J. G., Devellis, R. F., Devellis, B. M., Wall, A. J., & Long, C. E. (1981). The autism attitude scale for teachers. *Exceptional Children*, 47(5), 371–372.
- Ozel Eren, E., Sakalli Gumus, S., Ganesan, M. Z., Megat Daud, A. K., Darusalam, G. B., & Siraj, S. (2017). Teachers' attitudes investigated towards students with autism spectrum disorder. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2017(December 5), 730–740.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x>
- Parner, E. T., Baron-Cohen, S., Lauritsen, M. B., Jørgensen, M., Schieve, L. A., Yeargin-Allsopp, M., & Obel, C. (2012). Parental Age and Autism Spectrum Disorders. *Annals of Epidemiology*, 22(3), 143–150. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2011.12.006>
- Patterson, P. H. (2011). Maternal infection and immune involvement in autism. *Trends in Molecular Medicine*, 17(7), 389–394. <https://doi.org/10.1016/j.molmed.2011.03.001>
- Pugsley, K., Scherer, S. W., Bellgrove, M. A., & Hawi, Z. (2022). Environmental exposures associated with elevated risk for autism spectrum disorder may augment the burden of deleterious de novo mutations among probands. *Molecular Psychiatry*, 27(1), 710–730. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01142-w>
- Quaak, I., Brouns, M. R., & Van de Bor, M. (2013). The Dynamics of Autism Spectrum Disorders: How Neurotoxic Compounds and Neurotransmitters Interact. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 10, Issue 8, pp. 3384–3408). <https://doi.org/10.3390/ijerph10083384>
- Rae, H., Murray, G., & McKenzie, K. (2010). Teachers' attitudes to mainstream schooling. *Learning Disability Practice*, 13(10).
- Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., & Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. *Asian Social Science*, 9(12 SPL ISSUE), 261–267. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n12p261>
- Reissner, C., Runkel, F., & Missler, M. (2013). Neurexins. *Genome Biology*, 14(9), 213. <https://doi.org/10.1186/gb-2013-14-9-213>
- Rice, C. E., Rosanoff, M., Dawson, G., Durkin, M. S., Croen, L. A., Singer, A., & Yeargin-Allsopp, M. (2012). Evaluating Changes in the Prevalence of the Autism Spectrum Disorders (ASDs). *Public Health Reviews*, 34(2), 1–22. <https://doi.org/10.1007/BF03391685>
- Roberts, J. M. A., Keane, E., & Clark, T. R. (2008). Making inclusion work: Autism Spectrum Australia's satellite class project. *Teaching Exceptional Children*, 41(2), 22–27.
- Rodden, B., Prendeville, P., Burke, S., & Kinsella, W. (2019). Framing secondary teachers' perspectives on the inclusion of students with autism spectrum disorder using critical discourse analysis. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 235–253.

- Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, 259468. <https://doi.org/10.1155/2012/259468>
- Rosen, N. J., Yoshida, C. K., & Croen, L. A. (2007). Infection in the first 2 years of life and autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 119(1), e61-9. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-1788>
- Rosenberg, M. J. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. *Attitude Organization and Change*, 1–14.
- Round, P. N., Subban, P. K., & Sharma, U. (2016). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079271>
- Schofield, K. (2017). The Metal Neurotoxins: An Important Role in Current Human Neural Epidemics? In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 14, Issue 12). <https://doi.org/10.3390/ijerph14121511>
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116–133.
- Slee, R. (2018). *Defining the scope of inclusive education: Think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report Inclusion and Education*. Paris: UNESCO. Retrieved from: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223....)
- Stubbs, E. G., Ash, E., & Williams, C. P. S. (1984). Autism and congenital cytomegalovirus. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14(2), 183–189. <https://doi.org/10.1007/BF02409660>
- Styles, M., Alsharshani, D., Samara, M., Alsharshani, M., Khattab, A., Qoronfleh, M. W., & Al-Dewik, N. I. (2020). Risk factors, diagnosis, prognosis and treatment of autism. *Frontiers in Bioscience (Landmark Edition)*, 25(9), 1682–1717. <https://doi.org/10.2741/4873>
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding Educator Attitudes Toward the Implementation of Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2).
- Toran, H., Yasin, M. H. M., & Tahar, M. M. (2010). Level of training, knowledge and confidence of special need teachers on autism. *Malaysian Journal of Education*, 35(1), 19–26.
- Toth, K., Munson, J., N. Meltzoff, A., & Dawson, G. (2006). Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Joint Attention, Imitation, and Toy Play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993–1005. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7>
- Treffert, D. A. (1970). Epidemiology of infantile autism. *Archives of General Psychiatry*, 22(5), 431–438.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. Wiley Foundations of Social Psychology Series.

- UNESCO Institute for Information Technologies in Education. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- van Steensel, F. J. A., Bögels, S. M., & Perrin, S. (2011). Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *14*(3), 302. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0>
- Warren, A., Buckingham, K., & Parsons, S. (2021). Everyday experiences of inclusion in Primary resourced provision: the voices of autistic pupils and their teachers. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(5), 803–818. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823166>
- World Health Organization (WHO). (2022). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Xu, G., Strathearn, L., Liu, B., & Bao, W. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among US Children and Adolescents, 2014-2016. *JAMA*, *319*(1), 81–82. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.17812>
- Yang, X.-L., Liang, S., Zou, M.-Y., Sun, C.-H., Han, P.-P., Jiang, X.-T., Xia, W., & Wu, L.-J. (2018). Are gastrointestinal and sleep problems associated with behavioral symptoms of autism spectrum disorder? *Psychiatry Research*, *259*, 229–235.
- Zauderer, S. (2022). *69+ Autism Statistics, Rates & Prevalence*. <https://www.crossrivertherapy.com/autism-statistics>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research : Official Journal of the International Society for Autism Research*, *15*(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, *23*(2), 143–152. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2004.05.001>