

Πτυχιακή Εργασία

**Η Γνώση και η Στάση των Δασκάλων Α' και Β' Δημοτικού  
για τα Παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος  
Υψηλής Λειτουργικότητας.**

Σπουδάστριες:

Βλάχου Κατερίνα

Ψάλτη Ειρήνη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Ζαροκανέλλου Βασιλική

## ΑΝΤΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΩΝ

*«Φέτος, για πρώτη φορά, έχω στην τάξη μου έναν μαθητή με Asperger. Είναι ένα θαυμάσιο παιδί, έχει λάβει και ακόμα λαμβάνει θεραπευτική παρέμβαση από ειδικούς και οι γονείς είναι απόλυτα συνεργάσιμοι.*

*Το παιδί, από τις κινήσεις του, φαίνεται «διαφορετικό», όμως μαθησιακά είναι σε πολύ καλό επίπεδο. Είναι πανέξυπνος, κατανοεί τα όσα λέμε στην τάξη και συμμετέχει στις δραστηριότητες. Είναι ευσυγκίνητος, έχει συχνά εκρήξεις θυμού και θεωρεί ότι αδικείται κάθε φορά που δεν γίνεται το δικό του. Τα παιδιά, όμως, τον έχουν αποδεχτεί και ζητούν την παρέα του. Δεν ξέρω τι θα γίνει στο μέλλον, όπως μου είπε και η παιδοψυχίατρος του, τώρα όμως είναι ένα χαρούμενο παιδί που απολαμβάνει την παρουσία του στην τάξη και χαίρομαι που τον έχω στην τάξη.*

*Χωρίς να έχω ιδιαίτερη εκπαίδευση, σε συνεργασία με τους ειδικούς, αλλά και με τους γονείς του, έχω καταφέρει να τον εντάξω στην σχολική τάξη και να μπορούμε να κάνουμε τις απαιτούμενες εργασίες.»*

*K.M.*

*Δασκάλα σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Την τελευταία δεκαπενταετία πραγματοποιείται μία σημαντική και συστηματική προσπάθεια ένταξης των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) Υψηλής Λειτουργικότητας στα σχολεία, όπου φοιτούν και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, με στόχο την κατοχύρωση του δικαιώματος για ισότιμη εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της γνώσης και της στάσης των δασκάλων της Α' και Β' δημοτικού για τα παιδιά με Δ.Α.Φ. Υψηλής Λειτουργικότητας, που φοιτούν σε τάξεις του γενικού σχολείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης που διδάσκουν ή έχουν διδάξει στην Α' ή στην Β' τάξη του δημοτικού. Χορηγήθηκε στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, κλειστού τύπου και κλίμακας Likert. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας με βάση την σύγχρονη βιβλιογραφία για το θέμα. Από την έρευνα, προέκυψε πως οι περισσότεροι δάσκαλοι της Α' και της Β' δημοτικού, γενικής εκπαίδευσης, δεν έχουν εξειδικευμένη γνώση ή μεταγενέστερη μετεκπαίδευση όσον αφορά τις Δ.Α.Φ. Παρόλα αυτά, αρκετοί από τους δασκάλους έχουν διδάξει παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και σχεδόν οι μισοί είναι σε θέση να γνωρίζουν τη φύση της διαταραχής. Επιπλέον, η πλειοψηφία των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού, γενικής εκπαίδευσης, θεωρούν τα παιδιά με Δ.Α.Φ. Υψηλής Λειτουργικότητας διαταρακτικό παράγοντα εντός της γενικής τάξης και νιώθουν ότι δεν έχουν κατάλληλες δυνατότητες να ανταπεξέλθουν, όταν περιλαμβάνεται στην τάξη ένα παιδί με αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας. Ωστόσο, η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρούν ότι είναι ικανοί να καταφέρουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να αποδεχτούν τους συμμαθητές τους με Δ.Α.Φ. Υψηλής Λειτουργικότητας, ενώ η ηλικία του εκπαιδευτικού μοιάζει να παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτήν την στάση. Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στα γενικά σχολεία έχει μόνο θετικά αποτελέσματα τόσο για τα παιδιά με Δ.Α.Φ., όσο και για τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Ωστόσο, σημαντικά εμπόδια στην συνεκπαίδευση αυτών των παιδιών αποτελούν η ελλιπής εκπαίδευση των δασκάλων, ο ελλειμματικός κρατικός σχεδιασμός και η έλλειψη πρόνοιας.

## ABSTRACT

In the last fifteen years, an important and systematic effort is being made to include children with high-functioning Autism Spectrum Disorders (ASD) in schools that typically developing children attend, with the goal of guaranteeing their right to equal education. The purpose of this research is to explore the knowledge and attitudes of first and second grade teachers towards high-functioning ASD children that attend mainstream schools. The research sample comprised of 110 general education teachers that teaching now or having taught in the first and second grades. All teachers were given a structured questionnaire which consisted of open-, close-ended and Likert-type questions. The specific questionnaire was constructed as part of this under-graduated thesis and was based on the current literature on the topic. Results showed that most first and second grade teachers in general education schools do not have any specialized knowledge or subsequent training as far as ASDs are concerned. Nonetheless, quite a few of them have taught high-functioning about ASD children and almost half of them have some knowledge about the nature of the disorder. Furthermore, the majority of first and second grade teachers in general education consider high-functioning ASD children to be a disruptive factor in the classroom and feel that they do not have the appropriate skills to cope when a high-functioning autistic child is included in the classroom. However, the majority of teachers believe that they are capable of persuading the typically developing children to accept their high-functioning ASD classmates, with teacher's age playing an important role towards this attitude. The inclusion of high-functioning ASD children in mainstream schools can only have positive outcomes for ACD children and their typically developing classmates. Nonetheless, poor teacher education, poor government planning and poor social care pose major obstacles in the co-education/inclusion of these children.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΝΤΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΩΝ.....	σελ.1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	σελ.2
ABSTRACT.....	σελ.3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	σελ.4-5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ & ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	σελ.6-7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.8
ΣΚΟΠΟΣ.....	σελ.8
I. Ερευνητικά Ερωτήματα και Έλεγχοι Υποθέσεων.....	σελ.8
II. Βασικές προϋποθέσεις, οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας.....	σελ.8-9

## **Κεφάλαιο 1 – Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

1.1 Ιστορική Αναδρομή και Ορισμός της Διαταραχής.....	σελ.9-13
1.2 Τα Χαρακτηριστικά της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος	
1.2.1 Γλωσσικά Χαρακτηριστικά.....	σελ.13-16
1.2.2 Γνωστικά Χαρακτηριστικά.....	σελ.16-19
1.2.3 Συμπεριφορικά Χαρακτηριστικά.....	σελ.19-23
1.2.4 Χαρακτηριστικά ως προς τη Λεπτή Κινητικότητα.....	σελ.24-25

## **Κεφάλαιο 2 – Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος & Εκπαίδευση**

2.1 Νομικό Πλαίσιο.....	σελ.25-28
2.2 Γνώση των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	σελ.28-31
2.3 Στάση των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	σελ.31-36

## **Κεφάλαιο 3 – Μεθοδολογία Έρευνας**

3.1 Πληθυσμός – Δειγματοληψία – Δείγμα.....	σελ.37
3.2 Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων.....	σελ.37
3.3 Στατιστική Ανάλυση.....	σελ.37-38

## **Κεφάλαιο 4 – Αποτελέσματα Έρευνας**

4.1 Δημογραφικά Στοιχεία.....	σελ.38-44
4.2 Αποτελέσματα για την ύπαρξη εξειδικευμένης γνώσης ή μετεκπαίδευσης των δασκάλων στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	σελ.44-46
4.3 Αποτελέσματα σχετικά με την άποψη των δασκάλων όσον αφορά την διατάραξη που προκαλεί το παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος εντός της γενικής τάξης.....	σελ.47
4.4 Αποτελέσματα σχετικά με την άποψη των δασκάλων όσον αφορά τον χειρισμό της συμπεριφοράς των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	σελ.47-49
4.5 Ανάλυση Ανοιχτών Ερωτήσεων.....	σελ.49-53

## **Κεφάλαιο 5 – Συζήτηση**

5.1 Συμπεράσματα.....	σελ.54
-----------------------	--------

5.2 Σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την διεθνή βιβλιογραφία.....σελ.54-57	σελ.54-57
5.3 Προτάσεις για την Εκπαίδευση.....σελ.57-58	σελ.57-58
5.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....σελ.58	σελ.58
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.59-64	σελ.59-64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....σελ.65-71	σελ.65-71

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ & ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>Πίνακας 4.1.</b> Φύλο των συμμετεχόντων.....	σελ.38
<b>Πίνακας 4.2.</b> Ηλικία των συμμετεχόντων.....	σελ.38
<b>Πίνακας 4.3.</b> Συχνότητα μεταξύ Φύλου και Ηλικίας των συμμετεχόντων.....	σελ.39
<b>Πίνακας 4.4.</b> Έτη Προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, ως εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	σελ.40
<b>Πίνακας 4.5.</b> Συχνότητα Ετών Προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, ως εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του Φύλου τους.....	σελ.40-41
<b>Πίνακας 4.6.</b> Έτη Προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, ως δάσκαλοι της Α' και της Β' δημοτικού.....	σελ.42
<b>Πίνακας 4.7.</b> Συχνότητα των Ετών Προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, ως δάσκαλοι της Α' και της Β' δημοτικού και του Φύλου τους.....	σελ.42-43
<b>Πίνακας 4.8.</b> Εκπαίδευση των συμμετεχόντων.....	σελ.43
<b>Πίνακας 4.9.</b> Συχνότητα Εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και του Φύλου τους.....	σελ.44
<b>Πίνακας 4.10α.</b> Είδος Εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	σελ.45
<b>Πίνακας 4.10β.</b> Εμπειρία Διδασκαλίας των συμμετεχόντων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας.....	σελ.45
<b>Πίνακας 4.11.</b> Εκπαίδευση των συμμετεχόντων σχετικά με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	σελ.46
<b>Πίνακας 4.12.</b> Γνώση των συμμετεχόντων σχετικά με τη φύση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας.....	σελ.46
<b>Γράφημα 4.13.</b> : Άποψη των δασκάλων σχετικά με τη διατάραξη που προκαλούν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας στην τάξη.....	σελ.47
<b>Γράφημα 4.14α.</b> Άποψη δασκάλων σχετικά με την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν όταν βρίσκεται παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας στην τάξη.....	σελ.48
<b>Γράφημα 4.14β.</b> Άποψη δασκάλων σχετικά με το άγχος που τους προκαλεί ένα παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας στην τάξη.....	σελ.48
<b>Γράφημα 4.14γ.</b> Άποψη δασκάλων σχετικά με την εμφύσηση της αποδοχής του παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας στα παιδιά τυπικής Ανάπτυξης.....	σελ.48
<b>Πίνακας 4.15.</b> Έλεγχος συσχετίσεων κατά Spearman, σε υπόθεση διπλής κατεύθυνσης [Sig. (2 tailed)].....	σελ.49
<b>Πίνακας 4.16.</b> Είδος πρόσθετης επιθυμητής εκπαίδευσης σχετικά με την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας.....	σελ.50
<b>Πίνακας 4.17.</b> Γνώση σχετικά με την διεπιστημονική προσέγγιση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας.....	σελ.51
<b>Πίνακας 4.18.</b> Γνώση σχετικά με το περιεχόμενο του θεραπευτικού προγράμματος για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας.....	σελ.51-52

<b>Πίνακας 4.19.</b> Γνώση κατάλληλων διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας.....σελ.52
<b>Πίνακας 4.20.</b> Είδος επιθυμητής βοήθειας από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας.....σελ.53



# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαπενταετία πραγματοποιείται μία σημαντική και συστηματική προσπάθεια ένταξης των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας στα σχολεία, όπου φοιτούν και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, με στόχο την κατοχύρωση του δικαιώματος για ισότιμη συνεκπαίδευση. Τα βήματα που έχει κάνει η Νομοθεσία προς αυτή την κατεύθυνση είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αλλά στην εφαρμογή τους από την πολιτεία διακρίνεται ολιγωρία, απροθυμία, ακόμη και άρνηση. Η πολιτεία, με τη σειρά της, δεν προβαίνει στην παροχή των κατάλληλων πόρων σε υλικό και ανθρώπινο δυναμικό, με στόχο τον εκσυγχρονισμό της γενικής εκπαίδευσης και την προσαρμογή αυτής στις ανάγκες κάθε μαθητή με διαφορετικότητα. Η πολύπλευρη κρίση που διανύουμε, τόσο σε πολιτικοοικονομικό επίπεδο, αλλά και σε κοινωνικό είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γνώση και την στάση απέναντι στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας. Ειδικότερα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι απόψεις τους είναι αμφίρροπες και επηρεάζονται από τις γνώσεις τους και τα βιώματα τους ως δάσκαλοι. Κρίσιμο ζήτημα αποτελεί αν η γνώση και η στάση των δασκάλων των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Α' και Β' τάξη), που αποτελούν διαμορφωτές της σχολικής ταυτότητας του παιδιού, προάγουν την επιτυχή ένταξη των παιδιών αυτών στην μικρογραφία μιας κοινωνίας, όπως είναι το σχολείο.

## ΣΚΟΠΟΣ

Η παρούσα εργασία διερευνά τη γνώση των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού, καθώς και τη στάση που οι ίδιοι επιδεικνύουν, για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας, που φοιτούν σε τάξεις του γενικού σχολείου.

### I. Ερευνητικά Ερωτήματα και Έλεγχοι Υποθέσεων

Στο σημείο αυτό παρατίθενται οι υποθέσεις, βάσει των οποίων θα ερμηνευτούν τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν από την έρευνα.

A) Η πλειοψηφία των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού δεν διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, ούτε έχουν λάβει κάποιας μορφής μετεκπαίδευση στο πεδίο των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.

B) Οι δάσκαλοι της Α' και της Β' δημοτικού θεωρούν διαταρακτική την παρουσία των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο σχολικό πλαίσιο.

Γ) Οι δάσκαλοι της Α' και της Β' δημοτικού νιώθουν ότι δε μπορούν να χειριστούν την συμπεριφορά των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

### II. Βασικές προϋποθέσεις, οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας

Βασική προϋπόθεση για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν η εξασφάλιση της άδειας από τον εκάστοτε διευθυντή Δημοτικού σχολείου γενικής εκπαίδευσης με σκοπό την χορήγηση των ερευνητικών ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς. Για την εξασφάλιση της άδειας, προσκομίστηκε σχετικό έγγραφο από το Τμήμα Λογοθεραπείας της Πάτρας, γνωστοποιήθηκε η ιδιότητα των ερευνητών, καθώς και η φύση και ο στόχος της έρευνας.

Η δειγματοληψία η οποία επιλέχθηκε ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία, η οποία ανήκει στην κατηγορία των δειγματοληψιών μη πιθανότητας. Σε αντίθεση με την οικογένεια των δειγματοληψιών πιθανότητας όπου κάθε στοιχείο του προς έρευνα πληθυσμού διατηρεί μία μη μηδενική πιθανότητα να επιλεγεί σε κάποιο δείγμα, στη σκόπιμη δειγματοληψία υπάρχουν στοιχεία του πληθυσμού τα οποία είναι αδύνατον να επιλεγούν σε κάποιο δείγμα. Η συγκεκριμένη δειγματοληψία επιλέχθηκε, λόγω τεχνικών περιορισμών που υπήρχαν, όπως η μη ύπαρξη κατάλληλου δειγματοληπτικού πλαισίου (καταλόγου καταγραφής πληθυσμού στον οποίο θα μπορούσε να στηριχθεί μία τυχαία δειγματοληψία) ή ο περιορισμένος προϋπολογισμός σε χρήματα ακόμη και στην περίπτωση που θα ήταν δυνατή μία δειγματοληψία τύπου κατά συστάδες που πρωτεύουσα δειγματοληπτική μονάδα θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα σχολεία και δευτερεύουσα οι εκπαιδευτικοί.

Ένας πρώτος περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά στην επιλογή της δειγματοληπτικής μεθόδου. Η σκόπιμη δειγματοληψία, η οποία επιλέχθηκε λόγω πρακτικών και τεχνικών περιορισμών, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του ερευνώμενου πληθυσμού. Επιπλέον περιορισμός αποτελεί η ανομοιογενής εμπειρία (διδασκική και διαπροσωπική) των δασκάλων και το, ενδεχομένως, διαφορετικό – ανάλογα με την ηλικία τους – είδος και χρονικό διάστημα των σπουδών τους (Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης σε αντίθεση με Πανεπιστημιακό Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών τετραετούς φοίτησης). Ακόμη, στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους δασκάλους που διδάσκουν ή έχουν διδάξει σε Α' και Β' δημοτικού δεν έγινε διάκριση της σοβαρότητας της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος σε Υψηλής Λειτουργικότητας, λόγω κινδύνου διατύπωσης υποκειμενικής κρίσης από την πλευρά των δασκάλων, καθώς και λόγω αδυναμίας πρόσβασης στις διαγνώσεις των παιδιών που διδάσκουν ή έχουν διδάξει.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

#### 1.1 Ιστορική Αναδρομή και Ορισμός της Διαταραχής

Ο όρος «αυτισμός» ετυμολογικά προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδεικνύει την στροφή ενός ατόμου στον εαυτό του και την απόμონωσή του από τον κόσμο έξω από αυτόν (Mandal, 2014, Γιώτη & Φρογάκη, 2013). Ο αυτισμός μπορεί επίσημα να καταγράφηκε το 1943, όμως υπάρχουν πολύ παλιές αναφορές που συνάδουν με την διαταραχή του αυτισμού (Νότας, 2005). Σύμφωνα με τους Volkmar & Klin (2008), ο αυτισμός αναγνωρίστηκε από τον Leo Kanner πρώτη φορά, στην κλασική περιγραφή 11 παιδιών με «αυτιστικές διαταραχές στη συναισθηματική επαφή». Ο Kanner επισήμανε ότι αυτά τα παιδιά έδειχναν ανίκανα – προφανώς από την αρχή της ζωής τους – να σχετιστούν. Επίσης, παρουσίαζαν μη τυπική γλώσσα, ασυνήθιστες αντιδράσεις στο περιβάλλον και δυσκολίες στην διαχείριση των αλλαγών. Ο ίδιος χρησιμοποίησε τον παλαιότερο όρο του Bleuler «αυτιστικός» για να περιγράψει την κοινωνική απομόνωση των παιδιών. Ο Bleuler είχε εξάγει τον όρο αυτό, στην προσπάθειά του να περιγράψει την «ιδιοσυγκρασιακή, επικεντρωμένη στον εαυτό, απόσυρση σε μια φανταστική ζωή», χαρακτηριστικά που πληρούσαν οι σχιζοφρενείς (Συριοπούλου-Δελή, 2011). Ωστόσο, διάφοροι ερευνητές επισήμαναν πως η εστίαση του Kanner στην κοινωνική απομόνωση και την εμμονή στην

ρουτίνα, υποβάθμισε την ύπαρξη άλλων λανθάνοντων χαρακτηριστικών του αυτισμού, οδηγώντας τελικά στην υπερδιάγνωση του συνδρόμου (Romanczyk, 1994).

Έτσι, για πάνω από 20 χρόνια, με αρχή την σχετική αναφορά του Kanner, υπήρχε σημαντικό βαθμό ασυμφωνία, όσον αφορά τον αυτισμό. Σύντομα, συγκεντρώθηκαν στοιχεία που υποδήλωναν τον ρόλο της δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος στην παθογένεση. Λόγου χάριν, τα παιδιά με αυτισμό ήταν πιο επιρρεπή στην ανάπτυξη διαφόρων ειδών επιληψίας, εμφάνιζαν καθυστερημένη ανάπτυξη της επικράτησης των άνω άκρων και επιμονή στην εκδήλωση πρωτόγονων αντανακλαστικών. Αναμφίβολα, η ευφυΐα του Kanner ήταν ο βασικός παράγοντας της ακριβούς περιγραφής της κατάστασης, αν και ορισμένες από τις αρχικές του εντυπώσεις ήταν ανακριβείς. Συγκεκριμένα, η χρήση του όρου «αυτισμός» προκάλεσε, αρχικά, ακούσια σύγχυση με τη σχιζοφρένεια και θεωρήθηκε πως τα παιδιά αυτά είχαν φυσιολογικό νοητικό δυναμικό (IQ). Στη συνέχεια, ο αυτισμός και η σχιζοφρένεια εδραιώθηκαν ως διακριτές νοσολογικές οντότητες και η απόδοση των χαμηλών τιμών IQ στην «περιορισμένη δυνατότητα εξέτασης» των παιδιών αυτών, κρίθηκε λανθασμένη. Σημειώνεται σε αυτό το σημείο, ότι αν και υπάρχει σχετική διαφύλαξη των γνωστικών ικανοτήτων, τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό (περίπου το 70%) διαθέτουν τιμές IQ εντός του εύρους της νοητικής καθυστέρησης, στο σύνολο των εξεταζόμενων υποκλιμάκων (Volkmar & Klin, 2008).

Ο Kanner αν και πίστευε ότι η διαταραχή αυτή είναι συγγενής, συνέβαλε στον σχηματισμό της ευρέως διαδεδομένης πεποίθησης, την δεκαετία του '50, ότι ο αυτισμός δύναται να οφείλεται σε αποκλίνοντα μοτίβα φροντίδας. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Kanner και τον Betelheim το πρότυπο γονέα που είχε υψηλή μόρφωση και επιτυχημένη επαγγελματική καριέρα, έφερε ιδεοψυχαναγκαστικά στοιχεία στην προσωπικότητα του και αρκούταν στην υπηρετήση των αναγκών του παιδιού. Απόρροια αυτών ήταν η διαπίστωση πως οι γονείς αυτοί είναι σαν «ψυγείο που δεν αποψύχεται», λόγω της έλλειψης της θαλπωρής και του αυθορμητισμού, αλλά και ότι είναι υπεύθυνοι για το ότι τα παιδιά τους βιώνουν άγχος και φόβο για τη ζωή (Κωτσόπουλος, 2014). Πλήθος στοιχείων απορρίπτουν αυτούς τους ισχυρισμούς και είναι πλέον παραδεκτό ότι οι οικογένειες παιδιών με αυτισμό προέρχονται από όλες τις κοινωνικές τάξεις και συνθήκες.

Αξίζει να αναφερθεί πως σε προγενέστερο αλλά και μεταγενέστερο χρόνο της περιγραφής-«ορόσημο» του Kanner, επιχείρησαν και άλλοι κλινικοί να περιγράψουν σύνδρομο που φαινομενικά, τουλάχιστον, προσιδιάζαν του αυτισμού. Ειδικότερα, τα πρώτα χρόνια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ο Theodor Heller, ειδικός παιδαγωγός στη Βιέννη, ανέφερε παιδιά που για πολλά χρόνια είχαν φυσιολογική ανάπτυξη, πριν παρουσιαστεί έντονη παλινδρόμηση, με απώλεια δεξιοτήτων σε πολλούς τομείς και ελάχιστη αποκατάσταση. Τα ονόματα της διαταραχής ήταν, αρχικά, βρεφική άνοια (dementia infantilis) και μετέπειτα σύνδρομο του Heller, αποδιοργανωτική ψύχωση ή αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας.

Ένα χρόνο αργότερα, ο Hans Asperger, φοιτητής ιατρικής, περιέγραψε τέσσερα αγόρια με έκδηλα προβλήματα κοινωνικότητας, εμμονές σε ασυνήθιστα ενδιαφέροντα και κινητική αδεξιότητα. Ο Asperger, αν και αγνοούσε τη δουλειά του Kanner, το 1944 χρησιμοποίησε τον όρο «αυτιστική ψυχοπάθεια» για την περιγραφή αυτής της κατάστασης (Νότας, 2005). Η περιγραφή του παρέμεινε άγνωστη για πολλά χρόνια στη αγγλόφωνη επιστημονική κοινότητα και παρουσίαζε διαφορές, καθώς και ομοιότητες με την αναφορά του Kanner. Για παράδειγμα, οι λεκτικές δεξιότητες έμοιαζαν να αποτελούν μια ισχυρή περιοχή, δεν προκαλούνταν ανησυχία, παρά μόνο, στην νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία (4-8 ετών) και υπήρχε μία τάση οικογενούς κατανομής της διαταραχής – ιδιαίτερα στους πατέρες. Η αναφορά της δουλειάς του Asperger από τη Lorna Wing και η δημοσίευση μιας σειράς

περιστατικών προσέλυσε την ευρύτερη προσοχή σε αυτή την διαγνωστική οντότητα (Volkmar & Klin, 2008).

Μέχρι το 1978 υπήρχε ένας σημαντικός αριθμός εργασιών περί της εγκυρότητας του αυτισμού. Ο Rutter συνέθεσε αυτές τις εργασίες και έδωσε ένας σημαντικό ορισμό για τον αυτισμό. Όρισε ως αναγκαίους παράγοντες την παρουσία καθυστέρησης ή απόκλισης σε περιοχές της κοινωνικής και επικοινωνιακής ανάπτυξης που δεν ήταν απλώς αποτέλεσμα αναπτυξιακής καθυστέρησης, παράλληλα με ένα σύνολο ασυνήθιστων συμπεριφορών, που υπάγονται στον όρο «επιμονή στην ομοιότητα». Ως ηλικία έναρξης της διαταραχής αναφέρεται η ηλικία των 30 μηνών.

Στην ένατη έκδοση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης των Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD-9, Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας - WHO, 1977), ο βρεφικός αυτισμός συμπεριλήφθηκε στην κατηγορία «Ψυχώσεις με έναρξη στην παιδική ηλικία», με αποτέλεσμα να διαιωνίζει την άποψη ότι η διαταραχή αυτή μπορεί να σχετίζεται με τη σχιζοφρένεια.

Χαρακτηριστικά, στο Λονδίνο, ο φαρμακοποιός του Bethlem Hospital, Άσυλο Ψυχικά Ασθενών, περιγράφει την περίπτωση ενός αγοριού 5 ετών που εισήχθη το 1779. Στην αναφορά του, τα κύρια χαρακτηριστικά που σημειώνονται είναι ότι το αγόρι ήταν πάντα μόνο του, απορροφημένο σε έναν δικό του κόσμο, δεν ζήτησε ποτέ συντροφιά και δεν έπαιξε ποτέ με τα άλλα παιδιά. Η μόνη του ενασχόληση ήταν να βάζει στη σειρά τα στρατιωτάκια του (Νότας, 2005).

Αργότερα, σημαντικά επηρεασμένη από την δουλειά του Rutter, η τρίτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-III, Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση - APA, 1980), υιοθέτησε μία διαφορετική προσέγγιση και τοποθέτησε τον αυτισμό σε μια καινούργια ομάδα διαταραχών – τις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ο όρος αυτός, αποτέλεσε θέμα πολλών συζητήσεων και κρίθηκε ότι χρειάζεται να προταθεί ένας καλύτερος όρος, παρότι ο συγκεκριμένος, είχε τύχει ευρείας χρήσης τόσο στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM), όσο και στη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD).

Αναλυτικότερα, ο όρος που υιοθετήθηκε στο DSM-III (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση - APA, 1980) («βρεφικός αυτισμός»), αν και συνέκλινε με την αρχική αναφορά του Kanner, στερείτο αναπτυξιακού προσανατολισμού. Οι ανακρίβειες αυτού του όρου, αντιμετωπίστηκαν με το DSM-III-R (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση - APA, 1987). Σε αυτό, προτάθηκε μια λεπτομερέστερη και περισσότερο αναπτυξιακά προσανατολισμένη σειρά κριτηρίων, ενώ επισημάνθηκε και μία πολυπαραγοντική προσέγγιση. Το τελευταίο σημαίνει πως απαιτούνταν η πλήρωση ενός ελάχιστου αριθμού κριτηρίων σε διαφορετικές περιοχές. Αντίθετα με τον Rutter και το DSM-III (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση - APA, 1980), δεν ήταν απαραίτητη η πρώιμη ηλικία έναρξης. Ωστόσο, σημειώνεται πως η μεγάλη έμφαση που δόθηκε στα αναπτυξιακά θέματα, οδήγησε σε μια υπερπεριεκτική διαγνωστική έννοια, με αποτέλεσμα την αναγκαιότητα μίας πιο διεισδυτικής προσπάθειας περιγραφής του αυτισμού (Volkmar & Klin, 2008).

Σε αυτή την προσπάθεια συνέβαλε ειδικά το ICD-10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας - WHO, 1990), αλλά και το DSM-IV (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση - APA, 1994), μέσω των ποικίλων στοιχείων που συλλέχθηκαν για αυτά. Σε συνδυασμό με τις βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και τις μετα-αναλύσεις των διαθέσιμων στοιχείων, πραγματοποιήθηκε μία διεθνής προσπάθεια καθορισμού των κριτηρίων για τον αυτισμό. Τα στοιχεία αυτά υποδείκνυαν τα ακόλουθα:

1. Το DSM-III-R (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση - APA, 1987) έτεινε να υπερδιαγιγνώσκει τον αυτισμό.
2. Οι διαγνώσεις έμπειρων κλινικών και του προκαταρκτικού ICD-10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας - WHO, 1990) συνέκλιναν.
3. Υπήρχε μία βάση για την αλλαγή του τελευταίου συστήματος, που σχετιζόταν με τον αριθμό και τη λεκτική διατύπωση των διαγνωστικών κριτηρίων.
4. Υπήρξε υποστήριξη για την περίληψη και άλλων διαταραχών, όπως του συνδρόμου Asperger, του συνδρόμου Rett και της παιδικής αποδιοργανωτικής διαταραχής στην ομάδα των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών.  
Με αυτό τον τρόπο, υπήρξε γενική συμφωνία μεταξύ των δύο επίσημων διαγνωστικών συστημάτων όσον αφορά την διαγνωστική προσέγγιση του αυτισμού και των σχετικών διαταραχών (Volkmar & Klin, 2008).

Τα κριτήρια του ICD-10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας - WHO, 1990) αναφέρουν διαταραχή στην επικοινωνία, διαταραχή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντίσταση στην αλλαγή. Ο αυτισμός, λοιπόν, ορίζεται ως «Η ανώμαλη ή ελλειμματική ανάπτυξη που είναι εμφανής πριν την ηλικία των 3 ετών σε τουλάχιστον μία από τις ακόλουθες περιοχές: (1) την αντιληπτική ή εκφραστική γλώσσα όπως αυτή χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία, (2) την ανάπτυξη εκλεκτικών κοινωνικών προσκολλησεων ή εκλεκτικών αμοιβαίων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, (3) το λειτουργικό ή συμβολικό παιχνίδι. Εξ ορισμού ο αυτισμός πρέπει να είναι παρόν από πολύ μικρή ηλικία.

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση κυκλοφόρησε μια ενημερωμένη έκδοση του DSM, τον Μάιο του 2013 (DSM-V). Σε αυτή την έκδοση ένας νέος ορισμός αντικαθιστά όλο το φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, με μια διαταραχή που ονομάζεται «Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού» (Wortman, 2013). Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τον τομέα της κοινωνικής επικοινωνίας του ατόμου, με την παράλληλη εμφάνιση επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών και την ύπαρξη περιορισμένων ενδιαφερόντων (DSM-V, Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση - APA, 2013).

Σύμφωνα με τους Μαγνήσαλη και Σαγιά (Autismhellas), η ενημερωμένη αυτή έκδοση περιλαμβάνει σημαντικές αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια.

Οι αλλαγές αυτές είναι οι εξής:

1. Ο όρος «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) αντικατέστησε τον γενικότερο όρο «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (ΔΑΔ).
2. Πλέον η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος θεωρείται ως μία διαγνωστική κατηγορία αποτελούμενη από ένα σύνολο συμπτωμάτων.
3. Οι διαγνωστικές υποκατηγορίες (Αυτισμός, Σύνδρομο Asperger και Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-μη άλλως προσδιοριζόμενη) εξέλειψαν.
4. Διαμορφώθηκαν τρεις υποκατηγορίες για την μέτρηση της βαρύτητας εκδήλωσης των συμπτωμάτων (μετρούμενες με σχετικούς δείκτες): στο Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία), Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» (αξιοσημείωτες δυσκολίες) και Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης» (δυσκολίες σε όλα τα παραπάνω).

Οι δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και στην επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μία ομάδα συμπτωμάτων, η οποία ονομάστηκε «προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία». Έτσι η τριάδα των συμπτωμάτων του DSM-IV (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση - APA, 1994)

αντικαταστάθηκε από δύο ομάδες: κοινωνική επικοινωνία και στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.

Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να επισημανθούν κάποιες σημαντικές αλλαγές που περιέχονται στο DSM-V. Το αναθεωρημένο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V, Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση - APA, 2013) ορίζει την ηλικία των 3 ετών ως ηλικία έναρξης των συμπτωμάτων της διαταραχής. Τα συμπτώματα θα πρέπει να είναι εμφανή κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, ενώ οι σχετικές λειτουργικές διαταραχές δύναται να εμφανιστούν μεταγενέστερα. Οι αισθητηριακές διαταραχές που εκδηλώνονται με την μορφή της υπεραισθησίας και της υποευσαισθησίας συμπεριλήφθηκαν στην ομάδα των συμπτωμάτων που αναφέρεται στις επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές. Αξιοσημείωτη είναι η προσθήκη «επιμέρους δεικτών» για την παροχή μιας σαφέστερης και πληρέστερης εικόνας των ικανοτήτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζει το κάθε άτομο. Συγκεκριμένα, οι δείκτες μπορεί να σχετίζονται με αναπτυξιακά ορόσημα (π.χ. ηλικία έναρξης συμπτωμάτων, τυπική ανάπτυξη και εν συνεχεία παλινδρόμηση) και με συνοδές διαταραχές ή ιατρικές καταστάσεις (π.χ. νοητική υστέρηση, επιληψία).

Ωστόσο, ως διαγνωστική διαφοροποίηση σημειώνεται η περίπτωση που ένα άτομο παρουσιάζει έλλειμμα στην κοινωνική επικοινωνία, άλλα δεν εμφανίζει επαναλαμβανόμενες, συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Σε αυτή την περίπτωση, δεν θα δίνεται πλέον η διάγνωση της «Διαταραχής Κοινωνικής Επικοινωνίας».

## 1.2 Τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος

### 1.2.1. Γλωσσικά Χαρακτηριστικά

Η γλώσσα είναι ένα σύστημα ήχων και συμβόλων, που στοχεύει στην επίτευξη της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων (Κατή, 2000). Οι Bloom & Lahey (1978), ομαδοποίησαν τα συστατικά της γλώσσας σε τρία βασικά επίπεδα: τη μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση. Στο επίπεδο της μορφής του λόγου εμπεριέχονται γλωσσικά στοιχεία, τα οποία αφορούν στους κανόνες που διέπουν τους ήχους της γλώσσας και το μεταξύ τους συνδυασμό (φωνολογία), στους κανόνες οι οποίοι είναι συναφείς με τη μορφή και την ποιότητα των λέξεων (μορφολογία) και στους κανόνες που αφορούν τον τρόπο διευθέτησης των λέξεων για την παραγωγή προτάσεων (συντακτικό) (Bloom & Lahey, 1978). Στο επίπεδο περιεχομένου του λόγου εντάσσεται η σημασιολογία, η οποία αφορά το νόημα της κάθε λέξης και το νόημα των προτάσεων που παράγονται μετά τη σύνδεση των λέξεων. Το τρίτο λειτουργικό επίπεδο του λόγου αφορά την χρήση του στο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και τον έλεγχο και τη λειτουργία της συμπεριφοράς των συνομιλητών, μέσω της χρήσης του λόγου. Οι κανόνες που διέπουν το επίπεδο αυτό ονομάζονται πραγματολογικοί και ο συναφής τομέας πραγματολογία.

Τα σημαντικότερα ελλείμματα της γλωσσικής ανάπτυξης σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος εντοπίζονται στο πραγματολογικό κομμάτι της γλώσσας (Παπαγεωργίου, 2005 & Βογινδρούκας & Sherratt, 2008). Κεντρική δυσκολία στον αυτισμό αποτελεί η κοινωνική χρήση του λόγου, παρά το επίπεδο κατάκτησης του λόγου (Παπαγεωργίου, 2005). Η Τερζή και λοιποί, (2011 και 2013), σε μελέτες τους, επιβεβαιώνουν πως μέχρι πρόσφατα ο πραγματολογικός τομέας θεωρούταν ο πιο προβληματικός στην

γλωσσική ανάπτυξη ατόμων με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού. Όπως προαναφέρθηκε, με τον όρο πραγματολογία περιγράφεται η ικανότητα ενός φυσικού ομιλητή να εκφράζεται με κατάλληλο τρόπο, όπως αυτό ορίζεται από την κοινωνική ομάδα και το επικοινωνιακό πλαίσιο (Βογινδρούκας, 2003). Ο τομέας της πραγματολογίας διακρίνεται στην προλεκτική πραγματολογία ή μη λεκτική πραγματολογία, η οποία σχετίζεται με την επικοινωνία του ατόμου με τον περιβάλλοντα χώρο και τις επικοινωνιακές δεξιότητες πριν την γλωσσική ανάπτυξη και την λεκτική πραγματολογία που αφορά την κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008).

Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού υπολείπονται σε διαφορετικό βαθμό και σε διαφορετικές δεξιότητες της πραγματολογίας ανάλογα με το επίπεδο της λειτουργικότητάς τους και την σοβαρότητα της διαταραχής τους (Παπαγεωργίου, 2005). Στο επίπεδο της προλεκτικής ή μη λεκτικής πραγματολογίας τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να παρουσιάσουν μειωμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον, περιορισμένη ή διαφοροποιημένη κατανόηση του περιβάλλοντος, μειωμένο ή καθόλου ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και απουσία πρωτοβουλίας για αλληλεπίδραση. Επιπλέον, υπάρχει μειωμένη πρόθεση για επικοινωνία, μειωμένες δεξιότητες εναλλαγής της σειράς ή αμοιβαιότητας κατά το παιχνίδι, δεν αναπτύσσουν κινήσεις ή χειρονομίες και μίμηση για επικοινωνία (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2008). Εμφανίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με την ακατάλληλη χρήση της βλεμματικής επαφής, ασυνήθιστη χροιά, ακατάλληλη ένταση φωνής, δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου και ακατάλληλη και άκαμπτη στάση σώματος (Βογινδρούκας, 2002).

Σε επίπεδο λεκτικής πραγματολογίας, τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να αρχίσουν ένα θέμα συζήτησης, να διατηρήσουν ή να συνεχίσουν ένα θέμα. Επιπρόσθετα, δυσκολεύονται να εξάγουν συμπεράσματα, να αιτιολογήσουν καταστάσεις και να αφηγηθούν μια ιστορία. Ακόμη, δεν μπορούν να κατανοήσουν τον μεταφορικό λόγο, τα αινίγματα, τα λογοπαίγνια, τα ανέκδοτα ή τις παροιμίες και τα εκλαμβάνουν ως κυριολεξίες (Βογινδρούκας, 2002).

Μια χαρακτηριστική δυσκολία κατανόησης του λόγου, στα παιδιά με αυτισμό, σχετίζεται με την κυριολεξία, καθώς αυτά αντιλαμβάνονται τις λέξεις και τις φράσεις κυριολεκτικά, σύμφωνα με τα δικά τους περιορισμένα πλαίσια εξήγησης των λέξεων. Έχουν συγκεκριμένη κατανόηση τόσο των λέξεων όσο και των φράσεων και αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από τη δυσκολία κατανόησης των προθέσεων του συνομιλητή, η οποία αφορά στον πραγματολογικό τομέα του λόγου και δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης της λεκτικής φράσης με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο αυτή χρησιμοποιείται (Βογινδρούκας, 2002).

Ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί η ηχολαλία. Ο όρος ηχολαλία αναφέρεται στην επανάληψη φράσεων που ακούστηκαν από κάποιον άλλον την ίδια στιγμή ή παλαιότερα (Wicks-Nelson & Israel 1997). Το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται στο 75% των παιδιών με αυτισμό που αναπτύσσουν προφορική ομιλία (Dodd, 2004). Η ηχολαλία ανάλογα με το χρόνο εμφάνισης της χωρίζεται σε δύο είδη, την άμεση ηχολαλία, η οποία είναι η αυτόματη επανάληψη μιας φράσης ή μιας λέξης που ακούστηκε την ίδια στιγμή και την καθυστερημένη ηχολαλία, η οποία είναι η επανάληψη φράσεων ή λέξεων που ακούστηκαν κάποια στιγμή στο παρελθόν (Βογινδρούκας, 2002). Η ηχολαλία εμφανίζεται συχνότερα όταν οι καταστάσεις και οι δραστηριότητες είναι μη οικείες, ανεπιθύμητες ή προκαλούν φόβο (Wicks-Nelson & Israel 1997).

Θεωρείται, ότι η ηχολαλία αποτελεί ένα στάδιο της εξέλιξης του λόγου και της επικοινωνίας. Η ηχολαλία που δεν στοχεύει στην αλληλεπίδραση μπορεί να ταυτιστεί με το «δια-λεκτικό» στάδιο (perlocutionary), ενώ η ηχολαλία που στοχεύει στην αλληλεπίδραση,

επειδή εμφανίζεται μεταγενέστερα, και βασίζεται στην αρχή ότι οι εκφράσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται, επιφέρουν κάποιο αποτέλεσμα, μπορεί να ταυτιστεί με το «εκφωνητικό» στάδιο (illocutionary) (Βογινδρούκας, 2002).

Άλλο ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού αποτελούν τα ελλείμματα στον σημασιολογικό τομέα. Η σημασιολογική ανάπτυξη είναι καθυστερημένη στον αυτισμό και σχετίζεται ιδιαίτερα με τα πραγματολογικά ελλείμματα (Wilkinson, 1998). Ο όρος «σημασιολογία» αφορά την οργάνωση του λεξιλογίου, την ταξινόμηση των εννοιών σε σημασιολογικές κατηγορίες, την κατονομασία εννοιών, την κατανόηση πολλαπλού μηνύματος, τη γενίκευση των εννοιών, την κατανόηση του λόγου, την κατανόηση ιδιωματικών φράσεων, την ανάκληση εννοιών και την κατανόηση των δεικτικών και σχετικών λέξεων. Η δυσκολία των παιδιών με αυτισμό στο σημασιολογικό τομέα δεν βρίσκεται στη συγκράτηση της λέξης στη μνήμη, δηλαδή στην εκμάθηση και την οργάνωση του λεξιλογίου, αλλά στην χρήση του νοήματος της λέξης σε δοκιμασίες οργάνωσης, ταξινόμησης και ανάκλησης. Ωστόσο, ο βαθμός δυσκολίας στο σημασιολογικό τομέα εξαρτάται και από το βαθμό σοβαρότητας της αυτιστικής διαταραχής, αλλά και από τη νοητική ικανότητα του ατόμου. Επίσης, παρουσιάζεται δυσκολία και στην κατηγοριοποίηση εννοιών. Τα παιδιά αυτά τείνουν να ονομάζουν την έννοια που δεν γνωρίζουν με το όνομα ενός σχετικού αντικειμένου ή με έννοια που προκύπτει από την ίδια σημασιολογική κατηγορία. Οι δυσκολίες στη γενίκευση των εννοιών σε παιδιά με αυτισμό είναι προέκταση των γενικότερων δυσκολιών της ακαμψίας της σκέψης και των δυσκολιών της μάθησης. Η εκμάθηση της λέξης συνδέεται μόνο με το συγκεκριμένο αντικείμενο, χωρίς να μπορεί να γενικευτεί σε άλλα παρόμοια αντικείμενα που μπορεί να διαφέρουν σε χρώμα, σε μέγεθος ή σε σχέδιο. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος απουσιάζει πλήρως η ικανότητα γενίκευσης. Όμως, σημαίνει ότι η ικανότητα τους αυτή, όταν υπάρχει, είναι ιδιαίτερα περιορισμένη και ότι χρειάζονται εξωτερική εκπαιδευτική βοήθεια για να την επεκτείνουν (Βογινδρούκας, 2002).

Ακόμη, μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού στην κατάκτηση των σχετικών λέξεων όπως επίθετα, προθέσεις και άλλες γραμματικές κατηγορίες, εξαιτίας του γεγονότος ότι αυτές αποκτούν νόημα σε σχέση με το περιβάλλον και τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση. Μπορεί να γνωρίζουν τη γενική έννοια των επιθέτων, αλλά αυτή είναι συνδεδεμένη μόνο με το συγκεκριμένο αντικείμενο, βάσει του οποίου κατέκτησαν την έννοια αυτή.

Δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό έχουν παρατηρηθεί στη χρήση προθέσεων, καθώς οι προθέσεις μπορεί να μεταδώσουν πολλά μηνύματα ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο που χρησιμοποιούνται. Επιπροσθέτως, δυσκολίες εντοπίζονται και στην εκμάθηση των ρημάτων. Τα ενεργητικά ρήματα, καθώς επίσης, και όσα ρήματα χρησιμοποιούνται καθημερινά κατακτώνται ευκολότερα από τα παιδιά με αυτισμό από ότι τα ρήματα που δηλώνουν εσωτερική κατάσταση ή αλλαγή καταστάσεων (Menyuk & Quill 1985). Εκτός από τις δυσκολίες στην εκμάθηση του νοήματος των ρημάτων, δυσκολίες, επίσης, υπάρχουν και στην εκμάθηση των χρόνων των ρημάτων. Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν εύκολα τον ενεστώτα, αλλά έχουν δυσκολίες με τους παρελθοντικούς χρόνους.

Δυσκολίες στη διήγηση και στην κατανόηση αφηγημάτων, εξαιτίας της δυσκολίας συγκράτησης των βασικών σημείων ακολουθίας του αφηγήματος, σημειώνονται στα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Στον μορφολογικό τομέα, οι δυσκολίες στη χρήση του πρώτου και δεύτερου προσώπου των προσωπικών αντωνυμιών είναι χαρακτηριστικές στην ομάδα των παιδιών του



φάσματος του αυτισμού που αναπτύσσουν προφορική ομιλία. Ο Kanner περιέγραψε αυτή τη δυσκολία ως «αντιστροφή αντωνυμιών» και τη θεώρησε βασική διαταραχή του αυτισμού. Ως ακροατές τα παιδιά με αυτισμό κατανοούν ότι η αντωνυμία «εσύ» αναφέρεται πάντα στους εαυτούς τους, ενώ το «εγώ» πάντα στον ενήλικα και έτσι, όταν αυτά παίρνουν το ρόλο του ομιλητή συνεχίζουν να χρησιμοποιούν το «εσύ» για να αναφέρονται στους εαυτούς τους. Λάθη δε γίνονται μόνο στη χρήση των αντωνυμιών, αλλά και στις καταλήξεις των ρημάτων που δηλώνουν το πρόσωπο που δρα (Βογιδρούκας, 2002).

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείμματα και στον φωνολογικό τομέα. Ωστόσο, υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις ως προς το ποια χαρακτηριστικά οφείλονται στο σύνδρομο. Αρχικά, παρουσιάζουν ανώριμη ή καθυστερημένη φωνολογική ανάπτυξη ή ελλείμματα στην άρθρωση. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στον αυτισμό είναι ο απροσωδιακός λόγος και η δυσκολία στον επιτονισμό των λέξεων. Η αλλοίωση του τόνου έχει αναφερθεί σχεδόν σε όλες τις συνιστώσες της προσωδίας, δηλαδή τον τονισμό, την ένταση και το ρυθμό (Wilkinson, 1998).

Ο Kanner (Wilkinson, 1998) παρατήρησε τις περίεργες φράσεις που συναντώνται πολλές φορές στο λόγο των παιδιών με αυτισμό. Η χρήση τους είναι ένα από τα συμπτώματα της απόκλισης της επικοινωνίας, καθώς τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δεν κατανοούν ότι ο ακροατής τους δεν είναι σε θέση να καταλάβει την αιτία για την οποία τα ίδια χρησιμοποιούν μία φράση (Wilkinson, 1998). Επίσης, με αυτό τον τρόπο το παιδί δηλώνει την αδυναμία του να χειριστεί τον προφορικό λόγο για να εκφράσει κατάλληλα αυτό που πραγματικά θέλει. Οι ιδιοσυγκρασιακές εκφράσεις χωρίς κάποια επεξήγηση δεν μεταφέρουν κανένα μήνυμα στον ακροατή, εκτός αν αυτός έχει την ικανότητα από την εμπειρία του να «διαβάσει» κάποιο μήνυμα σε αυτές. Το ίδιο συμβαίνει και με την ιδιοσυγκρασιακή χρήση λέξεων, που χρησιμοποιεί το παιδί, χωρίς κάποια επεξήγηση και άρα χωρίς επικοινωνιακό νόημα για τον ακροατή (Wilkinson, 1998).

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες και στο συντακτικό τομέα (Wilkinson, 1998). Υπάρχουν ορισμένες έρευνες που παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη της σύνταξης στον αυτισμό. Σύμφωνα με αυτές, τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του συντακτικού τομέα της γλώσσας, η οποία συνδέεται με τη γενικότερή τους αναπτυξιακή καθυστέρηση. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν δυσκολίες στην χρήση ή στον χειρισμό ορισμένων γλωσσικών τύπων (π.χ. παράλειψη μικρών γραμματικών λέξεων, όπως άρθρα, βοηθητικά ρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, ή δυσκολία με τη χρήση των καταλήξεων των ρημάτων, όπως ο αόριστος ή ο παρατατικός) επειδή δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασιολογία τους (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2008).

### 1.2.2. Γνωστικά Χαρακτηριστικά

Η πλειοψηφία των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρουσιάζουν νοητική υστέρηση διαφορετικού βαθμού. Ωστόσο, όλοι οι τομείς γνωστικής ανάπτυξης σε ένα άτομο δεν είναι διαταραγμένοι στον ίδιο βαθμό. Ορισμένοι έχουν ιδιαίτερες δεξιότητες σε έναν ή περισσότερους τομείς των γνωστικών λειτουργιών. Παλαιότερα, υπήρχαν αρκετές έρευνες που υποστήριζαν τον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και συγκεκριμένο τρόπο μάθησης των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Hill & Frith, 2003, Harpe και λοιποί, 2006, Φρανσίς, 2008, Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012).

Οι γνωστικές ικανότητες των ατόμων με αυτισμό είναι διαταραγμένες, γεγονός που τους διαφοροποιεί από τους συνομηλίκους τους. Αυτές οι ικανότητες επηρεάζουν την

δεξιότητά τους να κατανοούν αφηρημένες έννοιες, να κατανοούν το γενικό μήνυμα, να επεξεργάζονται τις πληροφορίες, να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες (αδύναμη Κεντρική Συνοχή), με αποτέλεσμα να προτρέχουν και να δίνουν ακατάλληλες απαντήσεις, χωρίς να έχουν λάβει υπόψη όλες τις πιθανές εκδοχές μιας κατάστασης (ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες). Επιπλέον, δεν κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων (ελλείμματα στη Θεωρία του Νου) (Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012, Βογινδρούκας, 2002).

Τα περισσότερα άτομα στο φάσμα του αυτισμού έχουν δυσκολία στην κατανόηση του γενικού μηνύματος. Και τα παιδιά και οι ενήλικες εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο σημείο και αποτυγχάνουν να κατανοήσουν το γενικό ή το μεταφορικό λόγο. Αντιλαμβάνονται το λόγο κυριολεκτικά και δεν κατανοούν τις αποχρώσεις της γλώσσας και τα μη λεκτικά στοιχεία, όπως είναι οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου και ο τόνος της φωνής (Dodd, 2004).

Η «Θεωρία της Κεντρικής Συνοχής» αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να βρει την κύρια ιδέα σε μια μεγάλη εικόνα. Τα άτομα με αυτισμό συνηθίζουν να απομονώνουν πληροφορίες, και αποτυγχάνουν να βρουν όλο το μήνυμα ή τον σκοπό μιας δραστηριότητας ή ενός θέματος. Τον όρο «Κεντρική Συνοχή» εισήγαγε η Frith το 1989, προκειμένου να εξηγήσει την ικανότητα των ατόμων να εξάγουν τις σχετικές πληροφορίες από μια ιστορία ή από μια συζήτηση για να σχηματίσουν μια συνολική εικόνα, παρά να απομονώσουν μεμονωμένα στοιχεία μια ιστορίας. Η Frith υπέδειξε ότι αυτή η ικανότητα αντίληψης μιας συνολικής εικόνας είναι διαταραγμένη στον αυτισμό (Dodd, 2004).

Η «Θεωρία του Νου», η οποία εξηγεί τη γνωστική δυσκολία των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και κατ' επέκταση τις δυσκολίες στην κοινωνικότητα τους, παρέχει τη δυνατότητα ερμηνείας των δυσκολιών που συναντούν τα άτομα αυτά στο χειρισμό της συζήτησης και στην προαπαιτούμενη γνώση. Η αδυναμία χρήσης των γνώσεων που διαθέτουν για τον γύρω κόσμο, οδηγεί στην δυσκολία δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην μπορούν να σχηματίσουν νοητικά μια εικόνα των προθέσεων του συνομιλητή. Επίσης, η αδυναμία αναγνώρισης μη λεκτικών ενδείξεων από τη μεριά του ακροατή που πληροφορούν για την ακαταλληλότητα της μεταδιδόμενης πληροφορίας (Flack, 1996), επιδεινώνει την επικοινωνιακή αποτυχία και αποκλείει το άτομο με αυτισμό από τη χρήση τρόπων διόρθωσης της συζήτησης ή επαναπροσδιορισμού της (Βογινδρούκας, 2002).

Η ασθενής Κεντρική Συνοχή δεν παρέχει στο άτομο στο φάσμα του αυτισμού την παραπάνω ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών στα πλαίσια ενός «όλου» και αυτό καθιστά το άτομο ανίκανο να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της συζήτησης. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η εμμονή σε συγκεκριμένα θέματα τα οποία γνωρίζει και για τα οποία εντυπωσιάζει τους συνομιλητές του με τις γνώσεις του, αλλά και πάλι αποτυγχάνει στην επικοινωνιακή διαδικασία γιατί δεν μπορεί εξαιτίας του κοινωνικού ελλείμματος, το οποίο αναλύθηκε προηγουμένως, να διευρύνει το συγκεκριμένο θέμα με τέτοιο τρόπο ώστε να κρατήσει το ενδιαφέρον του συνομιλητή του (Βογινδρούκας, 2002).

Οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι ένα σύνολο λειτουργιών που πιστεύεται ότι είναι αναγκαίες για την ευέλικτη, προσανατολισμένη στο μέλλον συμπεριφορά, και, ειδικά, για την προσαρμογή σε νέες συνθήκες (Pellicano, 2007). Μια από τις κατηγοριοποιήσεις των εκτελεστικών λειτουργιών είναι αυτή της αυτόματης και κοπιώδους (effortful) επεξεργασίας. Η πρώτη παρέχει ένα αποτελεσματικό μέσο αντίδρασης στις καταστάσεις ρουτίνας, ενώ η δεύτερη απαιτείται για προσαρμοστικές αντιδράσεις σε νέες ή περίπλοκες καταστάσεις (Harpe και λοιποί, 2006).

Τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος εμφανίζουν ελλείμματα σε ανώτερου επιπέδου γνωστικές διαδικασίες. Πρόκειται για μια ευρύτατη ομάδα νοητικών διεργασιών που σχετίζονται με την έναρξη και διατήρηση της ομαλής επεξεργασίας πληροφοριών και των συντονισμένων δραστηριοτήτων για την επίλυση προβλημάτων (Φρανσίς, 2008). Ειδικότερα, σε αυτή την ομάδα, εντάσσονται στρατηγικές διεργασίες όπως η διατήρηση, αλλά και η ευέλικτη μεταβολή της εστίας της προσοχής (γνωστική μετατόπιση), η αναπαράσταση στόχων, η αναστολή ακατάλληλων απαντήσεων ή άσχετων ερεθισμάτων, η ταυτόχρονη παρακολούθηση της συμπεριφοράς και ο αυτοέλεγχος, η παραμονή σε όποια δραστηριότητα εκτελείται, χωρίς διάσπαση (διαχείριση χρόνου και προτεραιότητες) και ο σχεδιασμός/προγραμματισμός αλληλουχίας πράξεων. Όλες αυτές οι διεργασίες σχετίζονται με τις λειτουργίες του προμετωπιαίου φλοιού (Hill & Frith, 2003, Harpe και λοιποί, 2006, Φρανσίς, 2008, Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012).

Ελλείμματα στην εκτελεστική λειτουργικότητα μπορεί να οδηγήσουν σε πολλές δυσκολίες στο σπίτι, στο σχολείο και στο εργασιακό περιβάλλον. Δυσκολίες παρουσιάζονται στο σχεδιασμό, στον έλεγχο της παρόρμησης, στην οργανωμένη αναζήτηση και στην ευελιξία της σκέψης και των πράξεων. Γνωστή είναι η δυσκολία της μετάβασης από τη μία αισθητηριακή λειτουργία στην άλλη, π.χ. εστίαση στην επεξεργασία μιας οπτικής πληροφορίας και συνδυασμού της με εισερχόμενα ακουστικά ερεθίσματα για εξαγωγή νοήματος. Εάν ένα παιδί λαμβάνει ένα οπτικό ερέθισμα, καταναλώνει πολύ ώρα για να μεταβεί σε ένα ακουστικό ερέθισμα. Ο έλεγχος του συστήματος μετάδοσης μπορεί να περιγραφεί σαν μια εκτελεστική λειτουργία (Dodd, 2004).

Σύμφωνα με την Hill (2004) σημειώνονται σημαντικές βλάβες σε τουλάχιστον δύο βασικές πτυχές της εκτελεστικής λειτουργίας: τον σχεδιασμό (π.χ. Πύργος του Ανόι / Λονδίνου) και την ευελιξία (π.χ. Wisconsin Card Sort Test, WCST). Στην ίδια κατεύθυνση συντάσσεται και η έρευνα του Pellicano (2007) που υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά δείχνουν εμφανή ελλείμματα στα τεστ του σχεδιασμού και της γνωστικής ευελιξίας. Σύμφωνα με τους Hill & Frith (2003), η χαμηλή απόδοση σε δοκιμασίες γνωστικής ευελιξίας σχετίζεται άμεσα με τις στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές στην καθημερινή ζωή, όπως φαίνεται από την συχνή επανάληψη της σκέψης και των πράξεων. Παράλληλα, ερευνώντας τα δεδομένα από την βιβλιογραφία, προκύπτει ότι τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος έχουν έλλειμμα στην μεταναπαράσταση ενός στόχου και μόνο αν αναπτυχθεί μια παραστατική κατανόηση του νου, μπορούν να εμπλακούν σε ευέλικτες, στοχευμένες συμπεριφορές. Επιπλέον, ελλείμματα στον αυτοέλεγχο, με τη σειρά τους, οδηγούν σε αποτυχία να αναπτύξουν την κατανόηση των ιδεών του Νου (Pellicano, 2007).

Συμπληρωματικά, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται να επιλέξουν. Η ικανότητα επιλογής μεταξύ ενός φάσματος πιθανοτήτων, αποτύπωσης, μελέτης και απόρριψης αυτών και είναι μια διαδικασία δύσκολη για αυτά (Dodd, 2004). Παράλληλα, η θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών επικεντρώθηκε στην διαταραχή της επεξεργασίας των σύνθετων πληροφοριών. Αυτή η προσέγγιση απέδωσε την διαταραχή σε μια βασική ανωμαλία στο χειρισμό των πληροφοριών όσον αφορά τις εργασίες υψηλού επιπέδου, ιδίως εκείνες που απαιτούν την αφαίρεση στοιχείων/πληροφοριών (Just και λοιποί, 2007). Η αποτυχία στην επεξεργασία των πληροφοριών στο σύνολό τους υποστηρίζεται ότι ακολουθείται από προβλήματα στην εναλλαγή στο επίπεδο της λεπτομέρειας και του συνόλου. Πρόσφατα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η αδύναμη Κεντρική Συνοχή μπορεί να εξηγείται από αυτή την πτυχή της εκτελεστικής λειτουργίας (Harpe & Frith, 2003).

Κατά τον Φρανσίς (2008) βλάβη στις λειτουργίες αυτές διαταράσσει τη στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά σε νέες συνθήκες, όπου το άτομο πρέπει να επιλέξει από

πολλαπλές, αλλά ανταγωνιστικές εναλλακτικές απαντήσεις. Ωστόσο, αν το παιδί είναι ικανό να απαντήσει και να αποκριθεί, σε καταστάσεις άγχους ή πίεσης φαίνεται να δρα παρορμητικά. Αυτό συμβαίνει, επειδή η γενικότερη λειτουργικότητα του χαρακτηρίζεται από απουσία αναστολής και σχετική έλλειψη επίγνωσης και επηρεάζει των γνωστικό έλεγχο των συναισθημάτων του. Έτσι, αντιδρά σε συναισθηματικά σήματα, χωρίς προηγουμένως να έχει σκεφτεί (Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012).

Συνδυάζοντας τα άνωθεν ελλείμματα με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, οφείλουμε να αναφερθούμε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την συγγραφή μιας εργασίας, που απαιτεί αφενός οργάνωση και δομή και αφετέρου αναγνώριση, αξιολόγηση και επιλογή στοιχείων/πληροφοριών (Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι πολλοί ψυχολόγοι έχουν στρέψει την προσοχή στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά σε σχέση με τον σχεδιασμό μελλοντικών δραστηριοτήτων. Στο σχεδιασμό εμπλέκεται η εξέταση, απόρριψη και επιλογή ενός πλήθους πιθανών δραστηριοτήτων.

Σημαντικές βλάβες και δυσκολίες έχουν αναφερθεί και όσον αφορά τους τομείς της κοινωνικής νόησης και της μνήμης εργασίας, λόγω της παρεκκλίνουσας λειτουργικής σύνδεσης των λοβών του εγκεφάλου στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Harpe και λοιποί, 2006, Just και λοιποί, 2007). Αυτά τα παιδιά ενδέχεται να έχουν εξαιρετική μακρόχρονη μνήμη και να μπορούν να απαγγέλουν τους διαλόγους από την αγαπημένη τους παιδική σειρά, αλλά να δυσκολεύονται να ανακαλέσουν και να χειριστούν νοητικά πληροφορίες που σχετίζονται με ακαδημαϊκά καθήκοντα. Ένα τυπικό παράδειγμα είναι η δυσκολία τους στην συγκράτηση πληροφοριών και ημερομηνιών στο μάθημα της Ιστορίας, που ξεκινά από το δημοτικό (Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι αυτά τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές ανάκλησης της έννοιας από αυτές που χρησιμοποιούν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους. Περιορισμοί στην μνήμη εργασίας μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση που σχετίζεται με την επεξεργασία μικρότερων κομματιών της πληροφορίας.

### 1.2.3. Συμπεριφορικά Χαρακτηριστικά

Το συμπεριφορικό ρεπερτόριο των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος απαρτίζεται τόσο από συμπεριφορές που άπτονται του κοινωνικό-συναισθηματικού τομέα, από στερεότυπες συμπεριφορές και ενασχόληση με ειδικά ενδιαφέροντα-δραστηριότητες, καθώς και από πρότυπα συμπεριφοράς που σχετίζονται με αισθητηριακές ιδιαιτερότητες.

Η κοινωνική παρέκκλιση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σύμφωνα με την Kubicek (1980) πρόκειται για διαταραχή βιολογικά καθορισμένη, η οποία διαταράσσει την κοινωνική ανάπτυξη σε κρίσιμες φάσεις της εξέλιξης. Οφείλεται στην έλλειψη του βιολογικού προγραμματισμού που είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσω της οποίας το άτομο κατανοεί τον κόσμο και μαθαίνει να είναι μέλος των κοινωνικών ομάδων.

Ένα από τα πιο συχνά, βιβλιογραφικώς αναφερόμενα, ελλείμματα είναι αυτό της αποκλίνουσας βλεμματικής επαφής (Παπαγεωργίου, 1994). Το παιδί φαίνεται να έχει κλειστεί στον εαυτό του και να μην βλέπει τα πρόσωπα και τα αντικείμενα μπροστά του. Ουσιαστικά, σε αυτά τα παιδιά δεν απουσιάζει η βλεμματική επαφή, αλλά είναι

προβληματικός ο συγχρονισμός αυτής, η διατήρηση αυτής και η γενικότερη «ποιότητά» της (Romanczyk, 1994). Ειδικότερα, το παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος μοιάζει να κοιτάζει τον ορίζοντα χωρίς η ματιά του να σταματά κάπου (Γιώτη & Φρογάκη, 2013). Κοιτάζει δίπλα από τους ανθρώπους παρά τους ανθρώπους, πιο συχνά βλέπει πράγματα «με την άκρη του ματιού» παρά άμεσα (περιφερικό βλέμμα) (Λαζαράτου, 2006). Κοιτάζει τους ανθρώπους και τα πράγματα με βιαστικές, γρήγορες ματιές ή εναλλακτικά, κοιτάζει τους ανθρώπους απευθείας, πολύ σταθερά και για πολύ ώρα (Νότας, 2005).

Το παιδί που είναι στο φάσμα εμφανίζει έντονη απόσυρση και μια τάση αδιαφορίας, τόσο απέναντι στους ενηλίκους, όσο και στους συνομηλίκους (Παπαγεωργίου, 1994, Βογινδρούκας, 2002, Γιώτη & Φρογάκη, 2013). Η απομόνωση από τις κοινωνικές δραστηριότητες απορρέει από την έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης άλλων, με σκοπό την αλληλεπίδραση. Υπάρχει, επίσης, σημαντική δυσκολία ανάπτυξης κατάλληλων, για την ηλικία, σχέσεων με τους συνομηλίκους (Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012). Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της διαταραγμένης ή καθυστερημένης ανάπτυξης είναι οι ποιοτικές δυσκολίες στη κοινωνική κατανόηση, συναλλαγή και συναισθηματική αμοιβαιότητα (Νότας, 2006, Roberts, 2007, Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012) και όπως τονίζει ο Jordan (1995) κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει και η έλλειψη επαρκούς συνείδησης εαυτού (Βογινδρούκας, 2002).

Επομένως, η κοινωνική συμπεριφορά που αναπτύσσουν είναι ελλειμματική ή ασυνήθιστη, με έκδηλα στοιχεία κοινωνικής αδεξιότητας (Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012) και περιορισμένες εκφράσεις προσώπου, καθώς και δυσκολία στην αναγνώριση των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων («Θεωρία του Νου») (Romanczyk, 1994, Μαυροπούλου, 2007). Το τελευταίο μάλιστα, χαρακτηρίστηκε από την Newson (1979) ως «κοινωνική ενσυναίσθηση» (social empathy). Τα άτομα αυτά δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι ένα άλλο άτομο έχει ενδιαφέρουσες εμπειρίες, επειδή δεν μπορούν να νιώσουν τη θέση του άλλου ατόμου (Βογινδρούκας, 2002).

Μια πλήρη παρουσίαση της κοινωνικής απόκλισης αυτών των παιδιών – την οποία και σημειώνει ο Βογινδρούκας (2002) – δόθηκε από τους Wing και Gould (1979), οι οποίοι διέκριναν τρεις ομάδες παιδιών. Οι ομάδες αυτές είναι: α) ο αποτραβηγμένος (aloof) β) ο παθητικός (passive) και γ) ο ιδιόρρυθμος (active and odd). Στην πρώτη ομάδα, δηλαδή των «αποτραβηγμένων», κατατάσσονται τα παιδιά με αυτισμό που αγνοούν ή εναντιώνονται στην κοινωνική και τη σωματική επαφή με άλλους. Τα παιδιά αυτά είναι αποτραβηγμένα από όλες τις κοινωνικές καταστάσεις, επιχειρούν να κατακτήσουν το αντικείμενο που τους ενδιαφέρει, αλλά επιστρέφουν πάλι στην απομόνωση τους μετά από την ικανοποίηση της επιθυμίας τους ή μπορεί να επιθυμούν το σωματικό παιχνίδι, αλλά χωρίς να ενδιαφέρονται για άλλου είδους κοινωνικές συναλλαγές. Στη δεύτερη ομάδα, αυτή των «παθητικών», συμπεριλαμβάνονται παιδιά που δεν δημιουργούν αυθόρμητα κοινωνικές σχέσεις, αλλά αποδέχονται τους άλλους, δεν αντιστέκονται όταν αυτοί τα εισάγουν σε δραστηριότητες και ίσως δείχνουν και κάποιου βαθμού ευχαρίστηση. Η τρίτη ομάδα, δηλαδή των «ιδιόρρυθμων», αποτελείται από τα παιδιά που πλησιάζουν αυθόρμητα τους άλλους και πολλές φορές, αποζητούν τον ενήλικα με την προοπτική της ικανοποίηση άλλων αναγκών. Η συμπεριφορά τους είναι μονόπλευρη, ακατάλληλη και τελετουργικά επαναλαμβανόμενη (Νότας, 2005). Έτσι, η κοινωνική τους συναναστροφή είναι παράξενη και περιορίζεται στη δική τους στενή σφαίρα των ενδιαφερόντων (Γιαννάκη & Χατζοπούλου, 2015).

Ωστόσο, και στις τρεις ομάδες η ενδεχόμενη άρνηση της επαφή, καθώς και η πίεση, επιφέρει εκρήξεις ή κρίσεις θυμού (Λαζαράτου, 2006, Γιώτη & Φρογάκη, 2013). Τέτοιου είδους συμπεριφορές νοούνται ως εναλλακτικοί τρόποι εξωτερίκευσης της εσωτερικής

έντασης και του άγχους τους (Βογινδρούκας, 2002). Σύμφωνα με τον Romanczyk (1994), άγχος μπορεί να εμφανιστεί ακόμα και με την απλή σωματική επαφή, την σωματική εγγύτητα και τις εκφράσεις που χρησιμοποιούνται για χαιρετισμό. Οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις χαρακτηρίζονται ως ακραίες και ακατάλληλες τις περισσότερες φορές. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να εκδηλωθούν και αυτοτραυματιστικές συμπεριφορές π.χ. χτύπημα της κεφαλής, δάγκωμα, ξύσιμο, τράβηγμα των μαλλιών (Karlan και λοιποί, 1966, Dodd, 2004). Τα αδόκιμα συναισθήματα που εκδηλώνουν προέρχονται από την έλλειψη κατανόησης του νοήματος των καταστάσεων. Χαρακτηριστικά, σημειώνονται η έλλειψη φόβου μπροστά σε πραγματικό κίνδυνο, ή ο υπερβολικός φόβος για ορισμένες ανώδυνες καταστάσεις και πράγματα από τα οποία δεν κινδυνεύουμε, καθώς και κλάματα ή ξεφωνητά χωρίς προφανή λόγο. Επίσης, ενδέχεται να γελάσουν όταν κάποιος άλλος πληγώνεται ή όταν μαλώνουν άλλο παιδί. Πιθανόν να προκληθεί γέλιο και όταν φοβούνται ή είναι ανήσυχα (Νότας, 2005).

Συμπληρωματικό της κοινωνικο-συναισθηματικής απαρτίωσης του παιδιού είναι και το παιχνίδι. Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού προτιμούν το μοναχικό παιχνίδι. Από το παιχνίδι τους απουσιάζουν στοιχεία προσποίησης και κοινωνικής μίμησης, γεγονός που τους διαφοροποιεί από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Νότας, 2006). Το παιχνίδι τους μπορεί να χαρακτηριστεί μη συμβατικό ή ιδιοσυγκρασιακό (Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012). Ενδεχομένως, μπορούν να περνούν ώρες στοιχίζοντας και βάζοντας σε σειρά τα αυτοκινητάκια και τα τρένα τους με έναν ορισμένο τρόπο, αντί να τα χρησιμοποιούν για να παίξουν λειτουργικά (Romanczyk, 1994). Επιπλέον, προσέχουν μικρές ή ασήμαντες λεπτομέρειες αντί του όλου («Θεωρία Κεντρικής Συνοχής») (Γιαννάκη & Χατζοπούλου, 2015) και ασχολούνται ιδιαίτερα με τα μέρη ενός αντικειμένου (Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012).

Παράλληλα, το παιχνίδι χρησιμοποιείται και για την ανάπτυξη κοινωνικής σχέσης με τους συνομηλίκους. Συνήθως, το παιδί με αυτισμό έχει λίγους φίλους και το παιχνίδι μαζί τους έχει μικρή διάρκεια (Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012). Στο παιχνίδι τους με άλλα παιδιά, εκδηλώνουν μία ανικανότητα να εμπλακούν δημιουργικά σε φανταστικό-συμβολικό παιχνίδι (Νότας, 2006) και έχουν την τάση να μην κατανοούν τους κανόνες ενός παιχνιδιού. Μερικές φορές, επιδεικνύουν ανάρμοστες συμπεριφορές σε κοινό παιχνίδι με συνομηλίκους – αυτό μπορεί να εκδηλώνεται με επιθετική συμπεριφορά ή συμπεριφορά που προκαλεί αναστάτωση.

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται πως στη σχολική ηλικία απουσιάζει η επίγνωση των κανόνων της σχολικής τάξης. Συχνά, τα παιδιά που εντάσσονται στο φάσμα, δεν κατανοούν ότι ο δάσκαλος απευθύνεται και σε αυτά, όταν μιλάει στην τάξη ή αντίθετα, μπορεί να ασκούν κριτική στο δάσκαλο. Δεν επιθυμούν να συνεργάζονται σε δραστηριότητες της τάξης, παρουσιάζουν δυσκολία στο να περιμένουν (Dodd, 2004), αδυναμία να εκτιμήσουν ή να ακολουθήσουν το τρέχον ύφος λόγου, την τρέχουσα αίσθηση της ενδυμασίας ή τα τρέχοντα ενδιαφέροντα και αναστατώνονται εύκολα από κοινωνικά ή άλλα είδη ερεθισμάτων (Γιώτη & Φρογάκη, 2013).

Σημαντικά στοιχεία της συμπεριφορικής τους ταυτότητας που κάνουν την παρουσία των παιδιών αυτών διακριτή και αισθητή, φαίνονται να είναι οι στερεοτυπίες που εμφανίζουν, κυρίως όταν αγχώνονται, η απαράβλητη προσκόλληση στο πρόγραμμα και οι διάφορες εμμονές με αντικείμενα. (Γιαννάκη & Χατζοπούλου, 2015). Οι στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες κινητικές ιδιοτυπίες κατατάσσονται σύμφωνα με τον Romanczyk (1994) στις αυτό-διεγερτικές συμπεριφορές και συνήθως είναι οι επαναλαμβανόμενες (καταναγκαστικές), ρυθμικές κινήσεις με τα χέρια και, κυρίως, με τα δάχτυλα (πτερυγισμοί) κοντά στο πρόσωπο ή μπροστά στα μάτια τους (Γιώτη & Φρογάκη, 2013). Αυτές οι

συμπεριφορές μπορεί να μην είναι τόσο αντιληπτές, αλλά ενδέχεται να είναι ακραίες ή εξαιρετικά εμφανείς. Συγκεκριμένα, τέτοιες συμπεριφορές είναι οι κινήσεις ολόκληρου του σώματος για μικρά χρονικά διαστήματα, όπως το λίκνισμα, η ταλάντευση του σώματος, η αιώρηση του σώματος μπρος-πίσω, το περπάτημα στις μύτες των ποδιών (δαχτυλοβασία), τα πηδήματα, οι παλινδρομικές κινήσεις, οι συνεχείς κύκλοι γύρω από τον εαυτό του και το ξαφνικό «πάγωμα» της στάσης του σώματος (Kaplan και λοιποί, 1966, Dodd, 2004, Λαζαράτου, 2006, Φρανσίς, 2008, Νότας, 2005).

Παράλληλα, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε στην δύσκαμπτη προσκόλληση σε μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες, (Dodd, 2004, Νότας, 2006) και στην αντίσταση στην αλλαγή – χαρακτηριστικό που παρατήρησε ο Kanner (1943) – που επιδεικνύουν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Βογινδρούκας, 2002). Αν και γενικά δείχνουν μεγάλη προτίμηση στα αντικείμενα που μετακινούνται, έχουν έντονη την ανάγκη να διατηρούνται τα υλικά αντικείμενα αμετακίνητα. Αν κάποιος μετακινήσει κατά λάθος ένα από τα παιχνίδια, το παιδί μπορεί να αναστατωθεί τρομερά. Για κάθε αντικείμενο που σπάει ή που αλλάζει θέση το παιδί βιώνει μια κατάσταση μεγάλης απελπισίας και εκδηλώνει τον έντονο θυμό του (Λαζαράτου, 2006, Μαυροπούλου, 2007). Η Newson (1979) πιστεύει ότι τα παιδιά αυτά δημιουργούν κανόνες για τα πράγματα για τα οποία ήδη έχουν εμπειρίες και εμμένουν σε αυτούς τους κανόνες. Υποστηρίζει λοιπόν, ότι αντιστέκονται σε εντελώς καινούργια πράγματα ή καταστάσεις, επειδή δεν έχουν ακόμη δημιουργήσει τους οικείους κανόνες για αυτά (Βογινδρούκας, 2002).

Ακόμη, μια μικρή αλλαγή σε οποιαδήποτε ρουτίνα, όπως στη διάρκεια των γευμάτων, το ντύσιμο, το μπάνιο, το να πηγαίνουν για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στο σχολείο και με τον ίδιο τρόπο, μπορεί να τους προκαλέσει εξαιρετική αναστάτωση. Οι δυσκολίες αυτές δημιουργούν πολλές συνέπειες που είναι δύσκολο να ξεπεραστούν και διογκώνονται, σε περιβάλλοντα μη αυστηρά δομημένα, όπως στο διάλειμμα. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά ακολουθούν πάντα την ίδια διαδρομή, κάθονται στην ίδια θέση στο τραπέζι, προτιμούν ακόμα και το ίδιο φαγητό (Dodd, 2004, Γιώτη & Φρογάκη, 2013). Πιστεύεται, ότι η τάξη, η σειρά, η ομοιομορφία και γενικά η απόλυτη συνέπεια στο περιβάλλον, προσδίδει ένα αίσθημα σταθερότητας και ασφάλειας σε έναν κόσμο σύγχυσης.

Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνεται και από τους Νότα (2006) και Roberts (2007), έκδηλη είναι η έντονη ενασχόληση με τουλάχιστον ένα – ή και περισσότερα – στερεότυπα, περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Αναλυτικότερα, η επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, μερικές φορές, παίρνει τη μορφή μιας επίμονης, έντονης ενασχόλησης με κάτι. Σύμφωνα με τα κριτήρια του Gillberg για τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, επιδεικνύεται αποκλεισμός άλλων δραστηριοτήτων, εμμονή στην επαναληπτικότητα και μηχανική, παρά νοηματοδοτημένη, μάθηση (Attwood μετ. Παπαγεωργίου, 2012). Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να έχει εμμονή με την εκμάθηση όλων των πληροφοριών που έχουν σχέση με τις ηλεκτρικές σκούπες, με τα δρομολόγια τρένων ή με τους φάρους. Συχνά υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους αριθμούς, τα σύμβολα ή για επιστημονικά θέματα. Όμως, το φάσμα των εμμονών διαφέρει από παιδί σε παιδί και μπορεί να αφορά, για παράδειγμα, τη συλλογή κάποιων συγκεκριμένων ασήμαντων αντικειμένων ή την εμμονή σε ιδιαίτερες φόρμες ή μοντέλα, όπως τεμνόμενες γραμμές ή σπινάλ (Βογινδρούκας, 2002). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ενασχόληση με συσκευές που βρίσκονται στο περιβάλλον, οι οποίες είναι άκαμπτες. Λόγου χάριν, το παιδί παίζει με ένα βιντεοπαιχνίδι ξανά και ξανά ή φτιάχνει και χαλάει ένα παιχνίδι (π.χ. ένα αυτοκινητάκι), κάτι που μπορεί να διαρκέσει για αρκετή ώρα. Η ικανοποίηση από αυτή την ενασχόληση δεν απορρέει από αυτού κάθε αυτού την δραστηριότητα, αλλά από την επανάληψη αυτής (Romanczyk, 1994, Dodd, 2004).

Ένα παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, συχνά, εμφανίζει δυσκολίες, λόγω της ανακόλουθης επεξεργασίας αισθητηριακών προσλήψεων. Οι αισθητηριακές προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ένα παιδί μπορεί να περιλαμβάνουν την υπερευαισθησία ή επίσης γνωστή ως αισθητηριακή αμυντικότητα, είτε εναλλακτικά την υποευαισθησία. Συναντάται αισθητηριακή υποευαισθησία ή υπερευαισθησία στο 90% των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σε κάποια ή κάποιες από τις αισθήσεις, κάτι που δεν εμφανίζεται σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Γιαννάκη & Χατζοπούλου, 2015).

Πολλά παιδιά είναι ιδιαίτερα προσαρμοστικά ή ακόμα και υπερευαίσθητα σε ορισμένους ήχους, υφές, γεύσεις και μυρωδιές. Συγκεκριμένα, το παιδί που βρίσκεται στο φάσμα, ασχολείται ιδιαίτερα με τα υλικά αντικείμενα και θέλει να τα περιεργαστεί, να τα αγγίξει, να τα μυρίσει και να τα βάλει στο στόμα του. Άλλα παιδιά βρίσκουν την αίσθηση των ρούχων σε επαφή με το δέρμα τους σχεδόν αφόρητη, ή μπορεί να αποσπάται η προσοχή τους από το βόμβο ενός αεροπλάνου ή μια μέλισσας, πολύ πριν από οποιονδήποτε άλλον αντιληφθεί την παρουσία αυτών. Τέτοιου είδους καταστάσεις μπορεί να επιφέρουν αναστάτωση στο παιδί με αποτέλεσμα αρκετές φορές να φωνάζει, να κλείνει τα αυτιά με τα χέρια του ή να κάνει στερεότερες κινήσεις σε μια προσπάθεια συναισθηματικής αποφόρτισης (Γιώτη & Φρογάκη, 2013).

Η υποευαισθησία μπορεί να είναι εμφανής, μέσω αυξημένης ανοχής στον πόνο ή συνεχούς ανάγκης για αισθητηριακή διέγερση. Το παιδί είναι απαθές στον πόνο και είτε χτυπήσει το κεφάλι του, είτε καίγεται, είτε πληγώνεται δεν κλαίει και δεν δείχνει να νιώθει την αίσθηση του πόνου (Γιώτη & Φρογάκη, 2013). Μερικά από αυτά τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται το υπερβολικό κρύο ή την υπερβολική ζέστη. Επιπλέον, είναι συνήθης η υποευαισθησία σε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα και ενδεχομένως, η έλλειψη απόκρισης μπορεί να μιμείται την σοβαρή αισθητηριακή απώλεια (Romanczyk, 1994, Kaplan και λοιποί, 1966).

Αισθητηριακές ανισοροπίες μπορεί, επίσης, να εμφανιστούν σε ένα φαινομενικά αταίριαστο συνδυασμό στο ίδιο πρόσωπο. Για παράδειγμα, αυτοί που μπορεί να επιζητούν πολλή πίεση, όπως μια αγκαλιά, ενδέχεται να μην μπορούν να ανεχθούν την αίσθηση ενός λεπτού απτικού ερεθίσματος, όπως ένα φιλί στο μάγουλο. Σημειώνεται, πως το παιδί μπορεί να φαίνεται ότι απολαμβάνει την αγκαλιά, αλλά στην πραγματικότητα αντιδρά σε ένα συγκεκριμένο απτικό ερέθισμα και δεν αποκρίνεται στην κοινωνική διάσταση αυτού (Romanczyk, 1994).

Θα ήταν σημαντική παράλειψη να μην αναφερθούμε στις διαταραχές στις φυσικές λειτουργίες που ενίοτε αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά. Όσον αφορά, τη σίτιση παρουσιάζονται, ακανόνιστα πρότυπα φαγητού και ποτού. Το παιδί είτε τρώει επιλεκτικά, έχει περιορισμένο διαιτολόγιο και η διατροφή του είναι ανεπαρκής, είτε τρώει υπερβολικά, χωρίς ποτέ να χορταίνει, και σε υπερβολικά γρήγορο ρυθμό. Επίσης, μπορεί να παρατηρηθεί και μηρυκασμός ή έμετος. Δυσκολίες αναφέρονται και σε σχέση με τον ύπνο. Το παιδί έχει ακανόνιστο ύπνο, περιφέρεται άσκοπα τα βράδια ή δεν κοιμάται καθόλου. Έχει σημειωθεί, ακόμη, και νυχτερινή ενούρηση (Kaplan και λοιποί, 1966, Dodd, 2004). Άλλες ασυνήθιστες καταστάσεις είναι και η έλλειψη ναυτίας όταν το παιδί με αυτισμό στριφογυρίζει σαν σβούρα, και η ενδεχόμενη αντίσταση στις επιδράσεις φαρμάκων, ηρεμιστικών, και υπνωτικών με συνεπαγόμενη εμφάνιση παράδοξων φαινομένων και αντιδράσεων (Νότας, 2005).



#### 1.2.4 Χαρακτηριστικά ως προς τη Λεπτή Κινητικότητα

Η λεπτή κινητικότητα, περιγράφεται ως ο συντονισμός των μικρών μυϊκών ομάδων στα χέρια και τα δάκτυλα. Σε μελέτη των Lloyd και συνεργατών του (2013) αναφέρεται καθυστέρηση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Η καθυστέρηση στην λεπτή κινητικότητα γίνεται αντιληπτή στο δεύτερο και τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού (Bhat και λοιποί, 2011). Κατά τους Lloyd και τους συνεργάτες του (2013), δεν έχει αποσαφηνιστεί γιατί τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος έχουν ελλειμματικές λεπτές κινητικές δεξιότητες, αλλά ο αντίκτυπος που αυτές έχουν στις ευκαιρίες πρώιμης μάθησης και στις δεξιότητες της καθημερινής ζωής είναι σημαντικός. Σύμφωνα με την Versfeld (Skills for Action) αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή, εξαιτίας μυϊκής αδυναμίας και ελλιπούς κινητικού σχεδιασμού. Οι ελλιπείς γραφοκινητικές τους δεξιότητες επηρεάζονται από τον τρόπο επεξεργασίας αισθητηριακών πληροφοριών που σχετίζονται με τον κινητικό προγραμματισμό. Είναι πιθανό, οι δυσκολίες οπτικής διακρίσης, η ύπαρξη δυσγραφίας και η γενική έλλειψη κοινωνικής μίμησης να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο σε αυτή την καθυστέρηση (Lloyd και λοιποί, 2013).

Συγκεκριμένα, η λεπτή κινητικότητα αφορά ένα σύνολο δεξιοτήτων όπως, τις γραφοκινητικές δεξιότητες (π.χ. λαβή και έλεγχος μολυβιού, αντιγραφή σχημάτων, δημιουργία σχημάτων ή γραμμμάτων), το λεπτό χειρισμό χεριών-δακτύλων (π.χ. βελτίωση στη δύναμη, σταθερότητα και θέση), τη χρήση ψαλιδιού (π.χ. δεν κόβει σωστά) και τον οπτικοκινητικό συντονισμό-οπτική αντίληψη (Μαυρογένη, 2012). Ειδικότερα, οι Provost et al. (2007) και η Wing (1981) αναφέρουν καθυστέρηση στον χειρισμό αντικειμένων, στις επιδέξιες κινήσεις με τα χέρια και στις γραφοκινητικές δεξιότητες στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Ο ελλιπής κινητικός συντονισμός, που σχετίζεται με την επιδεξιότητα στις χειρωνακτικές εργασίες (Bhat και λοιποί, 2011) και η ελλειμματική γραφοκινητική δεξιότητα έχουν σημειωθεί στην αρχική περιγραφή του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας (Beverdorsdorf και λοιποί, 2001). Ο Hans Asperger ήταν ο πρώτος που περιέγραψε τις γραφοκινητικές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό. Η μελέτη του βασίστηκε στην παρατήρηση τεσσάρων παιδιών. Σύμφωνα με μαρτυρία του Asperger, το ένα παιδί από αυτά δεν μπορούσε να κουνήσει το μολύβι μέσα στην σφιγμένη του γροθιά. Αναφερόμενος σε δεύτερη μαρτυρία, ένα άλλο παιδί από το δείγμα του, ένιωθε πως το στυλό δεν τον υπάκουε, κολλούσε και κουνιόταν άτακτα. Ο τεχνικός όρος που περιγράφει αυτή την δυσκολία ονομάζεται «μακρογραφία» (Attwood, μετ. Παπαγεωργίου, 2012). Σύμφωνα με αυτό, τα γράμματα των παιδιών δεν παρουσιάζουν ομοιομορφία και είναι μεγαλύτερα από το αναμενόμενο (Beverdorsdorf και λοιποί, 2001). Αναφορικά, πολλά από αυτά τα παιδιά αναπτύσσουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την καλλιγραφία, με αποτέλεσμα να δαπανούν πολύ χρόνο σε μια γραπτή εργασία. Ωστόσο, εστιάζουν στη διαδικασία σχηματισμού των γραμμμάτων, παρά στο περιεχόμενο της πρότασης (Attwood, μετ. Παπαγεωργίου, 2012).

Πρόσθετες δυσκολίες στην λεπτή κινητικότητα που σχετίζονται με γραφοκινητικές δεξιότητες, αποτελούν η ανώριμη ή ασυνήθιστη λαβή, η αδυναμία ελέγχου του μολυβιού, η δυσκολία στην αντιγραφή και στη δημιουργία σχημάτων και η δυσκολία στη χρήση του ψαλιδιού. Όσον αφορά τον λεπτό χειρισμό χεριών-δακτύλων τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να βάλουν τα δάχτυλά τους στη σωστή θέση, να βάλουν δύναμη κατά τη λαβή των αντικειμένων και να τα κρατήσουν με σταθερότητα.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στην εκμάθηση δραστηριοτήτων που απαιτούν ευχέρεια στις λεπτές κινήσεις των χεριών, όπως να δένουν κορδόνια, να ντύνονται, να χρησιμοποιούν κουτάλι και πιρούνι. Σε μια άρτια σχεδιασμένη μελέτη με

μεγάλο δείγμα, επιβεβαιώθηκε η καθυστέρηση στη λεπτή κινητικότητα σε παιδιά που στην συνέχεια έλαβαν διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος και παρατηρήθηκε δυσκολία σε κινήσεις με σκοπό να φτάσουν και να πιάσουν ένα αντικείμενο, στο χειροκρότημα, στο δείξιμο, στο παιχνίδι με τα τουβλάκια ή με πάζλ και στο στρίψιμο του πόμολου της πόρτας. Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί ότι αυτή η κινητική καθυστέρηση στις λεπτές κινήσεις σχετίζεται και με καθυστέρηση στην ομιλία (Bhat και λοιποί, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος & Εκπαίδευση

#### 2.1 Νομικό πλαίσιο

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, όπως αποκαλείται σήμερα, περιλήφθηκε στα «λοιπά προβλήματα υγείας» (ΥΠΕΠΘ Ν.1143/81), όταν πλέον θεωρήθηκε ένα είδος συναισθηματικής διαταραχής και με σκοπό να κατηγοριοποιηθεί ως είδος αναπηρίας. Ως αυτόνομη και ανεξάρτητη διαγνωστική κατηγορία αναγνωρίστηκε το 1990.

Η δεκαετία από το 1990 και εξής αποτελεί ορόσημο για τα άτομα που εντάσσονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Έτσι, στην «Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση για Όλους» (1990), εξασφαλίζεται σε όλους, ανεξαιρέτως, το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από ατομικές διαφορές. Λίγα χρόνια αργότερα, στη συνδιάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το 1994, θέτονται τα θεμέλια για μια αλλαγή στη φιλοσοφία και στην πολιτική σχετικά με την εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΑμεΕΑ). Σταδιακά εγκαταλείπεται η πολιτική της χωριστής εκπαίδευσης των ΑμεΕΑ σε ειδικά σχολεία και υιοθετούνται οι αρχές της «Εκπαίδευσης για Όλους» και της ενιαίας εκπαίδευσης των ΑμεΕΑ στα γενικά σχολεία υπό προϋποθέσεις (Μυγδάλη, 2014).

Σε σχέση με ότι αφορά την ελληνική κρατική μέριμνα για τα άτομα αυτά, μόλις την άνοιξη του 2000 ψηφίστηκε ο νόμος 2817/2000. Με αυτόν τον νόμο και υπό την πίεση των φορέων προστασίας ατόμων με αυτισμό και των συλλόγων γονέων, το Ελληνικό Κράτος αναγνωρίζει στα παιδιά με αυτισμό το δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα σημείο-ορόσημο αποδοχής της διαφορετικότητας και ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» τροποποιείται σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Συριοπούλου-Δελή, 2011). Σύμφωνα με το άρθρο 1 του νόμου αυτού, στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται και όσοι μαθητές «παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης».

Με αυτόν τον τρόπο γίνεται μετατροπή των ειδικών τάξεων σε τμήματα ένταξης και η ιδέα του «ενός σχολείου για όλους» προωθείται και ενισχύεται, καθώς επιδιώκεται η ομαλή κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το 2000, με συγχρηματοδότηση και πόρους από το Β' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης (1994-1999) ιδρύθηκε και λειτούργησε δημόσιο σχολείο για παιδιά με αυτισμό, με αρκετές δυσκολίες, ωστόσο, σε ότι είχε να κάνει σχετικά με την επάνδρωση και στελέχωσή του με κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Ακόμη, αναφέρεται ότι στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα εκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτίστηκαν με δημιουργικές και πρακτικές δραστηριότητες. Αργότερα, την περίοδο 2003-2004, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποσκοπώντας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για ομαλή μετάβαση του ατόμου με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην κοινωνική ζωή, εκπόνησε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για άτομα με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξειδικευμένο σε κατηγορίες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στο Αναλυτικό πρόγραμμα προτείνεται η συγκρότηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και παρέχονται υποδείγματα προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς (Συριοπούλου-Δελή, 2011).

Σε αυτό το σημείο, τονίζεται η έκκληση μεγίστης σημασίας του ΟΗΕ προς όλα τα συμβαλλόμενα μέλη της, το 2006, στην Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρίες, με σκοπό να φροντίσουν για τη διασφάλιση ενιαίας εκπαίδευσης (inclusive education) σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Μυγδάλη, 2014). Επισημαίνεται, πως ο τότε Γενικός Γραμματέας Kofi Annan μίλησε για «νέα εποχή» και παύση των διακρίσεων κατά των ΑμεΑ (Νάσκου-Περράκη, 2015).

Δύο χρόνια αργότερα, το φθινόπωρο του 2008 ψηφίστηκε νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008, *«Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν την διαδικασία σχολικής προσαρμογής και μάθησης.*

Παράλληλα, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και την βελτίωση των δεξιοτήτων τους με στόχο την ένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι εφικτό. Μακροπρόθεσμος στόχος της ΕΑΕ είναι η ένταξη τους στην κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα, μέσω της κατανόησης και της αλληλοαποδοχής. Στόχος αποτελεί η αρμονική συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική εξέλιξη.

Κατά το άρθρο 4 του ίδιου νόμου *«οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων».* Ανάμεσα στις λοιπές αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ περιλαμβάνονται η παροχή συνεχούς εκπαιδευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης για τους γονείς, σε συνεχή βάση, στην περιοχή της αρμοδιότητάς του εκάστοτε ΚΕΔΔΥ (Συριοπούλου-Δελή, 2011).

Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ 199/ 2-10-2008, άρθρο 7, παράγραφος 4, *«για τους αυτιστικούς μαθητές με ή χωρίς λόγο, ως επίσημη γλώσσα αναγνωρίζεται η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την προφορική της μορφή, με τη γραπτή της μορφή ή/και με τη μορφή συμβόλων-εικόνων. Επιθυμητή προϋπόθεση για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών και ΕΕΠ στις ειδικές σχολικές μονάδες για τον αυτισμό, επιπλέον των άλλων προσόντων, ορίζεται και η εξειδίκευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τροποποιημένες-υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας.*

*Με βάση τους ιδιαίτερους κοινωνικούς περιορισμούς που επιβάλλει ο αυτισμός ως αναπηρία στους μαθητές, οι φοίτηση τους στις εκπαιδευτικές δομές μπορεί να γίνεται ως εξής:*

*α) Οι αυτιστικοί μαθητές υψηλής λειτουργικότητας (Σύνδρομο Asperger) μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και*

κατά περίπτωση, με βάση την γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό.

β) Οι αυτιστικοί μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ενώ στις σοβαρότερες των περιπτώσεων μπορούν να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση τον αυτισμό.» Αναλυτικότερα, σε αναφορά του άρθρου 6 του νόμου αυτού αναφέρεται ότι οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν και σε ειδικά οργανωμένα και στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικού τύπους προγραμμάτων: 1) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 2) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν δύναται να καλυφθούν από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό, αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό (Συριοπούλου-Δελή, 2011).

«γ) Οι παράλληλες στηρίξεις των αυτιστικών μαθητών διακόπτονται μόνο κατόπιν γνωμοδότησης του οικείου ΚΕΔΔΥ και της γνώμης των γονέων. Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί επίσης να υλοποιείται από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων.

δ) Σε περίπτωση αυτισμού που συνοδεύεται με βαριά νοητική υστέρηση, η φοίτηση των μαθητών εξυπηρετείται από τις δομές που περιγράφονται στο εδάφιο β' παράγραφος 4 του άρθρου 6 του παρόντος νόμου.» Το συγκεκριμένο εδάφιο αναφέρει πως η εκπαίδευση αυτών των μαθητών πραγματοποιείται σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων, σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας (Συριοπούλου-Δελή, 2011).

Τον Απρίλιο του 2012, η Ολομέλεια της Βουλής των Ελλήνων σε συνεδρίασή της, ψηφίζει σχέδιο νόμου, κυρώνοντας τη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ΑμεΕΑ και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της Σύμβασης. Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται, ένας μηχανισμός διεθνούς ελέγχου προς τα κράτη για την τήρηση των υποχρεώσεων και την προστασία των δικαιωμάτων των αναπήρων με στόχο την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη αυτών, σύμφωνα με τα άρθρα της Σύμβασης (Μυγδάλη, 2014).

Τον Ιούνιο του 2014 ψηφίζεται νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, οποίος στο άρθρο υπ' αριθμόν 6, παράγραφος 1, ορίζει μεταξύ των άλλων ότι «Στα τμήματα που φοιτούν μαθητές με διαγνωσμένη από αρμόδιο δημόσιο φορέα (ΚΕΔΔΥ, Υγειονομική Επιτροπή ή Δημόσιο Νοσοκομείο) αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και στα οποία έχει συμπληρωθεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών, ο αριθμός αυτός μειώνεται σε αναλογία για κάθε μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν υποστηρίζονται από παράλληλη στήριξη κατά τρεις μαθητές λιγότερους και οι μαθητές κατανέμονται εξίσου στα τμήματα της ίδια τάξης κατόπιν απόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας και έγκρισης του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου. Σε κάθε περίπτωση, η κατά τα ανωτέρω μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα θα φθάσει έως του αριθμού των 21 μαθητών, όταν πρόκειται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έως του αριθμού των 23 μαθητών, όταν πρόκειται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.» Το μέτρο της μείωσης του αριθμού των

μαθητών εφαρμόζεται και στις περιπτώσεις μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού). Τα παραπάνω ισχύουν κατά αναλογία και για την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Εξετάζοντας πιο ολιστικά το θέμα της νομοθεσίας σε σχέση με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι σκόπιμο να αναφερθούμε στις αναφορές του Πασιαρδή (1996), για τις Η.Π.Α. και την Κύπρο.

Το 1975, το Κογκρέσο, ψήφισε το νόμο «Educational for All Handicapped Children/EHA», ο οποίος μετονομάστηκε το 1990 σε «Individual with Disabilities Educational Act» και είναι ο νόμος P.L. 94-142 των Η.Π.Α. Στόχος του Κογκρέσου ήταν η δικαίωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης για αυτά. Για αυτό το λόγο διέταξε όπως όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ανεξαρτήτως αν φοιτούν σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο, να λαμβάνουν δημόσια εκπαίδευση. Αυτή η συνολική κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες ονομάστηκε «μηδενιστική απόρριψη» (zero reject). Επιπλέον απαίτηση ήταν ο σχεδιασμός κατάλληλων, εξατομικευμένων γραπτών προγραμμάτων (Individualized Educational Plan/IEP) για την πραγματική ωφέλεια των παιδιών αυτών σαν άτομα μέσα στην κοινωνία, με συγκεκριμένους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους και περιοδική αξιολόγηση της προόδου των παιδιών. Παράλληλα, το ζητούμενο είναι τα παιδιά να διδάσκονται σε ένα περιβάλλον που θα είναι όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό (least restrictive environment), ώστε να προωθείται η ένταξή τους (integration) στο κοινωνικό σύνολο. Στην ίδια πορεία, το Υπουργείο Παιδείας και η Κυβέρνηση της Κύπρου, με τον νόμο 47/1979 περί Ειδικής Εκπαίδευσης, υιοθέτησε τις σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις που αναφέρονται κυρίως στον νόμο 94-142 των Η.Π.Α.

Αντίθετα, με τις ενθαρρυντικές ελληνικές νομοθετικές προσπάθειες για ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις προοδευτικές αμερικανικές και κυπριακές νομοθετικές ρυθμίσεις, ο Ασιατικός και Αραβικός κόσμος βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Σύμφωνα με την Νάσκου-Περράκη (2015), στην Ασία, η κινητικότητα σχετικά με την κατοχύρωση ίσων ευκαιριών για τα ΑμεΕΑ περιορίζεται σε ανταλλαγή απόψεων μέσω σεμιναρίων και εκθέσεων εμπειρογνομόνων. Παρόμοια, στον Αραβικό Χάρτη Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, τονίζεται το δικαίωμα των ΑμεΕΑ για αξιοπρεπή ζωή και κοινωνική συμμετοχή.

Οφείλουμε πάντως να επισημάνουμε πως ο στόχος κάθε προοδευτικής νομοθεσίας επιβάλλεται να έχει ως αρχή αυτό το οποίο ανέφερε και ο Κυπριωτάκης (1998), δηλαδή ότι *«η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, θεραπεύεται αποτελεσματικότερα στο κοινό σχολείο. Εκδημοκρατισμός του σχολείου σημαίνει και κοινή φοίτηση στο ίδιο σχολείο «ειδικών» και «κανονικών» παιδιών. Στο σχολείο αυτό χωρίς διακρίσεις, προκατάληψη και «στιγματισμό», με τελικό στόχο την ενσωμάτωση κάθε νέου ανθρώπου στην κοινότητα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δέχονται «κανονικά» ερεθίσματα και συμπεριφορές μέσα στη φυσική ομάδα των συνομηλίκων, με αποτέλεσμα την τροποποίηση ανεπιθύμητων ή την ανάπτυξη νέων μορφών συμπεριφοράς»*. (Διαμαντόπουλος, 2002)

## 2.2. Γνώση δασκάλων γενικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Εξαιτίας του αυξημένου ποσοστού των μαθητών με αυτισμό, κάθε δάσκαλος σε δημόσιο σχολείο είναι πιθανό να έχει στην τάξη του ένα παιδί με αυτισμό. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκή ενημέρωση, γνώση και κατανόηση του αυτισμού για να

καλύψουν τις ανάγκες αυτών των μαθητών στα δημόσια σχολεία. Λίγες πληροφορίες είναι γνωστές σε σχέση με τους παράγοντες που σχετίζονται με την ευαισθητοποίηση, τη γνώση και την κατανόηση του αυτισμού μεταξύ των δασκάλων στα δημόσια σχολεία. Όσον αφορά την βιβλιογραφική ανασκόπηση, λίγες έρευνες έχουν αξιολογήσει τις ικανότητες των δασκάλων που διδάσκουν παιδιά με αυτισμό. Είναι βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο, ότι τα μαθησιακά χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών διαφέρουν σημαντικά από τα υπόλοιπα παιδιά και γι' αυτό το λόγο απαιτείται οι δάσκαλοι να έχουν εξειδικευμένες δεξιότητες (Haimour & Obaidat, 2013).

Σε μια ελληνική βιβλιογραφική ανασκόπηση, η Μαυροπούλου (2007) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για την κατάλληλη προετοιμασία τους στην προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών για τα άτομα με αυτισμό. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι περισσότεροι μαθητές με σύνδρομο Asperger φοιτούν σε τμήματα ένταξης, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη εμπειρία και κατάρτιση στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Hayes και συνεργάτες (2013), τα ευρήματα ερευνών των τελευταίων πενήντα χρόνων έχουν υποδείξει ότι οι δάσκαλοι του γενικού σχολείου, δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση για να διδάξουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε ένα περιβάλλον ένταξης. Το ίδιο υποστηρίζουν σε έρευνά τους και οι Haimour & Obaidat (2013), σύμφωνα με τους οποίους οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης λαμβάνουν περιορισμένη προετοιμασία για να ικανοποιήσουν τις ακαδημαϊκές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα της Wortman (2013) δήλωσαν πως όταν ήταν στο κολλέγιο, δεν τους παρουσιαζόταν η διάγνωση του αυτισμού, γιατί θεωρούταν σπάνια διαταραχή.

Η εκπαίδευση των δασκάλων σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικές διαταραχές, όπως ο αυτισμός, διεξάγεται, κυρίως, μέσω ενδοϋπηρεσιακής επαγγελματικής επιμόρφωσης. Τονίζεται, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν παρέχεται από το σχολικό περιβάλλον (Helps και λοιποί, 1999). Ωστόσο, η έρευνα μέσω του διαδικτύου και η συνεργασία με άλλους συναδέλφους αποτελούν την κύρια πηγή πληροφορίας (Wortman, 2013). Όμως, οι πληροφορίες που προέρχονται από τέτοιες πηγές, πολλές φορές, μπορεί να είναι λανθασμένες (Paul & Gabriel-Brisibe, 2015). Δεν είναι επιτακτικό για τους δασκάλους παιδιών με αυτισμό να ολοκληρώσουν κάποια επίσημη ειδική εκπαίδευση (Helps και λοιποί, 1999).

Παρ' όλα ταύτα κρίνεται απαραίτητη κάποιου είδους επιμόρφωση, διότι έχει βρεθεί, σε έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο, ότι περίπου το 70% των δασκάλων του γενικού σχολείου έχει δουλέψει με παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στη συγκεκριμένη έρευνα από το 70% των δασκάλων που έχει δουλέψει με παιδί με αυτισμό, μόνο το 5% ανέφερε ότι είχε συγκεκριμένη εκπαίδευση προερχόμενη από το βασικό τους πτυχίο, ενώ ένα 5% ανέφερε ότι είχε λάβει, μεταγενέστερα, ειδική εκπαίδευση που διήρκησε κάποιες μέρες (Helps και λοιποί, 1999).

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται, πως σε μελέτη που διεξήχθη στο Πακιστάν και συμπεριέλαβε 170 δασκάλους, αποκαλύφθηκε ότι αν και το 57% των δασκάλων είχαν την δυνατότητα κατάρτισης σχετική με τον αυτισμό, μόνο το 9% ήταν καταρτισμένοι (Shetty & Rai, 2014).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης των Hayes και συνεργάτες (2013), οι συμμετέχοντες δάσκαλοι που είχαν λάβει ακαδημαϊκή ή ενδοϋπηρεσιακή προετοιμασία, κατείχαν την απαραίτητη γνώση για να διδάξουν παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, αλλά υστερούσαν στο πώς να εφαρμόσουν την γνώση τους πρακτικά σε ένα περιβάλλον

ένταξης. Αυτή η έλλειψη κατανόησης μπορεί να προκύπτει από το κατά πόσο είναι συγκεντρωμένος ο δάσκαλος ή από το εύρος της επαγγελματικής ανάπτυξης ή της ειδικής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που παρέχεται. Πιθανότατα, οποιαδήποτε εκπαίδευση έχουν λάβει αυτοί οι δάσκαλοι επικεντρώνεται μόνο στα χαρακτηριστικά και τις διδακτικές μεθόδους της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος και όχι στην εφαρμογή της γνώσης. Η έλλειψη της γενίκευσης στην τάξη διαδραματίζει έναν ακόμη κρίσιμο ρόλο για την αποτελεσματική ενσωμάτωση αυτών των παιδιών (Hayes και λοιποί, 2013).

Σε μια έρευνα που διεξήχθη σε μια νοτιοδυτική πολιτεία των Ηνωμένων Πολιτειών, αξιολογήθηκαν 54 δασκάλους ως προς την γνώση τους, αλλά και τις αντιλήψεις τους για τον αυτισμό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 51,7% των συμμετεχόντων είχαν πραγματική γνώση σχετικά με τον ορισμό του αυτισμού, ενώ το 48,3% των συμμετεχόντων είχαν εσφαλμένες πληροφορίες σχετικά με το τί είναι ο αυτισμός. Όσον αφορά την αξιολόγηση-διάγνωση του αυτισμού όλοι οι συμμετέχοντες είχαν χαμηλή γνώση των αξιολογητικών-διαγνωστικών μεθόδων. Ακολούθως, ελλιπής ήταν η γνώση τους σχετικά και με τη θεραπεία του αυτισμού (Williams και λοιποί, 2011).

Σύμφωνα με την έρευνα των Haimour & Obaidat (2013) για την γνώση των δασκάλων σχετικά με τον αυτισμό στη Σαουδική Αραβία, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι είχαν περιορισμένες γνώσεις και δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτών των μαθητών. Επίσης, υπήρχε έλλειψη ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης όσον αφορά την ενσωμάτωση αυτών των παιδιών στην τάξη.

Στην Ινδία η ενημέρωση και η γνώση για αυτές τις διαταραχές είναι ελλιπής ανάμεσα στον γενικό πληθυσμό και την ιατρική και σχολική κοινότητα. Η ενημέρωση είναι ακόμη λιγότερη στις μικρότερες πόλεις, λόγω της ανεπάρκειας καταρτισμένου προσωπικού και εξειδικευμένων κέντρων. Υπάρχουν περίπου 2.3 εκατομμύρια παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην Ινδία. Η γνώση και η ενημέρωση μεταξύ των δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην έγκαιρη διάγνωση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Δυστυχώς, οι αναπτυξιακές διαταραχές στα παιδιά δεν αποτελούν προτεραιότητα και η πλειοψηφία των δασκάλων δεν διαθέτουν την ικανότητα της αναγνώρισης των αναπτυξιακών διαταραχών. Επιπλέον, υπάρχει περιορισμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και ιατρικού προσωπικού (Shetty & Rai, 2014).

Οι Shetty & Rai (2014), τόνισαν πως η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Σε μια μελέτη σε παιδιά που ακολουθούν φαρμακολογική θεραπεία για αυτισμό ανακαλύφθηκε ότι λίγοι δάσκαλοι ήταν ενήμεροι ότι τα παιδιά παίρνουν φάρμακα, και κανένας από αυτούς, δεν είχε συνεργαστεί με τον θεράποντα ιατρό. Στην παρούσα μελέτη η πλειοψηφία των δασκάλων ήταν ενημερωμένοι για τον αυτισμό, αλλά παραδέχονταν ότι η γνώση τους ήταν ανεπαρκής. Υπήρχαν αρκετές λανθασμένες αντιλήψεις μεταξύ των δασκάλων σε αυτή τη μελέτη.

Σε άλλη μελέτη που έγινε σε 164 δασκάλους δημοτικής εκπαίδευσης του Ομάν αποκάλυφθηκε ότι οι εσφαλμένες αντιλήψεις για την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ήταν κοινές. Σε αυτή την μελέτη μόνο 69 από τους 326 δασκάλους είχαν ανεπαρκή γνώση. Επίσης, σε αυτή τη μελέτη 59 δάσκαλοι είχαν την υποψία ότι κάποιος μαθητής τους έχει Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, τουλάχιστον σε μια περίπτωση και ακολούθως, ενημέρωσαν κάποιον ανώτερο ή συμβούλεψαν τον γονέα. Επιπλέον, είναι αναμφίβολο πως η προϋπάρχουσα κατάρτιση παρουσιάζει θετική σχέση με την γνώση. Στο 91% των δασκάλων με προϋπάρχουσα κατάρτιση, η γνώση τους ήταν καλή ή επαρκής (Agif και λοιποί, 2013).

Ακόμη, σε μια άλλη μελέτη των Arif και συνεργατών (2013) για την γνώση του αυτισμού στο Πακιστάν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι είχαν ελλιπή ενημέρωση σχετικά με τον αυτισμό. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 170 δασκάλους. Από αυτούς οι 94 εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν αποκτήσει τις γνώσεις τους για τον αυτισμό μέσω των μέσων ενημέρωσης. Μόνο οι 17 διέθεταν μετεκπαίδευση, ενώ οι 15 είχαν παρακολουθήσει ένα σεμινάριο σχετικά με τον αυτισμό. Η πηγή πληροφοριών σχετικά με αυτισμό στον υπόλοιπο πληθυσμό του δείγματος ήταν είτε από την προσωπική εμπειρία ή από άλλες πηγές. Μόνο 19 εκπαιδευτικοί στα ιδιωτικά σχολεία και 24 στα δημόσια σχολεία γνώριζαν ότι ο αυτισμός είναι μια κληρονομική διαταραχή. Επιπλέον, μόνο οι 41 εκπαιδευτικοί στον ιδιωτικό τομέα και οι 39 των εκπαιδευτικών στο δημόσιο τομέα γνώριζαν ότι ο αυτισμός είναι μαθησιακή, αλλά και ψυχική διαταραχή.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δασκάλων δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με τη γνώση του αυτισμού δεν υπήρχε στατιστική σημαντικότητα, εκτός από δύο κατηγορίες: τις δεξιότητες επικοινωνίας ενός αυτιστικού παιδιού και τη συναισθηματική του ιδιοσυγκρασία. Όσον αφορά τις δεξιότητες επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί στον δημόσιο τομέα γνώριζαν καλύτερα ότι ένα αυτιστικό παιδί έχει φτωχές δεξιότητες επικοινωνίας και δεν μπορεί να εκφραστεί. Όσον αφορά τη συναισθηματική κατάσταση ενός αυτιστικού παιδιού, οι εκπαιδευτικοί στον ιδιωτικό τομέα γνώριζαν καλύτερα το γεγονός ότι ένα αυτιστικό παιδί έχει συχνές εξάρσεις οργής (Arif και λοιποί, 2013).

Στην Νιγηρία, το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών αυτών των παιδιών είναι ελλιπές. Σε μια έρευνα που διεξάχθηκε στην Νιγηρία, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 100 δασκάλους δημοτικής εκπαίδευσης, με σκοπό τον προσδιορισμό των γνώσεων τους για τον αυτισμό. Από αυτούς οι 34 δάσκαλοι δεν είχαν ακούσει ποτέ ξανά την λέξη «αυτισμός», ενώ οι 66 γνώριζαν τον όρο. Μεταξύ αυτών που έχουν ακούσει για τον αυτισμό, το 21,2% είχαν λανθασμένη αντίληψη για το τι είναι ο αυτισμός, ενώ το 18,2% των δασκάλων είπαν ότι ο αυτισμός είναι μια ψυχιατρική κατάσταση παρόμοια με τρέλα. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι περίπου το 35% των ερωτηθέντων είχαν ακούσει τη λέξη αυτισμός από την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ το 27,3% είχαν ακούσει τον όρο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αναφέρεται, ότι τα οργανωμένα σχολικά σεμινάρια ήταν ελάχιστα, γεγονός που υποδηλώνει ότι στον τομέα της εκπαίδευσης δεν έχει γίνει συστηματική προσπάθεια σε σχέση με την κατάρτιση και την επανακατάρτιση των εκπαιδευτικών στις νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές (Paul & Gabriel-Brisibe, 2015).

### 2.3. Στάση δασκάλων γενικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Η ενσωμάτωση είναι μια παγκόσμια τάση στην εκπαίδευση που απαιτεί την εμπλοκή και την συνεργασία ανάμεσα στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Αν και οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης αποδέχονται τα δικαιώματα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και την αρχή της ενσωμάτωσης – δηλαδή ότι τα σχολεία πρέπει να προνοούν για τις ανάγκες όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων και ανικανοτήτων τους – εξακολουθούν να υπάρχουν εμπόδια για την επίτευξη αυτών των ιδανικών. Αυτό το χάσμα προκύπτει από διαφορές μεταξύ των απόψεων περί ενσωμάτωσης (θεωρία) και της προθυμίας για την εφαρμογή τους (πράξη). Η ενσωμάτωση συνεπάγεται την αναδιάρθρωση της σύγχρονης εκπαίδευσης, ώστε αυτή να μπορεί να συμπεριλάβει κάθε παιδί. Εφόσον, οι κύριοι χώροι της διαδικασίας της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση είναι οι σχολικές τάξεις, οι απόψεις των



εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου σχετικά με την ενσωμάτωση δεν μπορούν να μη ληφθούν υπόψη (Hwang & Evans, 2011). Υπάρχει ένα τεράστιο χάσμα μεταξύ του ρόλου που οι εκπαιδευτικοί κατέχουν στο σχολείο και το ρόλο που θα πρέπει να κατέχουν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό (Kalyva, 2010).

Κατά την Μαυροπούλου (2007), οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν είναι θετικές ως προς την σχολική ένταξη και οι ίδιοι επισημαίνουν ότι δεν έχουν κατάλληλη κατάρτιση και χρόνο για την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης. Όπως επισημαίνεται από την Μαυροπούλου (2007), η θεσμοθετημένη ένταξη αυτών των παιδιών είναι πολύ πρόσφατη και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι στερούνται συναφούς ειδικής εκπαίδευσης. Σε μία άλλη πρόσφατη πανελλήνια έρευνα με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επέλεξαν την ειδική αγωγή ως καλύτερη επιλογή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τους συναδέλφους τους στις άλλες βαθμίδες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν μεγαλύτερη αποδοχή των παιδιών με αναπηρίες είχαν μία φιλανθρωπική στάση προς αυτούς τους μαθητές.

Η Μαυροπούλου (2007) τονίζει, επίσης, πως η ποιότητα της σχέσης των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής με παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στο γενικό σχολείο επηρεάζεται αρνητικά από τον αριθμό των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή. Ορισμένες φορές, συγκεκριμένες συμπεριφορές συνδέονται με τα παιδιά με αυτισμό, όπως οι επιθετικές συμπεριφορές, που προκαλούν προβλήματα στην διαχείρισή τους, καθώς και οι πιο συχνά αναφερόμενες, κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Helms και λοιποί, 1999, Αθανασόγλου, 2014).

Κατά την Wortman (2013), οι συμμετέχοντες στην έρευνά της σημειώνουν ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι είναι «διαφορετικά» και συχνά έχουν υπερβολική αυτοπεποίθηση για μη ρεαλιστικούς στόχους και μη ρεαλιστικές προσδοκίες για το μέλλον. Οι συμμετέχοντες συνέδεσαν τους μη ρεαλιστικούς στόχους με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό και την αποδοχή της ομάδας. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής με αυτισμό έχει δείξει πρόοδο όσον αφορά τις κοινωνικές του δεξιότητες και την έλλειψη αποδοχής της ομάδας, τότε οι συμμετέχοντες έδιναν σε αυτό μεγαλύτερη επιβράβευση για ελάχιστα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αποσκοπώντας στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην ανάδειξη της συνεισφοράς του μαθητή στην τάξη και στην ομάδα.

Σύμφωνα με τους Villa και τους συνεργάτες του (όπ. αναφ. σε Hwang & Evans, 2011) στην Βόρειο Αμερική το 78,8% των 578 εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης, έδειξαν θετική στάση σχετικά με την ενσωμάτωση. Επισημαίνεται σε άλλη έρευνα, ότι περίπου το 65% των 7.385 δασκάλων των γενικών τάξεων υποστήριξε την σύγχρονη ιδέα και την ενσωμάτωση, και το 53,4% εξέφρασε την προθυμία του να συμπεριλάβει μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη του. Όμως, αυτή η προθυμία φαίνεται να κυμαίνεται ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας και τους πόρους που προσφέρονται για την υποστήριξη της ενσωμάτωσης. Σε μια έρευνα 81 δασκάλων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο σημειώνεται, ότι παρόλη την γενικά θετική αξία που αναγνωρίζουν οι δάσκαλοι στην ιδέα της ενσωμάτωσης, οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες διαπιστώνεται ότι επιφέρουν ανησυχία και άγχος στους δασκάλους σε σχέση με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν άλλου είδους αναπηρίες.

Αναφέρεται σε μελέτη των Hwang & Evans (2011), ότι οι Κορεάτες δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης είναι χωρισμένοι όσον αφορά την ενσωμάτωση. Ενώ οι δάσκαλοι που είναι θετικά διακεείμενοι προς την ενσωμάτωση είναι ελαφρώς υπεράριθμοι από αυτούς που διάκεινται αρνητικά, η πραγματική προθυμία να διδάξουν μαθητές με ειδικές ανάγκες ήταν μικρότερη σε σχέση με τις θετικές στάσεις που είχαν επιδείξει. Δάσκαλοι που έχουν θετική

στάση ως προς την ενσωμάτωση, δύναται να είναι απρόθυμοι να διδάξουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις. Αυτά τα αποτελέσματα δεν συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες. Η διαφορά σε αυτή την μελέτη είναι πως αναδεικνύει ότι όσο δεν υπάρχει ομοφωνία και σύμπλευση μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, θα είναι δύσκολη η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί την διαφορετικότητα και την ενσωμάτωση.

Σε μια μελέτη 900 δασκάλων στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης είχαν πιο θετικές απόψεις από τους νηπιαγωγούς και τους καθηγητές λυκείου. Οι καθηγητές λυκείου έδωσαν έμφαση στο περιεχόμενο της ύλης διδασκαλίας, και νιώθουν ότι το να διδάσκουν μαθητές με ειδικές ανάγκες «δημιουργεί προβλήματα». Σημειώνεται, ότι διεθνείς μελέτες υποδεικνύουν πως ενώ οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης διάκεινται ευνοϊκά ως προς την θεωρία της ενσωμάτωσης, προβληματίζονται για την πρακτική εφαρμογή αυτής. Για παράδειγμα, ενώ αποδέχονται την αρχή της ενσωμάτωσης, νιώθουν ότι ο χρόνος αφιερώνεται μόνο σε ένα μαθητή – αυτόν που έχει ειδικές ανάγκες – και δεν μένει χρόνος για την υπόλοιπη τάξη. Άλλοι δάσκαλοι επισημαίνουν το αίσθημα της έλλειψης ενός συνόλου δεξιοτήτων και την έλλειψη απαραίτητης γνώσης για να διδάξουν μαθητές με ειδικές ανάγκες (Αθανασόγλου, 2014). Παρόμοια ζητήματα βρέθηκαν να υπάρχουν και μεταξύ Αυστραλών δασκάλων (Hwang & Evans, 2011).

Παράλληλα, σε μελέτη των Haimour & Obaidat (2013) που διεξήχθη στην Σαουδική Αραβία, γίνεται λόγος για τις αντιλήψεις των δασκάλων περί ανικανότητας να διδάξουν παιδιά με αυτισμό. Στο σύνολό τους οι δάσκαλοι, όπως επιβεβαιώνουν και οι Williams και λοιποί (2011) νιώθουν ότι δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση σχετικά με τον αυτισμό. Ειδικότερα, λίγοι δάσκαλοι πίστευαν ότι έχουν επαρκή χρόνο, ικανότητες, κατάρτιση και τους απαιτούμενους πόρους για την επιτυχή ένταξη των παιδιών (Haimour & Obaidat, 2013).

Σε μελέτη των Helps και συνεργατών του (1999) οι δάσκαλοι ρωτήθηκαν τι είδους επιπρόσθετη εκπαίδευση θα ήταν χρήσιμη. Εξ' αυτών οι 37% δήλωναν ότι «τίποτα απολύτως» δεν θα βοηθούσε, 21% αυτών ζήτησαν πρακτική βοήθεια στην διαχείριση των παιδιών με αυτισμό που εντάσσονται σε μια ομάδα παιδιών με μεικτές ικανότητες, 15% αυτών αιτήθηκαν να δουλέψουν μαζί με ειδικά εκπαιδευμένους επαγγελματίες, ώστε να μάθουν μέσω παρατήρησης και πρακτικής εξάσκησης, 8% έγραψαν ότι θα ήθελαν να επισκεφθούν ένα σχολείο που φοιτούν, αποκλειστικά, παιδιά με αυτισμό, 6% ζήτησε να εκπαιδευτεί σε δομημένα προγράμματα διδασκαλίας (π.χ. Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children programme) και 5% αιτήθηκε συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση.

Αντίθετα, στην Ιρακινή μελέτη των Shetty & Rai (2014) το 90% των δασκάλων είχαν την δυνατότητα παρακολούθησης εκπαιδευτικών σεμιναρίων στην ανίχνευση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος και το 73% αυτών εξέφρασε την επιθυμία να παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια. Μόνο 1 στους 5 είχε προηγούμενη κατάρτιση.

Σε μια πρόσφατη Αμερικανική μελέτη των Williams και συνεργατών του (2011) αξιολογήθηκαν 54 δάσκαλοι ως προς την γνώση τους, αλλά και τις αντιλήψεις τους για τον αυτισμό. Τα ευρήματα αυτής της πιλοτικής έρευνας εγείρουν πολλά ερωτήματα σχετικά τις αντιλήψεις και τις πραγματικές γνώσεις των δασκάλων σχετικά με τον αυτισμό. Η μειοψηφία των ερωτηθέντων είχαν προηγούμενη εκπαίδευση στον αυτισμό, ενώ η πλειονότητα δήλωσε ότι δεν είχε καμία προηγούμενη εκπαίδευση. Επίσης, έδειξαν μειωμένο ενδιαφέρον για εκπαίδευση σχετικά με τον αυτισμό στο μέλλον. Αυτό είναι ανησυχητικό, σε συνδυασμό με το γεγονός, ότι όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι εργάζονται με μαθητές με αυτισμό, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τις γνώσεις τους σχετικά με

τον αυτισμό και ως εκ τούτου θεωρούν πως δεν έχουν ανάγκη για πρόσθετη εκπαίδευση (Williams και λοιποί, 2011).

Από τις απαντήσεις των δασκάλων σε μελέτη των Helps και συνεργατών του (1999), εξάγεται ότι οι δάσκαλοι δεν αναμένουν τα παιδιά με αυτισμό να έχουν γλωσσικές δυσκολίες, είναι πιο πιθανό να περιγράψουν τον αυτισμό σαν συναισθηματική διαταραχή και είναι λιγότερο πιθανό να αντιληφθούν τον αυτισμό σαν αναπτυξιακή διαταραχή. Η πρώτη διαπίστωση μπορεί να οδηγήσει τους δασκάλους στην υπερεκτίμηση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών που έχουν λάβει διάγνωση αυτισμού (το 70%-75% των παιδιών αυτών έχουν γλωσσικές δυσκολίες). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αναπόφευκτη ματαίωση και των δύο πλευρών και πιθανότατα το παιδί να βιώσει αποτυχία. Οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες για το επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων οποιουδήποτε παιδιού, μπορεί να συνδέονται με την ανάπτυξη διασπαστικών ή επιθετικών συμπεριφορών. Επομένως, η κατανόηση των δυνατών και αδύναμων σημείων κάθε παιδιού βοηθάει τους δασκάλους να διαμορφώνουν ρεαλιστικές προσδοκίες και τους καθιστούν ικανούς να σχεδιάζουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη από τους Arif και τους συνεργάτες του (2013), αξιολογήθηκαν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον αυτισμό σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία του Πακιστάν. Σε σχέση με την αντίληψη των δασκάλων αναφορικά με τη θεραπεία του αυτισμού, οι δάσκαλοι στα ιδιωτικά σχολεία θεωρούσαν απαραίτητη τη χρήση φαρμακευτικής αγωγής. Οι δάσκαλοι στα δημόσια σχολεία είχαν μια καλύτερη αντίληψη της θεραπείας του αυτισμού και γνώριζαν ότι πρόκειται για μια κατάσταση που δεν χρήζει μόνο φαρμακευτικής αγωγής, αλλά πίστευαν ότι χρειάζεται συνδυασμός φαρμακευτικής αγωγής μαζί με συμπεριφορικές και γνωστικές θεραπείες. Συμπερασματικά, οι δάσκαλοι στα δημόσια σχολεία είχαν καλύτερη γνώση και αντίληψη σε σχέση με τους δασκάλους στον ιδιωτικό τομέα όσον αφορά τον αυτισμό.

Οι Hwang & Evans (2011) υπέδειξαν πως οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης που ερεύνησαν, ανέφεραν ότι η ενσωμάτωση παρέχει στους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες, κοινωνικά οφέλη όπως είναι τα θετικά πρότυπα. Ωστόσο, η πλειοψηφία των δασκάλων πιστεύουν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες χρήζουν ειδικών υπηρεσιών σε τάξεις ειδικής εκπαίδευσης και δείχνουν ανησυχία ότι αυτές οι ειδικές υπηρεσίες θα εκλείψουν, αν αυτοί οι μαθητές εκπαιδεύονται σε κανονικά περιβάλλοντα.

Αυτές οι ανησυχίες εξηγούν τους πιθανούς λόγους της ολιγορίας στην εφαρμογή των πρακτικών ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση (Hwang & Evans, 2011). Άλλωστε, σε μελέτη της Wortman (2013), η πλειοψηφία των δεκατεσσάρων συμμετεχόντων, που προέρχονται από την γενική εκπαίδευση, πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής είναι υπεύθυνοι για την άμεση καθοδήγηση των παιδιών με αυτισμό.

Πολλοί δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης έχουν επίγνωση των περιορισμένων τους δεξιοτήτων και της ελλιπής τους γνώσης σχετικά με την ενσωμάτωση, αλλά και της ίδιας της φύσης της αναπηρίας και της ενσωμάτωσης. Γι' αυτό φαίνεται οι δάσκαλοι να φοβούνται την αλλαγή και να διστάζουν στην αποδοχή ενός νέου εκπαιδευτικού μοντέλου ενσωμάτωσης (Hwang & Evans, 2011, Αθανασόγλου, 2014).

Σε μια πιο ευρεία κλίμακα, σε συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε Φινλανδία και Ζάμπια, βρέθηκε πως οι Φιλανδοί δάσκαλοι θεωρούν την ενσωμάτωση των παιδιών με διαταραχές ομιλίας και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή σωματικές αναπηρίες, ως πιο επιτυχημένη, ενώ οι δάσκαλοι στην Ζάμπια επέδειξαν απροθυμία στην ενσωμάτωση μαθητών με σωματικές αναπηρίες και προβλήματα όρασης (Hwang & Evans, 2011).

Η σοβαρότητα της αναπηρίας και η διαθεσιμότητα των πόρων επηρεάζουν τις απόψεις των δασκάλων σε σχέση με την ενσωμάτωση, ανεξαρτήτως των διαφορών στην εθνικότητα και την κουλτούρα. Όταν η αναπηρία είναι σοβαρή, οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η κανονική τάξη δεν είναι κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Hwang & Evans, 2011). Ειδικότερα, οι δάσκαλοι που πρέπει να διαχειριστούν παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υφίστανται μεγάλο άγχος. Επισημαίνεται πως, συχνά, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτού του διαφορετικού πληθυσμού, απογοητεύονται και βιώνουν ανασφάλεια (Worthman, 2013). Μια Ιρανική μελέτη αποκάλυψε ότι οι δάσκαλοι των παιδιών με αυτισμό βιώνουν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα εξουθένωσης (burnout) (Shetty & Rai, 2014, Αθανασόγλου, 2014).

Πολλές έρευνες τονίζουν την σημασία της διάθεσης υλικών και ανθρώπινων πόρων, συμπεριλαμβανομένων κατάλληλης εκπαίδευσης και τεχνολογικών βοηθημάτων. Έτσι, οι δάσκαλοι νιώθουν να υποστηρίζονται, μέσω της διάθεσης απαιτούμενων πόρων, όπως υλικά, ανθρώπινο δυναμικό και εκπαίδευση, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στους απαιτούμενους ρόλους τους (Hwang & Evans, 2011).

Σε μελέτη Αυστραλών ερευνητών σημειώνεται ότι τα χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση φαίνεται να μην σχετίζονται με τις απόψεις όσον αφορά την ενσωμάτωση. Παρόμοια, σε μια πρόσφατη μελέτη που έλαβε χώρα σε δύο πόλεις της Ιορδανίας, δάσκαλοι με διαφορετική εργασιακή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης (1-20+ χρόνια εμπειρίας) επέδειξαν μικρή διαφορά στις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό στις σύγχρονες τάξεις (Hwang & Evans, 2011). Επιπρόσθετα, η Αθανασόγλου (2014) κάνει λόγο για θετική στάση αναφορικά με την συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην γενική τάξη, στο 47% των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης με εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με αυτισμό, καθώς και στο 27% των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης χωρίς εμπειρία.

Επιπλέον, σημαντικό εύρημα αποτελεί η αβεβαιότητα των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης, όσον αφορά τα μέλη μιας συνεργατικής ομάδας. Περίπου το μισό ποσοστό των δασκάλων ανέφεραν ότι ένιωθαν άβολα με την παρουσία κάποιου άλλου ενήλικα στην τάξη και η πλειοψηφία ανέφερε ότι υπάρχουν κάποια οφέλη από αυτό ή κράτησε ουδέτερη στάση ως προς την συνεργατική ομάδα. Παρόμοια, σε ελληνική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης επέδειξαν μικρή απροθυμία συνεργασίας με τους ειδικούς παιδαγωγούς στο γενικό σχολείο, που σηματοδοτεί την αποστασιοποίησή τους από την διαδικασία διδασκαλίας ατόμων με ειδικές ανάγκες (Αθανασόγλου, 2014). Από αυτά συμπεραίνεται ότι αν και οι δάσκαλοι είναι θετικοί ως προς την ιδέα της ενσωμάτωσης σε κάποιο βαθμό, έχουν επίγνωση των περιορισμένων τους δεξιοτήτων και των ελλειμμάτων των γνώσεών τους σχετικά με τις τεχνικές ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση, δεν νιώθουν άνετα να λάβουν στήριξη από άλλους μέσα στην τάξη (Hwang & Evans, 2011).

Η παραπάνω στάση έρχεται σε αντίθεση με τον ισχυρισμό της Kalyva (2010) ότι ο μόνος τρόπος για τους δασκάλους ώστε να ανταπεξέλθουν αυτές τις αυξανόμενες ανάγκες είναι να συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες που μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για το παιδί με ειδικές ανάγκες. Συμπληρωματικά, η Idol (2006) (όπ. αναφ. σε Μαυροπούλου, 2007), αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν την επιθυμία να υποστηρίζεται ο μαθητής από ειδικό παιδαγωγό, χωρίς να διακοπούν οι δομές παράλληλης στήριξης μέσα στο γενικό σχολείο.

Ωστόσο, σε λιγότερο αναπτυγμένες χώρες όπου η θρησκεία και η κουλτούρα ασκούν μεγάλη επιρροή στις αντιλήψεις των ανθρώπων, η κοινωνία και η εκπαίδευση διαμορφώνονται τελείως διαφορετικά.

Σύμφωνα με τους Paul & Gabriel-Brisibe (2015), οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία στην διδασκαλία όταν συνυπάρχουν στην ίδια τάξη παιδιά με αυτισμό και μαθητές τυπικής ανάπτυξης, γι' αυτό πολλές φορές δεν τα δέχονται ή τα διώχνουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού που φοιτούν σε κανονικά σχολεία στη Νιγηρία αντιμετωπίζουν εκφοβισμό από το περιβάλλον τους. Στοχοποιούνται με υποτιμητικά ονόματα από τους γονείς, τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Ο αυτισμός λαμβάνεται ως κάτι άλλο. Θεωρείται πως αυτά παιδιά μένουν ακαδημαϊκά πίσω, διακατέχονται από τα κακά πνεύματα ή υπάρχει κάποιο είδος γονικής παραμέλησης. Οι συμβουλές των δασκάλων προς τους γονείς αυτών των παιδιών είναι να τα φροντίζουν περισσότερο ή να τα πάνε στην εκκλησία για εξορκισμό. Στην Αφρική, η προσευχή θεωρείται σημαντική για την διαχείριση αυτών των παιδιών. Αν ο δάσκαλος δυσκολεύεται από τη βραδύτητα τους, μπορεί ακόμη και να τα δείρει.

Σύμφωνα με μαρτυρία δασκάλου στην Γκάνα, την οποία παραθέτει η Anthony (2009), ο αυτισμός εκλαμβάνεται σαν μια από τις πιο σοβαρές αναπηρίες και συνδέεται με κατάρεις και άλλες πνευματικές αιτίες. Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό θεωρούνται «άχρηστα» και μη ικανά για μάθηση. Μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μαρτυρία θίγει την ελλιπή γνώση των δασκάλων σχετικά με το ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές ενδέχεται να είναι συμπτώματα διαταραχών και αποκαλύπτει πως μέχρι τότε το σύνολο των δασκάλων θεωρούσε πως τα παιδιά αυτά είναι επίμονα.

Η Anthony (2009) επισημαίνει την άποψη ενός εκτών δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνά της, ο οποίος αναφέρει ότι οι προσπάθειες μόρφωσης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού θεωρούνται σπατάλη των ήδη περιορισμένων πόρων τόσο της οικογένειας, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως επισημαίνει άλλος δάσκαλος, αν έχεις ένα παιδί που δεν πρόκειται να επιτύχει και δεν είναι ικανός να το κάνει τότε η απώλεια είναι μεγάλη. Μια πρόσθετη μαρτυρία κάνει λόγο για κοινωνική απομόνωση και δύσκολη επαγγελματική δραστηριοποίηση όταν έχεις υπ' ευθύνη σου ένα παιδί με αναπηρία.

Αντίθετα, κατά την Wortman (2013), οι δάσκαλοι στις αναπτυγμένες χώρες πιστεύουν πως τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να δραστηριοποιηθούν οι ίδιοι επαγγελματικά ως ενήλικες. Ισχυρίζονται ότι αυτά τα άτομα πρέπει να ασχολούνται με επαγγέλματα που έχουν σαν κύριο χαρακτηριστικό την μοναχικότητα και να διορίζονται σε θέσεις εργασίας στις οποίες μπορούν να δουλεύουν απομονωμένοι από άλλους. Αυτή η δήλωσή τους απορρέει από το ότι πιστεύουν πως στα άτομα με αυτισμό δεν αρέσει η κοινωνική συναναστροφή και η συνεργασία με άλλους.

Παρόλο που η ενσωμάτωση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί αιτία διαμάχης ανάμεσα σε επαγγελματίες και πολιτισμούς, είναι βιβλιογραφικά αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ωφελούνται σε μεγάλο βαθμό, από την φοίτηση τους στα γενικά σχολεία, και όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά, ωφελούνται ως προς την κοινωνική μάθηση ή αναπτύσσουν κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο το οποίο μπορεί να έχουν (Helps και λοιποί, 1999). Επιπροσθέτως, επισημαίνεται πως το 2007, τα Ηνωμένα Έθνη ανακηρύξαν την 2 Απριλίου ως Παγκόσμια Ημέρα Αυτισμού, με σκοπό την ενημέρωση για τον αυτισμό και την στήριξη για περαιτέρω έρευνα και παρέμβαση (Paul & Gabriel-Brisibe, 2015).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **Μεθοδολογία Έρευνας**

#### **3.1. Πληθυσμός – Δειγματοληψία – Δείγμα**

Ο πληθυσμός που ερευνά η συγκεκριμένη εργασία αφορά σε εκπαιδευτικούς, γενικής εκπαίδευσης, της Α' και της Β' τάξης δημοτικού που διαμένουν και εργάζονται στην Περιφέρεια Αττικής (Νομαρχία Αθηνών και Νομαρχία Πειραιά) και στους Νομούς Αχαΐας και Βοιωτίας. Οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα έπρεπε να διδάσκουν την τρέχουσα σχολική χρονιά στην Α' ή στην Β' τάξη του δημοτικού ή να έχουν διδάξει στο παρελθόν Α' ή Β' τάξη δημοτικού.

Για τις ανάγκες της έρευνας συγκεντρώθηκε ένα δείγμα 110 εκπαιδευτικών, γενικής εκπαίδευσης, επί του οποίου μετρήθηκαν τα εξής δημογραφικά στοιχεία: Φύλο, Ηλικία, Έτη προϋπηρεσίας (ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), Έτη προϋπηρεσίας (ως δάσκαλος της Α' και της Β' δημοτικού) και Εκπαίδευση.

#### **3.2 Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων**

Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) με ερωτήσεις κλειστού, αλλά και ανοιχτού τύπου και ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα Likert, οι οποίες στη συνέχεια επεξεργάστηκαν και κωδικοποιήθηκαν.

Το ερωτηματολόγιο διατέθηκε σε έντυπη, αλλά και ηλεκτρονική μορφή μέσω του ιστότοπου eSurvey Creator. Η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 1 μήνα. Σε αυτό το διάστημα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δημόσια δημοτικά σχολεία και σε ένα ιδιωτικό δημοτικό σχολείο, των περιοχών που προαναφέρθηκαν, και σε συνεννόηση με την διεύθυνση τέθηκε διορία μίας εβδομάδας για την συμπλήρωσή τους.

Η συμπλήρωση των προσωπικών στοιχείων (Όνοματεπώνυμο) των συμμετεχόντων ήταν προαιρετική και ορίστηκε ότι κάθε ερωτηματολόγιο που θα συμπεριλαμβανόταν στην έρευνα, έπρεπε να είναι συμπληρωμένο στο μεγαλύτερο μέρος του (περίπου στο 80%). Ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του ήταν 10-15 λεπτά.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην παροχή οδηγιών ως προς την συμπλήρωσή του. Συγκεκριμένα, διευκρινίστηκε πως το ερωτηματολόγιο πρέπει να συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς γενικής και όχι ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν την τρέχουσα σχολική χρονιά στην Α' ή Β' τάξη του δημοτικού ή έχουν διδάξει στο παρελθόν Α' ή Β' τάξη δημοτικού. Επίσης, οι συμμετέχοντες παροτρύνθηκαν να απαντήσουν αυθόρμητα στις ερωτήσεις και να μην ερευνήσουν την σχετική βιβλιογραφία που υπάρχει επί του θέματος, ώστε να απαντήσουν «σωστά».

#### **3.3 Στατιστική Ανάλυση**

Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v22. Όλες οι ερωτήσεις ήταν ποιοτικές (ή κατηγορικές), είτε ονομαστικές (πχ. Φύλο) όπου κάθε κατηγορία κωδικοποιήθηκε αριθμητικά ξεκινώντας από το 1, είτε ιεραρχημένες (πχ. ερωτήσεις 21 – 30) τύπου likert 5 βαθμίδων ξεκινώντας από το «διαφωνώ πολύ» με κωδικοποίηση 1 και καταλήγοντας στη

επιλογή «συμφωνώ πολύ» με κωδικοποίηση 5. Οι ανοιχτές ερωτήσεις αφορούν τις ερωτήσεις 31 έως 35 του ερωτηματολογίου, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν ως ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, με την κάθε επιλογή κάθε ερώτησης να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή διχοτομική μεταβλητή με τιμές 1 αν ο συμμετέχων είχε αναφερθεί στην επιλογή αυτή ή 0 αν όχι.

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν, εκτενώς, η περιγραφική στατιστική (για τα ερευνητικά ερωτήματα 1 και 3), καθώς και ο έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman, ο οποίος βασίζεται στο συντελεστή συσχέτισης rho (του Spearman), ενώ ως επίπεδο στατιστική σημαντικότητα τέθηκε το  $p=0,05$ . Ο συντελεστής συσχέτισης rho του Spearman μπορεί να λάβει τιμές μεταξύ -1 και 1, με τις αρνητικές τιμές να υποδηλώνουν αρνητική συσχέτιση και τις θετικές τιμές να υποδηλώνουν αντίστοιχα θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο εξεταζόμενες μεταβλητές. Τιμές κοντά στο μηδέν υποδηλώνουν μη συσχέτιση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Αποτελέσματα Έρευνας

#### 4.1. Δημογραφικά Στοιχεία

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Επικυρωμένη Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ανδρας	18	16.4	16.4	16.4
Γυναίκα	92	83.6	83.6	100.0
Σύνολο	110	100.0	100.0	

#### Πίνακας 4.1. Φύλο των συμμετεχόντων

Από το δείγμα των 110 συμμετεχόντων στην έρευνα και αναφορικά με το Φύλο (βλ. πίνακα 4.1.), 18 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 16,4%) ήταν άνδρες, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία, 92 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 83,6%), ήταν γυναίκες.

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Επικυρωμένη Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Κάτω των 30 χρόνων	8	7.3	7.3	7.3
31 – 40 χρόνων	29	26.4	26.4	33.6
41 – 50 χρόνων	62	56.4	56.4	90.0
51 και άνω	11	10.0	10.0	100.0
Σύνολο	110	100.0	100.0	

#### Πίνακας 4.2. Ηλικία των συμμετεχόντων

Σε ότι αφορά την Ηλικία (βλ. πίνακα 4.2.), 8 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 7,3%) ήταν κάτω των 30 ετών, 29 στους 110 (ή το 26,4%) ήταν 31 έως 40 ετών, 62 στους 110 (ή το 56,4%) ήταν 41 έως 50 ετών και 11 στους 110 (ή 10%) ήταν ηλικίας από 51 έτη και άνω.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.3., όπου εμφανίζονται οι συχνότητες μεταξύ των κατηγοριών των μεταβλητών Φύλο και Ηλικία, συνδυαστικά ανά δύο, παρατηρούνται τα ακόλουθα:

- Για την ηλικιακή κατηγορία κάτω των 30 ετών, η οποία αριθμεί 8 εκπαιδευτικούς, 1 ήταν άνδρας (ή το 12,5%) και 7 ήταν γυναίκες (ή το 87,5%).
- Για την ηλικιακή κατηγορία 31 έως 40 ετών, η οποία αριθμεί 29 εκπαιδευτικούς, 7 ήταν άνδρες (ή το 24,1%) και 22 ήταν γυναίκες (ή το 75,9%).
- Για την ηλικιακή κατηγορία 41 έως 50 ετών, η οποία αριθμεί 62 εκπαιδευτικούς, 8 ήταν άνδρες (ή το 12,9%) και 54 ήταν γυναίκες (ή το 87,1%).
- Για την ηλικιακή κατηγορία των 51 ετών και άνω, η οποία αριθμεί 11 εκπαιδευτικούς, 2 ήταν άνδρες (ή το 18,2%) και 9 ήταν γυναίκες (ή το 81,8%).

		Φύλο			
		Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο	
Ηλικία	Κάτω των 30 χρόνων	Πλήθος	1	7	8
		% ως προς Ηλικία	12.5%	87.5%	100.0%
		% ως προς Φύλο	5.6%	7.6%	7.3%
		% του Συνόλου	0.9%	6.4%	7.3%
31 – 40 χρονών	Πλήθος	7	22	29	
		% ως προς Ηλικία	24.1%	75.9%	100.0%
		% ως προς Φύλο	38.9%	23.9%	26.4%
		% του Συνόλου	6.4%	20.0%	26.4%
41 – 50 χρονών	Πλήθος	8	54	62	
		% ως προς Ηλικία	12.9%	87.1%	100.0%
		% ως προς Φύλο	44.4%	58.7%	56.4%
		% του Συνόλου	7.3%	49.1%	56.4%
51 και άνω	Πλήθος	2	9	11	
		% ως προς Ηλικία	18.2%	81.8%	100.0%
		% ως προς Φύλο	11.1%	9.8%	10.0%
		% του Συνόλου	1.8%	8.2%	10.0%
Σύνολο	Πλήθος	18	92	110	
		% ως προς Ηλικία	16.4%	83.6%	100.0%
		% ως προς Φύλο	100.0%	100.0%	100.0%
		% του Συνόλου	16.4%	83.6%	100.0%

**Πίνακας 4.3.** Συχνότητα μεταξύ Φύλου και Ηλικίας των συμμετεχόντων

Σε ότι αφορά τα Έτη Προϋπηρεσίας (ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – βλ. πίνακα 4.4.), 4 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 3,6%) είχαν προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη, 21 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 19,1%) είχαν προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη, 26 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 23,6%) είχαν προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη, 22 στους 110



εκπαιδευτικούς (ή το 20%) είχαν προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη και 37 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 33,6%) είχαν προϋπηρεσία από 21 έτη και άνω.

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Επικυρωμένη Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
0 – 5 χρόνια	4	3.6	3.6	3.6
6 – 10 χρόνια	21	19.1	19.1	22.7
11 – 15 χρόνια	26	23.6	23.6	46.4
16 – 20 χρόνια	22	20.0	20.0	66.4
Από 21 χρόνια και πάνω	37	33.6	33.6	100.0
Σύνολο	110	100.0	100.0	

**Πίνακας 4.4.** Έτη Προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, ως εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.5., όπου εμφανίζονται οι συχνότητες μεταξύ των κατηγοριών των μεταβλητών Φύλο και Έτη Προϋπηρεσίας (ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), συνδυαστικά ανά δύο, παρατηρούνται τα ακόλουθα:

- Για την κατηγορία με προϋπηρεσία 0 έως 5 έτη, η οποία αριθμεί 4 εκπαιδευτικούς, 1 ήταν άνδρας (ή το 25%) και 3 ήταν γυναίκες (ή το 75%).
- Για την κατηγορία με προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη, η οποία αριθμεί 21 εκπαιδευτικούς, 3 ήταν άνδρες (ή το 14,3%) και 18 ήταν γυναίκες (ή το 85,7%).
- Για την κατηγορία με προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη, η οποία αριθμεί 26 εκπαιδευτικούς, 7 ήταν άνδρες (ή το 26,9%) και 19 ήταν γυναίκες (ή το 73,1%).
- Για την κατηγορία με προϋπηρεσία 16 έως 20 έτη, η οποία αριθμεί 22 εκπαιδευτικούς, 2 ήταν άνδρες (ή το 9,1%) και 20 ήταν γυναίκες (ή το 90,9%).
- Για την κατηγορία με προϋπηρεσία από 21 έτη και άνω, η οποία αριθμεί 37 εκπαιδευτικούς, 5 ήταν άνδρες (ή το 13,5%) και 32 ήταν γυναίκες (ή το 86,5%).

		Φύλο			
		Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο	
Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	0 – 5 χρόνια	Πλήθος	1	3	4
		% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	25.0%	75.0%	100.0%
		% ως προς Φύλο	5.6%	3.3%	3.6%
		% του Συνόλου	0.9%	2.7%	3.6%
	6 – 10 χρόνια	Πλήθος	3	18	21

	% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	14.3%	85.7%	100.0%
	% ως προς Φύλο	16.7%	19.6%	19.1%
	% του Συνόλου	2.7%	16.4%	19.1%
11 – 15 χρόνια	Πλήθος	7	19	26
	% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	26.9%	73.1%	100.0%
	% ως προς Φύλο	38.9%	20.7%	23.6%
	% του Συνόλου	6.4%	17.3%	23.6%
16 – 20 χρόνια	Πλήθος	2	20	22
	% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	9.1%	90.9%	100.0%
	% ως προς Φύλο	11.1%	21.7%	20.0%
	% του Συνόλου	1.8%	18.2%	20.0%
Από 21 χρόνια και πάνω	Πλήθος	5	32	37
	% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	13.5%	86.5%	100.0%
	% ως προς Φύλο	27.8%	34.8%	33.6%
	% του Συνόλου	4.5%	29.1%	33.6%
Σύνολο	Πλήθος	18	92	110
	% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	16.4%	83.6%	100.0%
	% ως προς Φύλο	100.0%	100.0%	100.0%
	% του Συνόλου	16.4%	83.6%	100.0%

**Πίνακας 4.5.** Συχνότητα Ετών Προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, ως εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του Φύλου τους

Σε ότι αφορά τα Έτη Προϋπηρεσίας (ως δάσκαλος της Α' και της Β' δημοτικού – βλ. πίνακα 4.6.), 47 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 42,7%) είχαν προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη, 41 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 37,3%) είχαν προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη, 19 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 17,3%) είχαν προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη, 2 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 1,8%) είχαν προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη και 1 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 0,9%) είχε προϋπηρεσία από 21 έτη και άνω.

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Επικυρωμένη Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
0 – 5 χρόνια	47	42.7	42.7	42.7
6 – 10 χρόνια	41	37.3	37.3	80.0
11 – 15 χρόνια	19	17.3	17.3	97.3
16 – 20 χρόνια	2	1.8	1.8	99.1
Από 21 χρόνια και πάνω	1	.9	.9	100.0
Σύνολο	110	100.0	100.0	

**Πίνακας 4.6.** Έτη Προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, ως δάσκαλοι της Α' και της Β' δημοτικού

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.7., όπου εμφανίζονται οι συχνότητες μεταξύ των κατηγοριών των μεταβλητών Φύλο και Έτη Προϋπηρεσίας (ως δάσκαλος της Α' και της Β' δημοτικού), συνδυαστικά ανά δύο, παρατηρούνται τα ακόλουθα:

- Για την κατηγορία με προϋπηρεσία 0 έως 5 έτη, η οποία αριθμεί 47 εκπαιδευτικούς, 12 ήταν άνδρες (ή το 25,5%) και 35 ήταν γυναίκες (ή το 74,5%).
- Για την κατηγορία με προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη, η οποία αριθμεί 41 εκπαιδευτικούς, 4 ήταν άνδρες (ή το 9,8%) και 37 ήταν γυναίκες (ή το 90,2%).
- Για την κατηγορία με προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη, η οποία αριθμεί 19 εκπαιδευτικούς, 2 ήταν άνδρες (ή το 10,5%) και 17 ήταν γυναίκες (ή το 89,5%).
- Για την κατηγορία με προϋπηρεσία 16 έως 20 έτη, η οποία αριθμεί 2 εκπαιδευτικούς και οι 2 ήταν γυναίκες (ή το 100%).
- Η κατηγορία με προϋπηρεσία από 21 έτη και άνω, αριθμούσε μόνον 1 γυναίκα εκπαιδευτικό.

		Φύλο			
		Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο	
Έτη προϋπηρεσίας ως δάσκαλος/α Α' και Β' δημοτικού	0 – 5 χρόνια	Πλήθος	12	35	47
		% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως δάσκαλος/α Α' και Β' δημοτικού	25.5%	74.5%	100.0%
		% ως προς Φύλο	66.7%	38.0%	42.7%
		% του Συνόλου	10.9%	31.8%	42.7%
		6 – 10 χρόνια	Πλήθος	4	37
	% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως δάσκαλος/α Α' και Β' δημοτικού	9.8%	90.2%	100.0%	
	% ως προς Φύλο	22.2%	40.2%	37.3%	
	% του Συνόλου	3.6%	33.6%	37.3%	

11 – 15 χρόνια	Πλήθος	2	17	19
	% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως δάσκαλος/α Α' και Β' δημοτικού	10.5%	89.5%	100.0%
	% ως προς Φύλο	11.1%	18.5%	17.3%
	% του Συνόλου	1.8%	15.5%	17.3%
16 – 20 χρόνια	Πλήθος	0	2	2
	% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως δάσκαλος/α Α' και Β' δημοτικού	0.0%	100.0%	100.0%
	% ως προς Φύλο	0.0%	2.2%	1.8%
	% του Συνόλου	0.0%	1.8%	1.8%
Από 21 χρόνια και πάνω	Πλήθος	0	1	1
	% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως δάσκαλος/α Α' και Β' δημοτικού	0.0%	100.0%	100.0%
	% ως προς Φύλο	0.0%	1.1%	0.9%
	% του Συνόλου	0.0%	0.9%	0.9%
Σύνολο	Πλήθος	18	92	110
	% ως προς Έτη προϋπηρεσίας ως δάσκαλος/α Α' και Β' δημοτικού	16.4%	83.6%	100.0%
	% ως προς Φύλο	100.0%	100.0%	100.0%
	% του Συνόλου	16.4%	83.6%	100.0%

**Πίνακας 4.7.** Συχνότητα των Ετών Προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, ως δάσκαλοι της Α' και της Β' δημοτικού και του Φύλου τους

Τέλος, σε ότι αφορά στην Εκπαίδευση (βλ. Πίνακα 4.8.), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80 στους 110 ή το 72,7%) είχαν Πτυχίο, 19 στους 110 (ή το 17,3%) είχαν λάβει κάποια Μετεκπαίδευση και 11 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 10%) είχαν στην κατοχή τους Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Επικυρωμένη Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Πτυχίο	80	72.7	72.7	72.7
Μετεκπαίδευση	19	17.3	17.3	90.0
Μεταπτυχιακό	11	10.0	10.0	100.0
Σύνολο	110	100.0	100.0	

**Πίνακας 4.8.** Εκπαίδευση των συμμετεχόντων

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.9., όπου εμφανίζονται οι συχνότητες μεταξύ των κατηγοριών των μεταβλητών Φύλο και Εκπαίδευση, συνδυαστικά ανά δύο, παρατηρούνται τα ακόλουθα:

- Για την κατηγορία εκπαιδευτικών κατόχων Πτυχίου, η οποία αριθμεί 80 εκπαιδευτικούς, 12 ήταν άνδρες (ή το 15%) και 68 ήταν γυναίκες (ή το 85%).
- Για την κατηγορία εκπαιδευτικών που είχαν πραγματοποιήσει κάποια Μετεκπαίδευση, η οποία αριθμεί 19 εκπαιδευτικούς, 6 ήταν άνδρες (ή το 31,6%) και 13 ήταν γυναίκες (ή το 68,4%).
- Η κατηγορία εκπαιδευτικών κατόχων Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, αριθμεί 11 γυναίκες εκπαιδευτικούς (ή το 100%).

		Φύλο			
		Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο	
Εκπαίδευση	Πτυχίο	Πλήθος	12	68	80
		% ως προς Εκπαίδευση	15.0%	85.0%	100.0%
		% ως προς Φύλο	66.7%	73.9%	72.7%
		% του Συνόλου	10.9%	61.8%	72.7%
	Μετεκπαίδευση	Πλήθος	6	13	19
		% ως προς Εκπαίδευση	31.6%	68.4%	100.0%
		% ως προς Φύλο	33.3%	14.1%	17.3%
		% του Συνόλου	5.5%	11.8%	17.3%
	Μεταπτυχιακό	Πλήθος	0	11	11
		% ως προς Εκπαίδευση	0.0%	100.0%	100.0%
		% ως προς Φύλο	0.0%	12.0%	10.0%
		% του Συνόλου	0.0%	10.0%	10.0%
Σύνολο	Πλήθος	18	92	110	
	% ως προς Εκπαίδευση	16.4%	83.6%	100.0%	
	% ως προς Φύλο	100.0%	100.0%	100.0%	
	% του Συνόλου	16.4%	83.6%	100.0%	

**Πίνακας 4.9.** Συχνότητα Εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και του Φύλου τους

## 4.2 Αποτελέσματα για την ύπαρξη εξειδικευμένης γνώσης ή μετεκπαίδευσης των δασκάλων στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Μόλις 19 στους 110 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι είχαν λάβει κάποια εκπαίδευση στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Ο μονόπλευρος διωνυμικός έλεγχος, ο οποίος έλεγχε τη μηδενική υπόθεση ότι η αναλογία των εκπαιδευτικών που είχαν λάβει κάποια συναφή εκπαίδευση σε σχέση με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι μεγαλύτερη ή ίση του 0,5 (50%) σε σχέση με την εναλλακτική υπόθεση ότι αυτή η αναλογία είναι μικρότερη του 0,5 (50%), έδειξε πως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ακόμη και σε ποσοστό σημαντικότητας 0,001 ( $p$ -value = 0,000).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον πίνακα 4.10α:

- Ως προς τις 25 απαντήσεις που δόθηκαν συνολικά, οι 8 (ή το 32%) αφορούσαν ένα πιστοποιημένο μετεκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι 6 (ή το 24%) αφορούσαν κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα, οι 4 (ή το 16%) αφορούσαν κάποιο πτυχίο (Ειδικής Αγωγής ή

Λογοθεραπείας) ή μεταπτυχιακό στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και οι 3 (ή το 12%) αφορούσαν κάποιο άλλο είδος εκπαίδευσης πάνω στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

- Ως προς τους 19 εκπαιδευτικούς (που είχαν λάβει κάποιο είδος εκπαίδευσης στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος), οι 8 (ή το 42,1%) και μόλις το 7,27% στο σύνολο των 110 είχαν λάβει ένα πιστοποιημένο μετεκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι 6 (ή το 31,6%) και μόλις το 5,45% στο σύνολο των 110 είχαν λάβει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα, οι 4 (ή το 21,1%) και μόλις το 3,64% στο σύνολο των 110 είχαν κάποιο πτυχίο (Ειδικής Αγωγής ή Λογοθεραπείας) ή μεταπτυχιακό στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και οι 3 (ή το 15,8%) και μόλις το 2,73% στο σύνολο των 110 είχαν λάβει κάποιο άλλο είδος εκπαίδευσης σχετικό με τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

	Απαντήσεις		Σχετική Συχνότητα επί των Συμμετεχόντων
	Πλήθος	Σχετική Συχνότητα επί των Απαντήσεων	
Πτυχίο	4	16,0%	21,1%
Μεταπτυχιακό	4	16,0%	21,1%
Πιστοποιημένο Μετεκπαιδευτικό Πρόγραμμα	8	32,0%	42,1%
Σεμινάριο/Ημερίδα	6	24,0%	31,6%
Άλλο	3	12,0%	15,8%
Σύνολο	25	100,0%	131,6%

**Πίνακας 4.10α.** Είδος Εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Ως προς την εμπειρία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος φαίνεται από τον πίνακα 4.10β, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή 65 στους 108 (ή το 60,2% σε πραγματικό ποσοστό αν εξαιρέσουμε από το δείγμα 2, οι οποίοι δεν απάντησαν), δεν έχει βιώσει ποτέ αυτή την εμπειρία, σε αντίθεση με 43 εκπαιδευτικούς από τους 108 (ή το 39,8% σε πραγματικό ποσοστό) οι οποίοι έχουν διδάξει στο παρελθόν παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Επικυρωμένη Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	43	39.1	39.8	39.8
Όχι	65	59.1	60.2	100.0
Σύνολο	108	98.2	100.0	
Ελλειπούσες Τιμές	2	1.8		
Σύνολο	110	100.0		

**Πίνακας 4.10β.** Εμπειρία Διδασκαλίας των συμμετεχόντων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας

Το προηγούμενο εύρημα, σε σχέση με το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή 91 στους 110 εκπαιδευτικούς (ή το 82,7%) δεν έχει λάβει καμία συναφή εκπαίδευση σε σχέση με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, σε αντίθεση με τους υπολοίπους 19 (ή το 17,3%), δείχνει πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν διδάξει στο παρελθόν σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χωρίς καν να έχουν λάβει κάποια συναφή εκπαίδευση (βλ. πίνακα 4.11.).

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Επικυρωμένη Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	19	17.3	17.3	17.3
Όχι	91	82.7	82.7	100.0
Σύνολο	110	100.0	100.0	

**Πίνακας 4.11.** Εκπαίδευση των συμμετεχόντων σχετικά με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

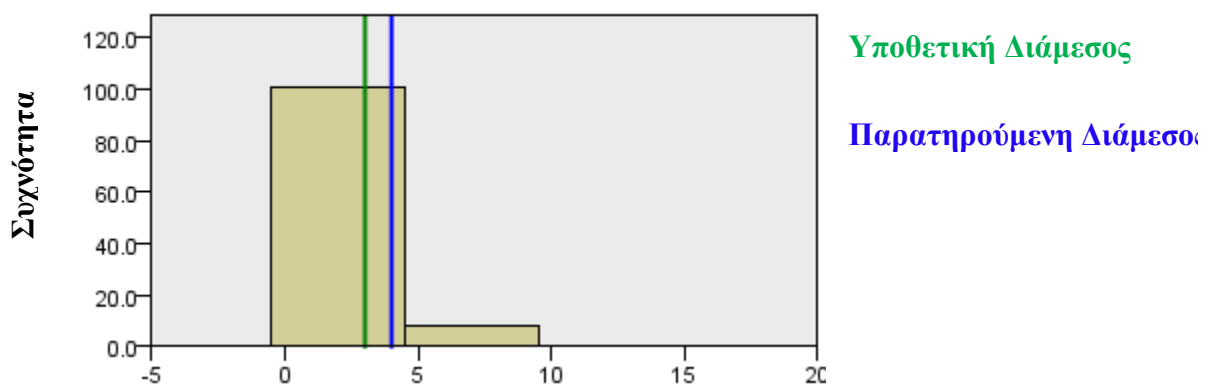
Σε ότι αφορά την ερώτηση «Τι είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;», όπως φαίνεται στον πίνακα 12, 52 εκπαιδευτικοί στους 105 (ή το 49,5% σε πραγματικό ποσοστό) απάντησαν πως πρόκειται για μία Αναπτυξιακή Διαταραχή, 39 εκπαιδευτικοί στους 105 (ή το 37,1% σε πραγματικό ποσοστό) απάντησαν πως πρόκειται για μία Διαταραχή του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, 8 εκπαιδευτικοί στους 105 (ή το 7,6% σε πραγματικό ποσοστό) απάντησαν πως πρόκειται για μία Διαταραχή Ψυχογενούς Αιτιολογίας, 6 εκπαιδευτικοί στους 105 (ή το 5,7% σε πραγματικό ποσοστό) απάντησαν πως πρόκειται για μία Χρωμοσωμική Ανωμαλία, ενώ 5 (ή το 4,5%) εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στην ερώτηση.

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Επικυρωμένη Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Χρωμοσωμική ανωμαλία	6	5.5	5.7	5.7
Διαταραχή Ψυχογενούς αιτιολογίας	8	7.3	7.6	13.3
Αναπτυξιακή διαταραχή	52	47.3	49.5	62.9
Διαταραχή του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος	39	35.5	37.1	100.0
Σύνολο	105	95.5	100.0	
Ελλιπούσες Τιμές	5	4.5		
Σύνολο	110	100.0		

**Πίνακας 4.12.** Γνώση των συμμετεχόντων σχετικά με τη φύση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας

### 4.3 Αποτελέσματα σχετικά με την άποψη των δασκάλων όσον αφορά την διατάραξη που προκαλεί το παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος εντός της γενικής τάξης

Αναφορικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν διαταρακτική την παρουσία των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο σχολικό πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε έλεγχος του Wilcoxon Signed Rank Test με τον οποίο εξετάστηκε αν η παρατηρούμενη διάμεσος των απαντήσεων στην ερώτηση 22 του ερωτηματολογίου ήταν ίση με το 3 (μηδενική υπόθεση), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι η διάμεσος διαφέρει από το 3. Όπως φαίνεται στο γράφημα 1, η παρατηρούμενη διάμεσος είναι ίση με 4, η οποία είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την υποθετική τιμή 3 ( $W = 3029.5$ ,  $p\text{-value} = .001 < .01$ ). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατά πλειοψηφία ότι η παρουσία των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο σχολικό πλαίσιο είναι διαταρακτική.



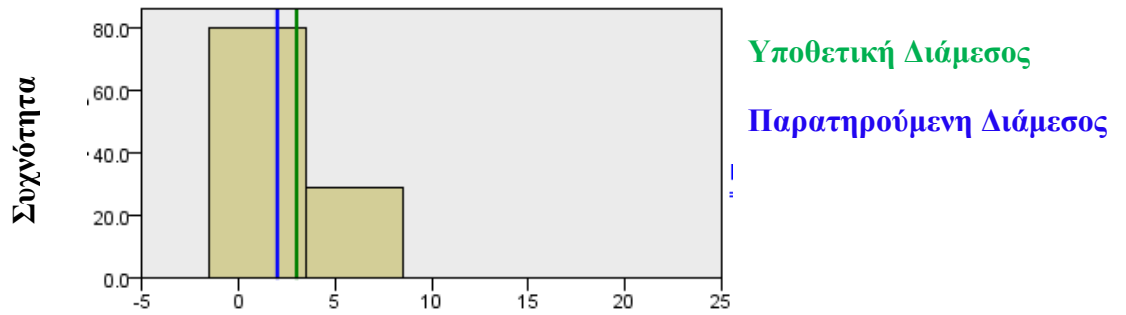
**Γράφημα 4.13:** Άποψη των δασκάλων σχετικά με τη διατάραξη που προκαλούν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας στην τάξη

### 4.4 Αποτελέσματα σχετικά με την άποψη των δασκάλων όσον αφορά τον χειρισμό της συμπεριφοράς των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

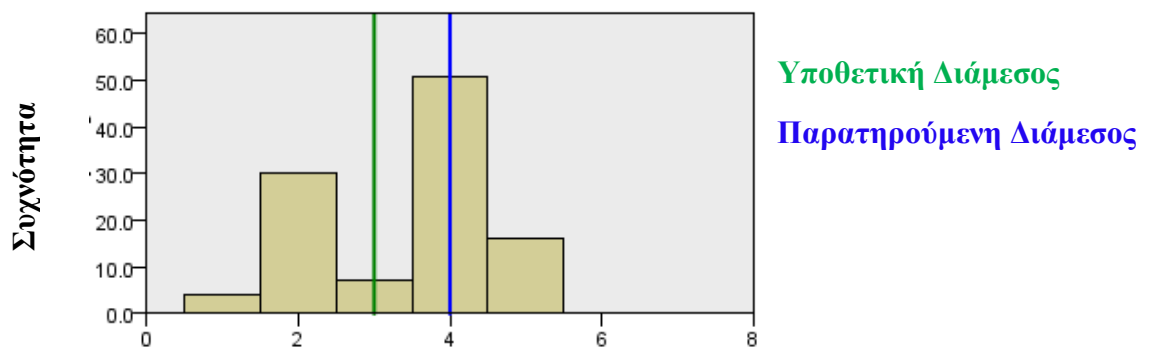
Σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν νιώθουν ότι μπορούν ή όχι να χειριστούν την συμπεριφορά των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος του Wilcoxon Signed Rank Test με τον οποίο εξετάστηκε αν η παρατηρούμενη διάμεσος των απαντήσεων για καθεμία από τις ερωτήσεις 27, 28 και 30 του ερωτηματολογίου ήταν ίση με το 3 (μηδενική υπόθεση), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης, ότι η αντίστοιχη διάμεσος διαφέρει από το 3. Όπως φαίνεται στο γράφημα 2α, η παρατηρούμενη διάμεσος είναι ίση με 2 η οποία είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την υποθετική τιμή 3 ( $W = 1147$ ,  $p\text{-value} = .000 < .001$ ). Επομένως, συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατά πλειοψηφία, ότι οι ικανότητές τους δεν είναι κατάλληλες για να ανταπεξέλθουν, όταν στο τμήμα τους υπάρχει κάποιο παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Όπως φαίνεται στο γράφημα 2β, η παρατηρούμενη διάμεσος είναι ίση με 4, η οποία είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την υποθετική τιμή 3 ( $W = 3555$ ,  $p\text{-value} = .000 < .001$ ). Άρα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν κατά πλειοψηφία αγχωμένοι, όταν στο τμήμα τους υπάρχει κάποιο παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Τέλος, όπως φαίνεται στο γράφημα 2γ, η παρατηρούμενη διάμεσος είναι ίση με 4 η οποία είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την υποθετική τιμή 3 ( $W = 3906$ ,  $p\text{-value} = .000 < .001$ ). Από αυτό συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατά πλειοψηφία, ότι είναι ικανοί να



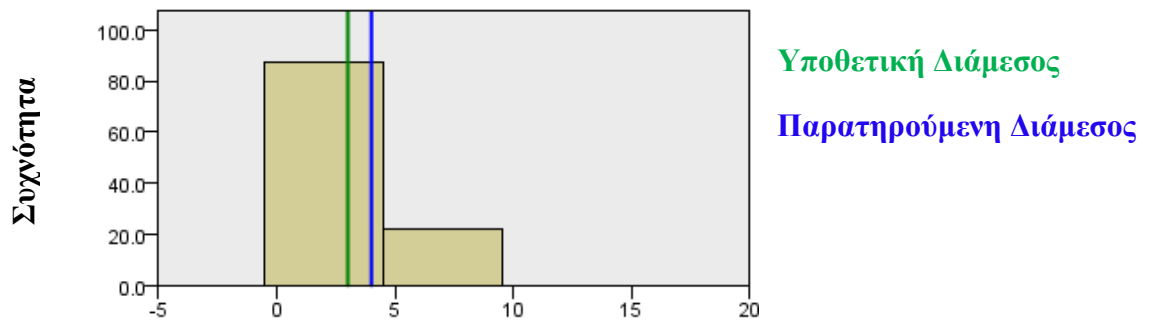
καταφέρουν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης να αποδεχθούν έναν συμμαθητή τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.



**Γράφημα 4.14α:** Άποψη δασκάλων σχετικά με την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν όταν βρίσκεται παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας στην τάξη



**Γράφημα 4.14β:** Άποψη δασκάλων σχετικά με το άγχος που τους προκαλεί ένα παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας στην τάξη



**Γράφημα 4.14γ:** Άποψη δασκάλων σχετικά με την εμφύσηση της αποδοχής του παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας στα παιδιά τυπικής Ανάπτυξης

Από τον πίνακα 4.15. προκύπτει το εξής συμπέρασμα:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στην αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι είναι ικανότερος να καταφέρει τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης που υπάρχουν στην τάξη του να αποδεχθούν έναν συμμαθητή τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ( $r_{ho} = -0,224$  ;  $p\text{-value} = 0,019 < 0,05$ ). Αυτό σημαίνει πως όταν αυξάνεται η ηλικία, τότε μειώνεται η αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι είναι ικανότερος να καταφέρει τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης που υπάρχουν στην τάξη του να αποδεχθούν έναν συμμαθητή τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Αντίστροφα, όταν μειώνεται η ηλικία, τότε αυξάνεται η αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι είναι ικανότερος να καταφέρει τα παιδιά της

τυπικής ανάπτυξης που υπάρχουν στην τάξη του να αποδεχτούν έναν συμμαθητή τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Έτη προϋπηρεσίας ως δάσκαλος/α Α' και Β' δημοτικού	Εκπαίδευση
21. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος μπορούν να επιτύχουν αποτελεσματική μάθηση σε καλά οργανωμένα περιβάλλοντα	-.114 .242	-.105 .283	-.108 .268	-.051 .605
22. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αποτελούν διαταρακτικό παράγοντα για την τάξη	-.009 .924	-.011 .913	.154 .110	.119 .216
23. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος πρέπει να φοιτούν μόνο σε ειδικά σχολεία	.121 .207	.022 .821	.036 .711	-.068 .479
24. Οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταση των παιδιών με ΔΑΦ είναι ο ΔΝ και η σοβαρότητα της αυτιστικής διαταραχής	.013 .891	.047 .631	.055 .567	.130 .178
25. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι πιθανό να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού	-.104 .279	-.098 .311	-.047 .625	.148 .123
26. Ένα παιδί με ΔΑΦ, με κατάλληλη παρέμβαση, μπορεί να γίνει ένας ακαδημαϊκά επιτυχημένος και ανεξάρτητος ενήλικας	.012 .903	.008 .939	-.062 .523	.072 .460
27. Θεωρώ ότι οι ικανότητές μου είναι κατάλληλες για να ανταπεξέλθω όταν περιλαμβάνεται στο τμήμα μου ένα παιδί με ΔΑΦ	.004 .963	-.020 .838	-.044 .650	-.114 .239
28. Νοιώθω αγχωμένος/η όταν περιλαμβάνεται στο τμήμα μου ένα παιδί με ΔΑΦ	.111 .255	.124 .201	.162 .095	.039 .686
29. Συνεργάζομαι ιδιαίτερα καλά με τους γονείς και τους ειδικούς παιδαγωγούς των παιδιών με ΔΑΦ	.128 .189	.125 .201	.057 .562	.013 .892
30. Νοιώθω ότι είμαι ικανός-η να καταφέρω τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης που υπάρχουν στην τάξη μου να αποδεχτούν έναν συμμαθητή τους με ΔΑΦ	-.224* .019	-.137 .154	-.042 .664	-.183 .057

**Πίνακας 4.15.** Έλεγχος συσχετίσεων κατά Spearman, σε υπόθεση διπλής κατεύθυνσης [Sig. (2 tailed)]

#### 4.5 Ανάλυση Ανοιχτών Ερωτήσεων

Σε ότι αφορά τα είδη περαιτέρω εκπαίδευσης που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να λάβουν προκειμένου να αναπτύξουν περισσότερο τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους

ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα την περίπτωση ύπαρξης ενός παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο τμήμα τους (βλ. πίνακα 4.16.):

- Από τις 133 απαντήσεις που συνολικά έδωσαν οι 99 εκπαιδευτικοί, στις 54 (ή σε ποσοστό 40,6%) πρότειναν, ως είδος περαιτέρω εκπαίδευσης, τις διαλέξεις ή τα σεμινάρια, στις 34 (ή σε ποσοστό 25,6%) προτάθηκε κάτι άλλο, στις 29 (ή σε ποσοστό 21,8%) προτάθηκε η επιμόρφωση, στις 10 (ή σε ποσοστό 7,5%) προτάθηκε η παροχή πρακτικών μεθόδων και τέλος στις υπόλοιπες 6 απαντήσεις (ή σε ποσοστό 4,5%) προτάθηκε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.
- Δηλαδή 54 στους 99 εκπαιδευτικούς (ή το 54,5% των εκπαιδευτικών) πρότειναν, ως είδος περαιτέρω εκπαίδευσης, τις διαλέξεις ή τα σεμινάρια, 34 στους 99 (ή σε ποσοστό 34,3%) πρότειναν κάτι άλλο, 29 στους 99 (ή σε ποσοστό 29,3%) πρότειναν την επιμόρφωση, 10 στους 99 (ή σε ποσοστό 10,1%) πρότειναν την παροχή πρακτικών μεθόδων, και τέλος 6 στους 99 (ή σε ποσοστό 6,1%) πρότειναν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

	Απαντήσεις		Σχετική Συχνότητα επί των Συμμετεχόντων
	Πλήθος	Σχετική Συχνότητα επί των	
	Απαντήσεων		
Επιμόρφωση	29	21.8%	29.3%
Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΔΑΦ	6	4.5%	6.1%
Σεμινάρια/Διαλέξεις	54	40.6%	54.5%
Μέθοδοι	10	7.5%	10.1%
Άλλο	34	25.6%	34.3%
Σύνολο	133	100.0%	134.3%

**Πίνακας 4.16.** Είδος πρόσθετης επιθυμητής εκπαίδευσης σχετικά με την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας

Όσον αφορά το ποιοι επαγγελματίες θεωρείται ότι πρέπει να δουλεύουν με παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (βλ. πίνακα 4.17.):

- Από τις 299 απαντήσεις που συνολικά έδωσαν οι 104 εκπαιδευτικοί, στις 71 (ή σε ποσοστό 23,7%) προτάθηκαν οι ψυχολόγοι, στις 49 (ή σε ποσοστό 16,4%) προτάθηκαν οι λογοθεραπευτές, στις 48 (ή σε ποσοστό 16,1%) προτάθηκαν εκπαιδευτικοί με κατάρτιση ειδικής αγωγής, στις 47 (ή σε ποσοστό 15,7%) προτάθηκαν ειδικοί παιδαγωγοί, στις 45 (ή σε ποσοστό 15,1%) προτάθηκε άλλη ειδικότητα και τέλος στις υπόλοιπες 39 απαντήσεις (ή σε ποσοστό 13%) προτάθηκαν οι εργοθεραπευτές.
- Δηλαδή 71 στους 104 εκπαιδευτικούς (ή το 68,3% των εκπαιδευτικών) πρότειναν τους ψυχολόγους, 49 στους 104 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 47,1%) πρότειναν τους λογοθεραπευτές, 48 στους 104 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 46,2%) πρότειναν εκπαιδευτικούς με κατάρτιση ειδικής αγωγής, 47 στους 104 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 45,2%) πρότειναν ειδικούς παιδαγωγούς, 45 στους 104 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 43,3%) πρότειναν άλλη ειδικότητα και τέλος 39 στους 104 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 37,5%) πρότειναν τους εργοθεραπευτές.

	Απαντήσεις		Σχετική Συχνότητα επί των Συμμετεχόντων
	Πλήθος	Σχετική Συχνότητα επί των Απαντήσεων	
Λογοθεραπευτές	49	16.4%	47.1%
Εκπαιδευτικοί με κατάρτιση ειδικής αγωγής	48	16.1%	46.2%
Ψυχολόγοι	71	23.7%	68.3%
Εργοθεραπευτές	39	13.0%	37.5%
Ειδικοί παιδαγωγοί	47	15.7%	45.2%
Άλλη ειδικότητα	45	15.1%	43.3%
Σύνολο	299	100.0%	287.5%

**Πίνακας 4.17.** Γνώση σχετικά με την διεπιστημονική προσέγγιση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας

Σχετικά με τις απόψεις για το τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (βλ. πίνακα 4.18.):

- Από τις 160 απαντήσεις που συνολικά έδωσαν οι 78 εκπαιδευτικοί, στις 52 (ή σε ποσοστό 32,5%) προτάθηκε η επιλογή «άλλοι τρόποι» από αυτούς που εμφανίζονται στον πίνακα 16, στις 32 (ή σε ποσοστό 20%) προτάθηκε ένα παιδαγωγικό – ειδικό μαθησιακό πρόγραμμα, στις 26 (ή σε ποσοστό 16,3%) προτάθηκε μία διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικών ιστοριών, στις 22 (ή σε ποσοστό 13,8%) προτάθηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα λόγου, στις 15 (ή σε ποσοστό 9,4%) προτάθηκε η εργοθεραπεία και τέλος στις υπόλοιπες 13 απαντήσεις (ή σε ποσοστό 8,1%) προτάθηκε η ψυχοθεραπεία.
- Δηλαδή 52 στους 78 εκπαιδευτικούς (ή το 66,7% των εκπαιδευτικών) πρότειναν «άλλους τρόπους» από αυτούς που εμφανίζονται στον πίνακα 16, 32 στους 78 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 41%) πρότειναν ένα παιδαγωγικό – ειδικό μαθησιακό πρόγραμμα, 26 στους 78 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 33,3%) πρότειναν μία διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικών ιστοριών, 22 στους 78 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 28,2%) πρότειναν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα λόγου, 15 στους 78 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 19,2%) πρότειναν την εργοθεραπεία και τέλος 13 στους 78 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 16,7%) πρότειναν την ψυχοθεραπεία.

	Απαντήσεις		Σχετική Συχνότητα επί των Συμμετεχόντων
	Πλήθος	Σχετική Συχνότητα επί των Απαντήσεων	
Παρεμβατικό πρόγραμμα λόγου	22	13.8%	28.2%
Παιδαγωγικό – Ειδικό Μαθησιακό Πρόγραμμα	32	20.0%	41.0%
Ψυχοθεραπεία	13	8.1%	16.7%

Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Κοινωνικές Ιστορίες	26	16.3%	33.3%
Εργοθεραπεία	15	9.4%	19.2%
Άλλο	52	32.5%	66.7%
Σύνολο	160	100.0%	205.1%

**Πίνακας 4.18.** Γνώση σχετικά με το περιεχόμενο του θεραπευτικού προγράμματος για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας

Αναφορικά με το ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές νομίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αποτελεσματικές στη διδασκαλία παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (βλ. πίνακα 4.19.):

- Από τις 201 απαντήσεις που συνολικά έδωσαν οι 76 εκπαιδευτικοί, στις 47 (ή σε ποσοστό 23,4%) προτάθηκαν άλλες πρακτικές, στις 40 (ή σε ποσοστό 19,9%) προτάθηκαν η δόμηση περιβάλλοντος τάξης και η τροποποίηση προγράμματος διδασκαλίας, στις 32 (ή σε ποσοστό 15,9%) προτάθηκε η οπτικοποίηση, στις 25 (ή σε ποσοστό 12,4%) προτάθηκε η συμμετοχή σε μικρές ομάδες εργασίας, στις 10 (ή σε ποσοστό 5%) προτάθηκαν οι ερωταποκρίσεις και τέλος στις υπόλοιπες 7 απαντήσεις (ή σε ποσοστό 3,5%) προτάθηκε η διδασκαλία με τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών.
- Δηλαδή 47 στους 76 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 61,8%) πρότειναν άλλες πρακτικές, 40 στους 76 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 52,6%) πρότειναν τη δόμηση περιβάλλοντος τάξης και την τροποποίηση προγράμματος διδασκαλίας, 32 στους 76 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 42,1%) πρότειναν την οπτικοποίηση, 25 στους 76 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 32,9%) πρότειναν τη συμμετοχή σε μικρές ομάδες εργασίας, 10 στους 76 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 13,2%) πρότειναν τις ερωταποκρίσεις και τέλος 7 στους 76 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 9,2%) πρότειναν τη διδασκαλία με τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών.

	Απαντήσεις		Σχετική Συχνότητα επί των Συμμετεχόντων
	Πλήθος	Σχετική Συχνότητα επί των Απαντήσεων	
Ερωταποκρίσεις	10	5.0%	13.2%
Δόμηση περιβάλλοντος τάξης – δομημένη διδασκαλία	40	19.9%	52.6%
Τροποποίηση προγράμματος διδασκαλίας – εξατομικευμένη διδασκαλία	40	19.9%	52.6%
Συμμετοχή σε μικρές ομάδες εργασίας	25	12.4%	32.9%
Οπτικοποίηση – εννοιολογική χαρτογράφηση – Οργανόγραμμα μαθήματος	32	15.9%	42.1%
Διδασκαλία με τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών	7	3.5%	9.2%
Άλλο	47	23.4%	61.8%
Σύνολο	201	100.0%	264.5%

**Πίνακας 4.19.** Γνώση κατάλληλων διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας

Τέλος, σε ότι αφορά το τι θα έπρεπε να προσφέρεται από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως βοήθεια στο έργο των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (βλ. πίνακα 4.20.):

- Από τις 184 απαντήσεις που συνολικά έδωσαν οι 101 εκπαιδευτικοί, στις 55 (ή σε ποσοστό 29,9%) προτάθηκε η παράλληλη στήριξη, στις 42 (ή σε ποσοστό 22,8%) προτάθηκαν η επιμόρφωση και τα μεταπτυχιακά προγράμματα, στις 36 (ή σε ποσοστό 19,6%) προτάθηκαν άλλοι τύποι προσφοράς, στις 34 (ή σε ποσοστό 18,5%) προτάθηκε η συνεργασία με άλλες ειδικότητες, στις 15 (ή σε ποσοστό 8,2%) προτάθηκε η συμβουλευτική στη διδασκαλία και τέλος στις υπόλοιπες 2 απαντήσεις (ή σε ποσοστό 1,1%) προτάθηκε ο μικρότερος αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό σε τάξη με παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.
- Δηλαδή 55 στους 101 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 54,5%) πρότειναν την παράλληλη στήριξη, 42 στους 101 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 41,6%) πρότειναν την επιμόρφωση και τα μεταπτυχιακά προγράμματα, 36 στους 101 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 35,6%) πρότειναν άλλους τύποι προσφοράς, 34 στους 101 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 33,7%) πρότειναν τη συνεργασία με άλλες ειδικότητες, 15 στους 101 εκπαιδευτικούς (ή σε ποσοστό 14,9%) πρότειναν τη συμβουλευτική στη διδασκαλία και τέλος οι υπόλοιποι 2 εκπαιδευτικοί στους 101 (ή σε ποσοστό 2%) πρότειναν το μικρότερο αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό σε τάξη με παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

	Απαντήσεις		Σχετική Συχνότητα επί των Συμμετεχόντων
	Πλήθος	Απαντήσεων	
Επιμορφώσεις/Μεταπτυχιακά Προγράμματα	42	22.8%	41.6%
Συνεργασία με άλλες ειδικότητες	34	18.5%	33.7%
Συμβουλευτική στη διδασκαλία	15	8.2%	14.9%
Παράλληλη στήριξη	55	29.9%	54.5%
Μικρότερος αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό σε τάξη με παιδί με ΔΑΦ	2	1.1%	2.0%
Άλλο	36	19.6%	35.6%
Σύνολο	184	100.0%	182.2%

**Πίνακας 4.20.** Είδος επιθυμητής βοήθειας από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Συζήτηση

#### 5.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία διεξήχθη για να ανιχνεύσει τη γνώση και τη στάση των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού όσον αφορά την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας.

Η γνώση που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας έχει άμεση σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές ενσωμάτωσης που είναι ικανοί να εφαρμόσουν με στόχο την ισότιμη συνεκπαίδευση αυτών των μαθητών. Παράλληλα, η στάση τους επιδρά στον χειρισμό των παραγόντων που εμποδίζουν την συμπερίληψη των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας στο γενικό σχολείο και την ανάπτυξη των προσωπικών τους γνώσεων με σκοπό την εξειδίκευσή τους.

#### 5.2. Σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την διεθνή βιβλιογραφία

Ως πρώτος στόχος της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση της γνώσης των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Αναζητήθηκε η ύπαρξη ή μη, προϋπάρχουσας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον αυτισμό, προερχόμενη από το βασικό τους πτυχίο ως δάσκαλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης, είτε από μεταγενέστερη εξειδίκευση. Επίσης, διερευνήθηκε αν οι δάσκαλοι γνωρίζουν τι είδους διαταραχή είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της που ασκούν σαφή επιρροή στην συμπεριφορά και προσαρμογή ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος εντός της τάξης του γενικού σχολείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι 91 από τους 110 δασκάλους (ή το 82,7%), δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού δεν διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος ή δεν έχουν λάβει κάποια συναφή μετεκπαίδευση, και μόνο 19 (ή το 17,3%) διαθέτει κάποιου είδους εξειδίκευση στον αυτισμό. Η σημαντική έλλειψη εκπαίδευσης των δασκάλων έρχεται σε συμφωνία με την αναφορά της Μαυροπούλου (2007) για τους Έλληνες δασκάλους, καθώς και τις έρευνες του Hayes και συνεργατών του (2013) και των Haimour & Obaidat (2013) που αναφέρονται σε ελλειμματική εκπαίδευση όσον αφορά την ένταξη και την ικανοποίηση αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αυτισμό στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Στην ίδια πορεία, από έρευνές τους, συντάσσονται και οι Helps και συνεργάτες του (1999), οι Shetty και Rai (2014), οι Arif και συνεργάτες του (2013), οι οποίοι καταδεικνύουν την ανεπάρκεια εκπαίδευσης και εξειδίκευσης των δασκάλων προερχόμενη από το βασικό τους πτυχίο ή σε μεταγενέστερο χρόνο και τις εσφαλμένες τους γνώσεις σχετικά με την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Παράλληλα σε αυτές τις έρευνες τονίζεται η παραδοχή των δασκάλων ότι έχουν διδάξει ή διδάσκουν σε παιδιά με αυτή την Διαταραχή, χωρίς να έχουν εξειδικευτεί.

Σημειώνεται, λοιπόν, ότι και στη δική μας έρευνα, οι 43 από τους 108 δασκάλους (ή το 39,8%) δηλώνουν ότι έχουν διδάξει σε παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα πως δάσκαλοι της Α' και της Β' δημοτικού χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις και ειδική εκπαίδευση στον τομέα των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, διδάσκουν μαθητές με αυτή την διαταραχή. Αυτό μας κάνει να αναλογιζόμαστε

κατά πόσο οι δάσκαλοι εφαρμόζουν επιτυχημένες διδακτικές μεθόδους, εφόσον στερούνται ειδικής γνώσης και κατά πόσον είναι αληθές ότι οι 65 από τους 108 δασκάλους (ή το 60,2% - εξαιρώντας 2 που δεν απάντησαν) της δικής μας έρευνας, δεν έχουν διδάξει σε παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, εφόσον δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση για να διακρίνουν ένα τέτοιο παιδί. Ανάλογο ερώτημα τίθεται και στην έρευνα των Helps και συνεργατών του (1999), σύμφωνα με την οποία το 70% των δασκάλων της έρευνας υποστηρίζουν ότι έχουν διδάξει παιδιά με αυτισμό, ενώ μικρό ποσοστό εξ' αυτών (10%) έχουν ειδική γνώση σε αυτή τη διαταραχή. Επομένως, λόγω της ελλιπούς γνώσης των δασκάλων, είναι πιθανό το ποσοστό αυτό να μην αντιστοιχεί σε πραγματικά δεδομένα, διότι υπάρχει περίπτωση ορισμένα παιδιά να μη έχουν συμπεριληφθεί.

Αποσκοπώντας στην ανίχνευση του ποσοστού των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού που γνωρίζουν το είδος της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος, εξάχθηκε ότι 52 από τους 105 (ή το 49,5% - εξαιρώντας 5 που δεν απάντησαν) γνωρίζει ότι πρόκειται για μια Αναπτυξιακή Διαταραχή. Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξε η έρευνα των Paul και Gabriel-Brisibe (2015) για την γνώση του ορισμού του αυτισμού ανάμεσα σε Νιγηριανούς δασκάλους, όπου λιγότεροι από τους μισούς δεν είχαν ξανακούσει τον όρο, οι υπόλοιποι τον γνώριζαν, αλλά από αυτούς πολλοί αποκρίθηκαν λανθασμένα για το τι φύσεως διαταραχή είναι. Αντίθετα, οι Williams και συνεργάτες του (2011), σε πιο αναπτυγμένες χώρες, όπως η Αμερική, ανακάλυψαν ότι περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους γνωρίζουν πραγματικά τον ορισμό του αυτισμού.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι από τους 19 (ή το 17,3%) στους 110 δασκάλους που διαθέτει εξειδικευμένη γνώση στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος οι 8 (ή το 7,27% στο γενικό σύνολο) είχαν παρακολουθήσει πιστοποιημένο μετεκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι 6 (ή το 5,45% στο γενικό σύνολο) είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο ή ημερίδα σχετική με τον αυτισμό και οι 4 (ή το 3,64% στο γενικό σύνολο) ήταν κάτοχοι πτυχίου (Ειδικής Αγωγής ή Λογοθεραπείας) ή μεταπτυχιακού διπλώματος. Επιπλέον, οι 3 (ή το 2,73% στο γενικό σύνολο) διέθεταν κάποιο άλλο είδος εκπαίδευσης. Ωστόσο, στην έρευνα που διεξήχθη στο Πακιστάν από τους Arif και συνεργάτες του (2013) μόνο οι 17 στους 170 δασκάλους διέθεταν μετεκπαίδευση στον αυτισμό και οι 15 στους 170 δασκάλους είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο. Αντίθετα, η πλειοψηφία, δηλαδή οι 94 στους 170 δασκάλους είχε γνώση για τον αυτισμό προερχόμενη από τα μέσα ενημέρωσης.

Ως δεύτερος στόχος της έρευνας τέθηκε, πως οι δάσκαλοι θεωρούν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διαταρακτικό παράγοντα για τη λειτουργία της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο διερευνήθηκε η στάση των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού σχετικά με τη διατάραξη της διδασκαλία τους, της διαδικασίας της μάθησης και της σχέσης συνεργατικότητας και υποστήριξης μεταξύ συμμαθητών και μεταξύ δασκάλου και γονέων, που απορρέουν από την ύπαρξη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο πλαίσιο της τάξης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν πως η πλειοψηφία των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού πιστεύουν πως η παρουσία των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι διαταρακτική εντός του σχολικού πλαισίου. Παρόμοιες απόψεις εκφράζουν και οι Μαυροπούλου (2007), οι Helps και συνεργάτες του (1999) και η Αθανασόγλου (2014), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι συμπεριφορικές, οι κοινωνικές και οι επικοινωνιακές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό επηρεάζουν την διαδικασία της μάθησης και της ομαλής λειτουργίας της τάξης. Στο ίδιο πόρισμα καταλήγουν και οι Hwang και Evans (2011), κατά τους οποίους τονίζεται η θετική στάση των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης ως προς την ένταξη, αλλά η εφαρμογή της φανερώνει δυσφορία σε σχέση με την ισότιμη



καταβολή του χρόνου προς όλους τους μαθητές, καθώς και την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης.

Κατά τους Paul και Gabriel-Brisibe (2015) σε χώρες όπως η Νιγηρία, η Αφρική και η Γκάνα, η διατάραξη που δημιουργείται από τα παιδιά με αυτισμό, επιφέρει την στοχοποίησή τους με προσβλητικά προσωνύμια, που έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια θετικού κλίματος μεταξύ των συμμαθητών. Επιπλέον, η βραδύτητα αυτών των παιδιών και οι γενικότερες μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες, θεωρούνται διαταρακτικά στοιχεία και ως απόρροια αυτών οι δάσκαλοι αντιδρούν με σωματική και λεκτική βία και τα περιθωριοποιούν.

Ως τρίτος στόχος της έρευνας διερευνήθηκε το κατά πόσο οι δάσκαλοι της Α' και Β' δημοτικού εκφράζουν αδυναμία να ανταπεξέλθουν, όταν περιλαμβάνεται στο τμήμα τους ένα παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Οι δάσκαλοι καλούνται να ολοκληρώσουν την διδακτέα ύλη, να διαχειριστούν έναν μεγάλο αριθμό μαθητών μέσα στην τάξη και παράλληλα να εφαρμόσουν εξειδικευμένες μεθόδους για να διδάξουν τους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Σύμφωνα με την έρευνα, η πλειοψηφία των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν κατάλληλες ικανότητες να χειριστούν ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού εντός της τάξης. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται με τα ευρήματα ερευνών των Villa και συνεργατών του (όπ. αναφ. σε Hwang & Evans, 2011), της Αθανασόγλου (2014), των Helps και συνεργατών του (1999) και της Wortman (2013). Οι άνωθεν αναφέρονται στην θεωρητική αποδοχή της θέσης των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο γενικό σχολείο, που πρακτικά όμως, καταρρίπτεται από συναισθηματικές αντιδράσεις ανασφάλειας, άγχους και αβεβαιότητας από τους δασκάλους. Κάποιες από τις αντιλήψεις που φανερώνουν αδυναμία διαχείρισης από την μεριά των δασκάλων είναι η ενίσχυση της ανησυχίας τους, όταν περιλαμβάνεται στην τάξη παιδί με συμπεριφορικές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες, καθώς και η πίστη τους πως υστερούν σημαντικά σε γνώσεις, χωρίς παρ' όλα αυτά προθυμία περαιτέρω εκπαίδευσης και βοήθειας. Αυτή τους η άρνηση οφείλεται στο γεγονός ότι θεωρούν πως δεν θα μπορέσουν να βοηθηθούν και να μετριάσουν το άγχος τους.

Ακόμη, κατά τους Haimour & Obaidat (2013) και τους Shetty & Rai (2014), σε χώρες όπως η Σαουδική Αραβία και το Ιράκ, οι δάσκαλοι αναφέρονται σε ανικανότητα να διαχειριστούν παιδιά με αυτισμό εντός του γενικού σχολικού πλαισίου, σε έλλειψη χρόνου, έλλειψη παρεχόμενης κατάρτισης και έλλειψη πόρων. Ακολούθως, σημειώνονται σημαντικά υψηλά επίπεδα εξουθένωσης των δασκάλων (burnout), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από ελληνική μελέτη της Αθανασόγλου (2014).

Είναι φανερό πως οι δάσκαλοι στην συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και στις προαναφερθείσες έρευνες, είναι αγχωμένοι λόγω της συναίσθησης της έλλειψης γνώσεων σχετικά με τον αυτισμό. Επιπροσθέτως, ένας ακόμη αγχογόνος παράγοντας είναι το ότι δεν λαμβάνουν την απαραίτητη κρατική υποστήριξη, ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και δεν τους προσφέρονται οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο, να αναφερθεί η έρευνα των Williams και συνεργατών του (2011), η οποία έρχεται σε αντίθεση τόσο με την παρούσα έρευνα, όσο και με αυτές που προαναφέρθηκαν και επισημαίνει μια μερίδα δασκάλων που υπερεκτιμούν τις ικανότητες τους σχετικά με τον αυτισμό και θεωρούν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν, απορρίπτοντας μια πρόσθετη εκπαίδευση.

Σπουδαίο εύρημα της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως η πλειοψηφία των δασκάλων της Α' και της Β' δημοτικού πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να κάνουν τα παιδιά τυπικής

ανάπτυξης να αποδεχτούν τους συμμαθητές τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Από την μία πλευρά, οι δάσκαλοι νιώθουν ανασφάλεια και άγχος για τις ικανότητές και τις γνώσεις τους ως εκπαιδευτικοί και επιφορτίζονται με ευθύνη, δεδομένου ότι δεν δέχονται αποτελεσματική βοήθεια από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το κράτος. Από την άλλη πλευρά, θεωρούν ότι διαθέτουν την ικανότητα να δημιουργήσουν διαύλους επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Η πίστη τους σε αυτό, πιθανόν, να είναι απόρροια των επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων που θεωρούν ότι διαθέτουν, ώστε να προσεγγίσουν τους μαθητές.

Επισημαίνεται, η συσχέτιση της ηλικίας των δασκάλων με την ικανότητά τους να κάνουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να αποδεχτούν τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εντός του περιβάλλοντος της τάξης. Χαρακτηριστικά, οι δάσκαλοι μικρότερης ηλικίας θεωρούν ότι μπορούν να δημιουργήσουν συνεκτικές σχέσεις μεταξύ αυτών των παιδιών. Αντιθέτως, οι δάσκαλοι μεγαλύτερης ηλικίας δυσκολεύονται να γεφυρώσουν αυτό το χάσμα. Αυτό πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι μικρότερης ηλικίας διαθέτουν καλύτερη κατάρτιση και εξειδίκευσή, ενώ οι δάσκαλοι μεγαλύτερης ηλικίας έχουν υποστεί επαγγελματική εξουθένωση (burnout).

### 5.3 Προτάσεις σχετικά με την Εκπαίδευση

Η αποσαφήνιση των γνώσεων και των στάσεων των δασκάλων των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Α΄ και Β΄ τάξη) για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας αποτελεί κρίσιμο ζήτημα για την αποτελεσματική ένταξη αυτών των παιδιών στο γενικό σχολείο και την μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη. Όσο αυξάνεται ο επιπολασμός της αυτιστικής διαταραχής υψηλής λειτουργικότητας, ολόένα αυξάνεται και η ανάγκη για ένταξη αυτών των παιδιών σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια. Είναι βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο, ότι η ένταξη των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης επηρεάζει θετικά το σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος βελτιώνουν και αναπτύσσουν τις κοινωνικές, τις επικοινωνιακές και τις μαθησιακές τους ικανότητες, αλλά και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά εκτιμούν την διαφορετικότητα και αναπτύσσουν συναισθήματα αλληλοαποδοχής και αλληλοβοήθειας. Την τελευταία δεκαετία έχουν διενεργηθεί σημαντικές νομοθετικές αλλαγές που έχουν άμεση σχέση με τις αλλαγές στην εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

Ωστόσο, παρά τον νομοθετικό εκσυγχρονισμό και την πρόοδο των αντιλήψεων, εμπόδια για την ένταξη αποτελούν η ελλιπής εκπαίδευση των δασκάλων, ο ελλειμματικός κρατικός σχεδιασμός και η έλλειψη πρόνοιας. Συγκεκριμένα, η παρεχόμενη εκπαίδευση των δασκάλων κρίνεται ανεπαρκής και περιορίζεται σε βασικές γνώσης ειδικής αγωγής σε προπτυχιακό επίπεδο. Η πολιτεία πρέπει να εξετάσει ολιστικά την επίπτωση της περιορισμένης γνώσης και ενημέρωσης των δασκάλων στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το κράτος είναι αναγκαίο να μεριμνήσει σχετικά με την παροχή πρόσθετης ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και δια βίου κατάρτισης των δασκάλων, με στόχο την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών και την μείωση του άγχους των δασκάλων. Απόρροια αυτού θα είναι η θετική στάση των δασκάλων απέναντι στους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού και στην ενίσχυση της προθυμίας τους για συμπερίληψη αυτών των παιδιών στο περιβάλλον της τάξης του γενικού σχολείου. Επιπρόσθετα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να

αποσαφηνιστεί ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στους δασκάλους και η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση να μεριμνά για την συνεργασία των ειδικοτήτων.

Αναμφίβολα, ένας λεπτομερής κρατικός σχεδιασμός πρέπει να περιλαμβάνει παροχή υλικοτεχνικών και τεχνολογικών μέσων για την υποστήριξη αυτών των μαθητών. Οι δομές αυτές θα ωφελήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα ενισχύσουν το εκπαιδευτικό έργο και θα εξομαλύνουν το σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητο να σχεδιαστούν κρατικές δομές που θα στοχεύουν στην μετέπειτα εκπαίδευση των ενηλίκων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, καθώς και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

#### 5.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Μελλοντική έρευνα κρίνεται απαραίτητη για την διερεύνηση της πηγής της γνώσης των δασκάλων και του είδους αυτής σχετικά με την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε διεθνές επίπεδο. Επιπλέον, είναι σκόπιμη η περαιτέρω μελέτη που σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τη στάση τους για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στο γενικό σχολείο. Ακόμη, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η αναζήτηση σχέσεων μεταξύ της διαφορετικότητας της εκπαίδευσης των δασκάλων σε διεθνές επίπεδο και της επίπτωσης της στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών κατάλληλων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, προτείνεται η διερεύνηση της γνώσης των δασκάλων για τον ρόλο της παράλληλης στήριξης και το κατά πόσον θεωρούν ότι ο ειδικός παιδαγωγός υποβοηθά ή παρεμποδίζει το έργο τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασόγλου, Ε. (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.)* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ασωνίτου, Γρηγορίου, Φ., Κακλαμανάκη, Ε., Κούρτη, Β., Μαγαλιού, Ε., Μητροπούλου, Ε., Παϊζη, Ό., Τσακπίνη, Κ., Τσιούρη, Ι. Τσιραμπίδου, Μ., Καρζή (2003). ΕΠΕΑΕΚ Ι, Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μαυροπούλου, Σ. (Επιμ). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*. Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

American Psychiatric Association (2011). *Διαταραχές που Συνήθως Διαγιγνώσκονται για Πρώτη Φορά Κατά τη Βρεφική, Παιδική ή Εφηβική Ηλικία*. Στο Κ. Γκοτζαμάνης (Μετ). *Διαγνωστικό & Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών – DSM-IV-TR*. (σσ. 69-75). Τέταρτη Έκδοση. Αθήνα. Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Anthony, J. (2009). Access to Education for Students with Autism in Ghana: Implications for EFA, Retrieved <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186588e.pdf>

Arif, M. M., Niazy, A., Hassan, B., Ahmed, F. (2013). Awareness of Autism in Primary School Teachers. *Hindawi Publishing Corporation Autism Research and Treatment*, pp.1-5

Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger – Ένας πλήρης οδηγός*. Παπαγεωργίου, Β., (Επιμ). Αθήνα. Πεδίο.

Autism education trust (2016). Do you have a child with autism in your class? A guide for teachers. Retrieved <http://www.autismeducationtrust.org.uk/resources/teachers%20guide.aspx>

Autism Speaks (2012). School Community Tool Kit [eBook version]. Retrieved <https://www.autismspeaks.org/news/news-item/school-community-tool-kit-version-20-released>

Βογινδρούκας, Ι. (2003). Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου στον Αυτισμό Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας. *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές- Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό*, 28 Απριλίου, 8 & 9 Μαΐου 2004, (σσ. 59-65). Δράμα.

Βογινδρούκας, Ι. (2008). Πραγματολογική Ανάπτυξη και Διαταραχές, Στο Β. Νικολόπουλος (Επιμ). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. (σσ. 317- 343). Αθήνα. Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.

Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2008). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα. Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Βογινδρούκας, Χ.Ι (2002). *Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και βαριές επικοινωνιακές διαταραχές* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Baron-Cohen, S., Leslie, M.A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, pp. 37–46.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York. John Wiley & Sons.

- Γιαννάκη, Μ. & Χατζοπούλου, Μ. (2015). Η ένταξη ενός μαθητή με σύνδρομο Asperger στην Α' τάξη ενός γενικού δημοτικού σχολείου. Στο Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ). *18<sup>ο</sup> Διεθνές συνέδριο για την Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή, 14-16 Νοεμβρίου 2014*, Τόμος II, (σσ. 25-37). Πάτρα.
- Γιώτη, Κ. & Φρογάκη, Η.Α. (2013). *Αυτισμός, σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης στον ελληνικό πληθυσμό και τρόποι παρέμβασης* (Πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Ιωάννινα.
- C.K. Chan, R., Shum, D., Touloupoulou, T., Y.H. Chen, E. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, pp. 201-216.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). Κεφάλαιο Έβδομο: Μορφές Εκπαίδευσης. *Σχολική Παιδαγωγική – Θεωρία του Σχολείου*. Τόμος Α'. (σσ. 228-235). Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). Κεφάλαιο Όγδοο: Ο Εκπαιδευτικός. *Σχολική Παιδαγωγική – Θεωρία του Σχολείου*. Τόμος Α'. (σσ. 265-271). Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Dodd, S. (2005). Impairments Linked to Autism. *Understanding Autism*. (pp. 36-53). Sydney. Elsevier.
- Dodd, S. (2005). Impairments in Communication. *Understanding Autism*. (pp. 61-65). Sydney. Elsevier.
- Dodd, S. (2005). Restricted, Rigid and Repetitive Patterns of Behaviours or Interests. *Understanding Autism*. (pp. 91-95). Sydney. Elsevier.
- Ehlers, S., Gillberg, C., Wing, L., (1999). A Screening Questionnaire for Asperger Syndrome and Other High-Functioning Autism Spectrum Disorders in School Age Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), pp. 41-129
- Flack, R. (1996). *Autism: Curriculum Content and Need - The Development of Pragmatics*. The University of Birmingham: School of Education.
- Frith, U. (1989). Autism and "Theory of Mind". In C. Gillberg (Ed). *Diagnosis and Treatment of Autism*. (pp. 33-52). New York. Plenum Press.
- Frith, U. (2001). Mind Blindness and the Brain in Autism. *Neuron*, 32, pp. 969-979.
- Frith, U. & Happé, F. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), pp. 5-25.
- Frith, U., Morton, J. & Leslie M. A. (1991), The Cognitive Basis of a Biological Disorder: Autism, *Trends In Neurosciences*, pp. 433-438.
- Geller, L. (2009). Making Inclusion Work for Students with Asperger Syndrome, *Autism Spectrum News - Education for Children and Adults with Autism Spectrum Disorders*, 1(4), pp. 1-4
- Gilbert, S.J. & Burgess, P.W. (2008). Executive function, *Current Biology*, 18(3), pp. R110-R114.

- Griffith, E.M., Pennigton, B.F., Wehner, E.A., Rogers, S.J. (1999). Executive functions in children with autism, *Child Development*, 70(4), pp. 817-832.
- Haimour, A. & Obadait, Y. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3( 5), pp. 45 -56.
- Happe, Fr., Booth, R., Charlton, R., Hughes, C. (2006). Executive function deficits in autism spectrum disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder: Examining profiles across domains and ages. *Brain and Cognition*, 61, pp. 25-39.
- Helps, S., Newsom-Davis, I.C., Callias, M. (1999). Autism – The teacher's view. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 3( 3), pp. 287-298.
- Hill, E.L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24, pp. 189–233.
- Hill, E.L. & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. Retrieved <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1693123/pdf/12639326.pdf>
- Hwang, Y.S. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, Vol. 26(1), pp. 136-146.
- Jackson, S. (2016). Knowledge about Autism Questionnaire. Retrieved <http://www.learningace.com/doc/1192211/12a7daa168f91842d2470257688bec91/knowledge-about-autism-paper>
- Just, M.A., Cherkassky, V.L., Keller, T.A., Kana, R.K., Minshew, N.J. (2006). Functional and Anatomical Cortical Underconnectivity in Autism: Evidence from an fMRI Study of an Executive Function Task and Corpus Callosum Morphometry. *Cerebral Cortex*, 17, pp. 951-961.
- Κανάκης, Ι. (1997). Εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας-μάθησης. Μια πρόταση για την αντιμετώπιση των αδιεξόδων της παραδοσιακής διδασκαλίας. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου (Επιμ). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Β'. Στ' Έκδοση. (σσ. 632-640). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή, Δ. (2000). Εισαγωγή. *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. (σσ. 23-25). Αθήνα. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κησαράς, Γ. (1997). Νομική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου (Επιμ). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Α'. Στ' Έκδοση. (σσ. 87-94). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουσσούρη, Μ. (2006). Αναπτυξιολογική – Παιδιατρική Προσέγγιση. Στο Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (Επιμ). *Διημερίδα Αυτισμός-Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*, 13 & 14 Ιανουαρίου 2006. (σσ. 26-32). Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.
- Κωτσόπουλος, Σ. (2014). Οι γονείς του παιδιού με αυτισμό. *Εγκέφαλος*, 5, σσ. 27-37.
- Kalyva, E (2010), Special Education: What do Greek Teachers Know about Learning Disabilities, Autism, and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder?. *International Encyclopedia of Rehabilitation*, pp. 1-8

Kaplan, H.I., Sadock, B.J., Grebb, J.A. (1966). Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Στο Ο. Γιωτάκος, Κ. Γκοτζαμάνης, Κ. Ζερβός, Δ. Σαραντίδης, Γ. Τριποδιανάκης (Μετ). *Kaplan and Sadock's Ψυχιατρική*. Τόμος Γ'. Έβδομη έκδοση. (σσ. 1587-1608). Αθήνα. Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Kossyvakī, L., Molteni, P., Λασκαρίδη, Κ. (2015). Ερωτηματολόγιο ερευνητικού προγράμματος με τίτλο: Προωθώντας την καλή πρακτική στον Αυτισμό: Ενίσχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της κατανόησης των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών σε Αγγλία, Ελλάδα και Ιταλία. Ανακτήθηκε <http://www.laskaridou.gr/proothontas-tin-kali-praktiki-ston-aftismo-enischisi-ton-gnoseon-ton-dexiotiton-ke-tis-katanoisis-ton-ekpedeftikon-ke-allon-epangelmation-se-anglia-ellada-ke-italia/>

Kubicek, L.F. (1980). Organization of two-mother infant interactions involving a normal infant and his fraternal twin who was later diagnosed as autistic. In T.M Field, S. Goldberg, D. Stern, A.M. Sostek (Ed). *High risk infants in children: Adult and peer interactions*. (pp. 99-112). New York. Academic Press.

Λαζαράτου, Ε. (2006). Αναπτυξιακές Διαταραχές. Στο Γ.Ν. Χριστοδούλου και συνεργάτες (Επιμ). *Ψυχιατρική*. Δεύτερος Τόμος. (σσ. 634-638). Αθήνα. Εκδόσεις Βήτα.

Μαγνήσαλης, Σ. & Σαγιά, Σ. (2016), Διαγνωστικά κριτήρια για τις Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού. Ανακτήθηκε [http://www.autismhellas.gr/files/el/DSM-V\\_%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%91%CE%93%CE%95%CE%A3.pdf](http://www.autismhellas.gr/files/el/DSM-V_%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%91%CE%93%CE%95%CE%A3.pdf)

Μαυροπούλου, Σ. (2007). ΕΠΕΑΕΚ II, Πρόσβαση για Όλους – Διαναπηρικά, Διαθεματικά Σεμινάρια, Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Μαυροπούλου, Σ. (2007). ΕΠΕΑΕΚ II, Πρόσβαση για Όλους – Διαναπηρικά, Διαθεματικά Σεμινάρια, Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Μυγδάλη, Ε. (2014). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του θεσμικού πλαισίου της ειδικής αγωγής στη διεκδίκηση ισότιμης συμμετοχής των ΑμεΕΕΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ). *18<sup>ο</sup> Διεθνές συνέδριο για την Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή, 14-16 Νοεμβρίου 2014*, Τόμος II, (σσ. 128-141). Πάτρα.

Mandal, A. (2016). Autism History. Retrieved <http://www.news-medical.net/health/Autism-History.aspx>

Mavropoulou, S. & Padeliadou, S. (2007). Reconstructing special educators' knowledge about families with members in the autistic spectrum through befriending experiences. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), pp. 156-163.

Menyuk, P., & Quill, K. (1985). Semantic problems in autistic children. In E. Schopler & G. Mesibov (Ed). *Communication problems in autism*. (pp. 127-145). New York. Plenum Press.



Mock, D.R. & Kauffman, J.M. (2002). Preparing Teachers for Full Inclusion: Is it possible?. *The Teacher Educator*, 37(3), pp. 202-215.

Νάνου, Α. (2009). Διαφοροποίηση και ευελιξία σε «ένα σχολείο για όλους». Ανακτήθηκε [http://www.specialeducation.gr/files/A\\_Nanou.doc](http://www.specialeducation.gr/files/A_Nanou.doc)

Νάσκου-Περράκη, Π. (2016). Η Προσβασιμότητα: ένα νέο δικαίωμα στο διεθνές νομικό πλαίσιο προστασίας των Ατόμων με Αναπηρία. Ανακτήθηκε <http://www.naskouperraki.gr>

Νικόδημος, Σ. (1997). Αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις-προοπτικές. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου. *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Β'. Στ' Έκδοση.(σσ. 624-631). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Νότας, Σ. (2006). Γενική Εισαγωγή. Στο Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (Επιμ). *Διημερίδα Αντισμός-Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση, 13 & 14 Ιανουαρίου 2006*, (σσ. 2-26). Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.

Νότας, Σ. (2005). ΕΠΕΑΕΚ Ι, Εκπαίδευση ΑΜΕΑ, *Το Φάσμα του Αντισμού. Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ένας οδηγός για την οικογένεια*. Λάρισα: Εκδόσεις «έλλα».

Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη. University Studio Press.

Παπαντωνίου, Μ. & Καμπούρογλου Μ. (2008), ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Πρόσβαση για Όλους – Διαναπηρικά, Διαθεματικά Σεμινάρια, Προδρομίτης, Γ. (Επιμ), *Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά του Αυτιστικού Φάσματος*. Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Πασιαρδή, Π. (1997). Η νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση στις Η.Π.Α. Ανάλυση του νόμου P.L 94-142 και σύγκριση με την κατάσταση στην Κύπρο. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου. *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Α'. Στ' Έκδοση. (σσ. 80-86). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονόπουλος, Π. (1997). Μια άλλη άποψη: Προς μια κοινωνικώς δίκαιη και εκπαιδευτικώς λειτουργική αντιμετώπιση, κανονικών και ειδικών παιδιών. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου. *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Β'. Στ' Έκδοση. (σσ. 641-647). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Paul, NI & Gabriel-Brisibe, CU (2015). Awareness of autism amongst primary school teachers in Yenagoa city, Bayelsa State. *Niger J Paed*, 42(1), pp. 46-50.

Pellicano, E. (2007). Links Between Theory of Mind and Executive Function in Young Children With Autism: Clues to Developmental Primacy. *Developmental Psychology*, 43(4), pp. 974-990.

Roberts, J.A.S. (2007). *Autism and inclusion: Teachers' Perspectives on the Mainstreaming of Autistic Students* (Master degree). University of Witwatersrand, Johannesburg.

Romanczyk, R.G. (1994). Autism. In D. Ramachandra (Ed). *Encyclopedia of Human Behavior*. Vol. 1. (pp. 327-336). Academic Press.

Συριοπούλου-Δελλή, Χρ.Κ. (2011). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ) στο σχολείο. Ανακτήθηκε <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/issue5/SYRIOPOUYLOY-DELH.pdf>



- Shetty, A. & Rai, B.S. (2014). Awareness and Knowledge of Autism Spectrum Disorders among Primary School Teachers in India. *International Journal of Health Sciences and Research*, 4(4), pp. 80-85.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R. & Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Ed). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. 3<sup>rd</sup> Edition. (pp. 335-364). Wiley.
- Terzi, A., Marinis, T., Kotsopoulou, A., Francis, K. (2014) Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism. *Language Acquisition*, 21(1), pp. 4-44.
- Timmons, V., Breitenbach, M., MacIsaac, M. (2016). Educating Children about Autism in an Inclusive Classroom [eBook version]. Retrieved <https://www.pdfFiller.com/29626356-fillable-download-pdf-educating-children-about-autism-in-an-inclusive-classroom-by-timmons-form>
- Versfeld, P. (2016). Autism spectrum disorders and motor skills. Retrieved <http://www.skillsforaction.com/autism-spectrum-disorders>
- Volkmar, Fr.R. & Klin, A. (2008). Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Στο Κ. Σολδάτος (Επιμ). *Σύγχρονη Ψυχιατρική*. (σσ. 2375-2383). Αθήνα. Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Wicks-Nelson, R. & Israel, A.C. (1997). Autism and Schizophrenia. *Behavior disorders of childhood*. 3<sup>rd</sup> Edition. (pp. 301-307). New Jersey. Prentice-Hall.
- Williams, K.L., Schroeder, J.L., Carvalho, C., & Cervantes A. (2011). School Personnel Knowledge of Autism: A Pilot Survey. *The School Psychologist*, 65, pp. 7-9.
- Wilkinson, K. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation And Developmental Disabilities.research*, 4, pp. 73-79.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, pp. 115-129.
- Wortman, D. (2013). *Are Educators Prepared to Teach Students with Autism?*, (Master's Research). The Faculty of the Patton College of Education and Human Services, Ohio.
- Φρανσίς, Κ. (2008). ΕΠΕΑΕΚ II, Πρόσβαση για Όλους – Διαναπηρικά, Διαθεματικά Σεμινάρια, Προδρομίτης Γ. (Επιμ.), *Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά του Αυτιστικού Φάσματος*. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Χαλκιοπούλου, Χ. (2014). *Αυτισμός: Η γλωσσική ικανότητα ατόμων που emπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού* (Πτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών-Τμήμα Φιλολογίας, Πάτρα.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Ερωτηματολόγιο Έρευνας

**Αγαπητέ κύριε / Αγαπητή κυρία,**

Θα θέλαμε να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο που αποτελεί κομμάτι της πτυχιακής μας εργασίας, με θέμα «*Η γνώση και η στάση των δασκάλων της Α΄ και Β΄ δημοτικού για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*». Η συμπλήρωσή του δεν διαρκεί πάνω από 10 έως 15 λεπτά.

### **ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ**

Όνομα Εκπαιδευτικού: \_\_\_\_\_

(Τα προσωπικά σας στοιχεία είναι απολύτως εμπιστευτικά. Μπορείτε να γράψετε το όνομά σας, είτε τα αρχικά σας.)

Σχολείο: \_\_\_\_\_

Περιοχή εργασίας: \_\_\_\_\_

1. Ποιο είναι το φύλο σας;

Αντρας  Γυναίκα

2. Ποια είναι η ηλικία σας;

Κάτω των 30 χρόνων	
31 – 40 χρονών	
41 – 50 χρονών	
51 και άνω	

3. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

0 – 5 χρόνια	
6 – 10 χρόνια	
11 – 15 χρόνια	
16 – 20 χρόνια	

Από 21 χρόνια και πάνω	
------------------------	--

4. Πόση εργασιακή εμπειρία έχετε ως δάσκαλος/δασκάλα της Α' και Β' δημοτικού;

0 – 5 χρόνια	
6 – 10 χρόνια	
11 – 15 χρόνια	
16 – 20 χρόνια	
Από 21 χρόνια και πάνω	

### 5. Εκπαίδευση

Πτυχίο	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	
Μετεκπαίδευση	

Διάρκεια Μετεκπαίδευσης:.....  
 .....

6. Έχετε διδάξει σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο παρελθόν;  
 Ναι  Όχι

7. Έχετε λάβει εκπαίδευση συναφή με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;  
 Ναι  Όχι

Αν ναι προχωρήστε στην ερώτηση 8, αλλιώς μεταβείτε στην ερώτηση 9.

8. Προσδιορίστε το είδος της εκπαίδευσης στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος;

Πτυχίο	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

Πιστοποιημένο Μετεκπαιδευτικό Πρόγραμμα	
---	--

Όνομασία-Διάρκεια:.....  
 .....

Σεμινάριο/Ημερίδα	
-------------------	--

Όνομασία-Πλήθος-  
 Διάρκεια:.....  
 .....  
 .....  
 .....

ΆΛΛΟ:.....  
 .....  
 .....

**ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ:**

9. Τι είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;

Χρωμοσωμική ανωμαλία	
Διαταραχή ψυχογενούς αιτιολογίας	
Αναπτυξιακή διαταραχή	
Διαταραχή του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος	

Παρακαλώ, βαθμολογήστε τις παρακάτω δηλώσεις ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κλίμακα από το 1 έως το 5.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν Ξέρω / Δεν Απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
10. Τα περισσότερα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος έχουν και νοητική καθυστέρηση.	1	2	3	4	5
11. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος					

αποκρίνονται στο άκουσμα του ονόματός τους.	1	2	3	4	5
12. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρουσιάζουν έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ανάπτυξη της επικοινωνίας/γλώσσας.	1	2	3	4	5
13. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διατηρούν βλεμματική επαφή με τον συνομιλητή τους.	1	2	3	4	5
14. Τα κορίτσια παρουσιάζουν συχνότερα Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.	1	2	3	4	5
15. Κάποια παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος εμφανίζουν υπερευαισθησία/υποευαισθησία σε οπτικά, ακουστικά, οσφρητικά ή απτικά ερεθίσματα.	1	2	3	4	5
16. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος εμφανίζουν διαφορές όσον αφορά τις κινητικές τους δεξιότητες.	1	2	3	4	5
17. Κάποια παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος δυσκολεύονται με την γραφή.	1	2	3	4	5
18. Όλα τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρουσιάζουν ίδιες συμπεριφορικές δυσκολίες.	1	2	3	4	5
19. Γενικά, τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5
20. Συχνά, παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος επαναλαμβάνουν αυτά που ακούν ή επιδεικνύουν στερεότυπες συμπεριφορές (π.χ. κινήσεις με τα χέρια, κουνούν το σώμα τους μπρος και πίσω).	1	2	3	4	5

### **ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΑΠΟΨΗ ΣΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ:**

Παρακαλώ, βαθμολογήστε τις παρακάτω δηλώσεις ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κλίμακα από το 1 έως το 5.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν Ξέρω / Δεν Απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
21. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος μπορούν να επιτύχουν αποτελεσματική μάθηση σε καλά οργανωμένα περιβάλλοντα.	1	2	3	4	5
22. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αποτελούν διαταραχτικό παράγοντα για την					

τάξη.	1	2	3	4	5
23. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος πρέπει να φοιτούν μόνο σε ειδικά σχολεία.	1	2	3	4	5
24. Θεωρώ ότι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι ο δείκτης νοημοσύνης και η σοβαρότητα της αυτιστικής διαταραχής.	1	2	3	4	5
25. Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι πιθανό να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (bullying).	1	2	3	4	5
26. Ένα παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, με κατάλληλη παρέμβαση, μπορεί να γίνει ένας ακαδημαϊκά επιτυχημένος και ανεξάρτητος ενήλικας.	1	2	3	4	5
27. Θεωρώ ότι οι ικανότητές μου είναι κατάλληλες για να ανταπεξέλθω όταν περιλαμβάνεται στο τμήμα μου ένα παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.	1	2	3	4	5
28. Νοιώθω αγχωμένος/η όταν περιλαμβάνεται στο τμήμα μου ένα παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.	1	2	3	4	5
29. Συνεργάζομαι ιδιαίτερα καλά με τους γονείς και τους ειδικούς παιδαγωγούς των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.	1	2	3	4	5
30. Νοιώθω ότι είμαι ικανός/η να καταφέρω τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης που υπάρχουν στην τάξη μου να αποδεχτούν έναν συμμαθητή τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.	1	2	3	4	5

#### ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

31. Τι είδους περαιτέρω εκπαίδευση θα θέλατε να λάβετε για να αναπτύξετε περισσότερο τις γνώσεις σας και τις ικανότητές σας ώστε να διαχειρίζεστε αποτελεσματικότερα τις περιπτώσεις ύπαρξης ενός παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο τμήμα σας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

32. Ποιοι επαγγελματίες θεωρείτε ότι πρέπει να δουλεύουν με παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

33. Τι νομίζετε ότι πρέπει να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

34. Αναφέρετε κάποιες εκπαιδευτικές πρακτικές, που νομίζετε ότι είναι αποτελεσματικές στην διδασκαλία παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

35. Τι νομίζετε ότι θα έπρεπε να σας προσφέρεται από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως βοήθεια στο έργο σας σε σχέση με τους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!**