

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο»

Κακάμπουρα Ελένη: ΑΜ 350

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αλευριάδου Αναστασία

Β' βαθμολογήτρια: Καλεράντε Ευαγγελία

Γ' βαθμολογήτρια: Αναστασιάδου Σοφία.

Φλώρινα, Δεκέμβριος 2017

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή	5
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	8
1.1 Ιστορική αναδρομή	8
1.2 Προσδιορισμός εννοιών.....	14
1.3 Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΦ)	20
1.4 Συμπερίληψη.....	26
1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπ/κών σχετικά με τη συμπερίληψη.....	42
1.6 Απόψεις των εκπ/κών απέναντι στη συμπερίληψη.....	48
2. Μεθοδολογία Έρευνας.....	59
2.1 Ερευνητική Στρατηγική	59
2.2 Συμμετέχοντες	60
2.3 Εργαλείο και διαδικασία της έρευνας.....	61
3. Αποτελέσματα.....	101
4. Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	149
4.1. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων	149
4.2. Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	156
Βιβλιογραφία	158
Παράρτημα Ι.....	167
Παράρτημα ΙΙ.....	171

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό της συμπερίληψης μαθητών/τριών με κάποια Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΦ). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο ενός παιδιού με ΔΑΦ συμβάλλουν στην ανάδειξη του βαθμού δέσμευσης του/της εκπαιδευτικού και βοηθούν να γίνει φανερό κατά πόσο ο/ η εκπαιδευτικός νιώθει υπεύθυνος/η για την εφαρμογή της συμπερίληψης, αποτελώντας και προγνωστικό δείκτη της επιτυχίας της συμπερίληψης. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μπορεί να αναδείξει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του σημερινού ελληνικού σχολείου και, ειδικότερα, του θεσμού της παράλληλης στήριξης, ενώ μπορεί να συμβάλλει και στην ανάδειξη των δυσκολιών που παρουσιάζει η εκπαίδευση ενός μαθητή/τριας με ΔΑΦ στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της εργασίας, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με δεκαέξι εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, που είχαν όλοι/ες εμπειρία ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Προέκυψε από την επεξεργασία των συνεντεύξεων ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν μια ξεκάθαρη στάση απέναντι στον θεσμό της συμπερίληψης, αλλά παρουσιάζονται ταυτόχρονα θετικοί/ές και αρνητικοί/ές, επισημαίνοντας τόσο τα οφέλη της συμπερίληψης, όσο και δυσχέρειες και προβληματισμούς.

Abstract

The present thesis attempts to investigate the primary education teachers' viewpoint concerning the institution of the inclusion of pupils with an Autism Spectrum Disorder. The teachers' viewpoint about issues concerning the inclusion of a child with an Autism Spectrum Disorder in the common primary school contributes to the prominence of the commitment a teacher is willing to make and helps reveal the intensity of the teacher's feeling of responsibility to apply inclusion, constituting at the same time, a predictive indicator of successful inclusion. The investigation of the teachers' viewpoint concerning inclusion can, on the one hand, feature the weaknesses and deficiencies of the present Greek school; namely, of the institution of parallel support and, on the other, contribute to the prominence of the difficulties which arise when teaching a pupil with an Autism Spectrum Disorder at a common primary school. In order to accomplish the thesis' aim semi structured interviews were taken by sixteen teachers of primary education, who were all experienced in parallel support to pupils with an Autism Spectrum Disorder. The processing of the interviews has shown that the teachers have a blurred attitude towards the institution of inclusion, presenting both positive and negative attitudes and highlighting the benefits as well as the difficulties and concerns regarding inclusion.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον της ειδικής εκπαίδευσης μετατοπίζεται σταδιακά από τη διαχωρισμένη εκπαίδευση ειδικών μαθητικών πληθυσμών σε ειδικά σχολεία, στην από κοινού εκπαίδευση ανάπηρων και μη μαθητών/τριών. Όροι όπως «αποκλίνοντα από το φυσιολογικό» με την πάροδο του χρόνου και υπό τις εκάστοτε εκπαιδευτικό-κοινωνικές εξελίξεις δίνουν τη θέση τους σε ένα λεξιλόγιο πιο ήπιο, που περισσότερο ταιριάζει με το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Αφήνονται πίσω σταδιακά οι δεκαετίες της ιατρικής θεώρησης της «βλάβης» που θεωρούταν ότι συνιστούσε η αναπηρία και αρχίζουν να αναδύονται οι όροι «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση», αντανακλώντας τη νέα τάση εκδημοκρατισμού του σχολείου και σεβασμού των δικαιωμάτων των παιδιών.

Δύο σταθμοί στην συμπεριληπτική πορεία που άρχισε να χαράζει η ειδική εκπαίδευση ήταν η έκθεση Warnock (1978) και το Παγκόσμιο Συνέδριο της Ειδικής Αγωγής στη Σαλαμάνκα (1994). Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές τάσεις και τις πολιτικές επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ρυθμίζει νομοθετικά και αυτή με τη σειρά της την ανάγκη συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, με το Νόμο 2817/2000 («Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις») η πολιτεία επιχείρησε να εντάξει οργανικά την ειδική αγωγή στο συνολικό πλαίσιο της εκπαίδευσης που ισχύει για όλα τα παιδιά και να συνδέσει την ειδική αγωγή με την παραγωγική διαδικασία με στόχο να επιτευχθεί η κοινωνική επανένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2002). Ο Νόμος 2817 προωθεί τη λογική της σχολικής συνεκπαίδευσης και προβλέπει την εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο είτε στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είτε σε κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ο πιο πρόσφατος νόμος είναι ο Νόμος 3699 του 2008 που αναφέρεται στην «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Το άρθρο 2 («Οργάνωση και στόχοι της ΕΑΕ») προβλέπει την αντίστοιχη, προς τις δυνατότητές των μαθητών/τριών, ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα καθώς και στην

αλληλοαποδοχή, στην αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών/τριών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές, τις υπηρεσίες και τα αγαθά. Επιπλέον, στο άρθρο 6 («Φοίτηση») προβλέπεται ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ και με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Επίσης, το άρθρο ορίζει ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του/της μαθητή/τριας.

Η έρευνα έχει τονίσει τα πλεονεκτήματα της συμπεριληπτικής πρακτικής τόσο για τα ίδια τα παιδιά με αναπηρία (Γαλάνης, 2009, Ζώνιου- Σιδέρη, 2004), όσο και για τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης (Μπεζεβέγκης et al., 1997, Diamond & Hestenes, 1996). Βέβαια το κατά πόσο η συμπερίληψη επιτυγχάνεται, παρά τη νομοθετική ρύθμιση και την επίσημη εξαγγελτική φρασεολογία, εξαρτάται από παράγοντες όπως ο/η εκπαιδευτικός, που αποτελεί κεντρικό πρωταγωνιστή στην εφαρμογή του θεσμού της συμπερίληψης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης μαθητών/τριών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο, αλλά και οι αξίες που κατέχει ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί ουσιαστικά να ορίσουν τις ενέργειές του/της (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012). Ειδικότερα, και για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, επισημαίνεται επίσης ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της συμπερίληψης είναι μια μεταβλητή που μεσολαβεί κατά τη διαδικασία εφαρμογής των παρεμβάσεων για τη συμπερίληψη του αυτισμού (McGregor & Campbell, 2001).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων 16 ελληνικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με την ιστορική

εξέλιξη της ειδικής αγωγής προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης, τις ΔΑΦ, το θεσμό της συμπερίληψης, τη σημασία εξέτασης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτόν και τέλος τις απόψεις των εκπαιδευτικών όπως έχουν καταγραφεί από διάφορες ελληνικές και διεθνείς ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες. Στο τέλος της θεωρητικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρατίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται η παρούσα εργασία να δώσει απαντήσεις. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία, δηλαδή ο ερευνητικός σχεδιασμός, το δείγμα, η διαδικασία και το εργαλείο συλλογής δεδομένων και στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη, σε συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα. Το τελευταίο κεφάλαιο ασχολείται με τα συμπεράσματα της εργασίας και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Ιστορική αναδρομή

Υπάρχουν δύο πρίσματα μέσα από τα οποία μπορούμε να δούμε την αναπηρία. Το ιατρικό μοντέλο και το κοινωνικό μοντέλο. Η ειδική αγωγή ξεκινά ιστορικά στη βάση του ιατρικού μοντέλου. Για τους υποστηρικτές του ιατρικού μοντέλου, στην αναπηρία ενυπάρχει μια ενδογενής ιατρική παθολογία: οι ανάπηροι/ες ευθύνονται οι ίδιοι/ες για την κατάστασή τους και φέρουν ένα προσωπικό πρόβλημα υγείας, ενώ η πολιτεία επιβαρύνεται μονάχα με την ευθύνη να προβαίνει σε φιλανθρωπικού τύπου παροχές και επιδοματικές βοήθειες. «Το πρόβλημα βρίσκεται στο άτομο, το οποίο δυστυχώς δεν μπορεί να είναι όπως η πλειοψηφία των υπόλοιπων, και πρέπει οι υπόλοιποι να φροντίσουν να το βοηθήσουν ώστε να τους μοιάσει όσο το δυνατόν περισσότερο» (Μαυροπούλου, 2007). Κατά το ιατρικό μοντέλο, ο ανάπηρος άνθρωπος δεν είναι παρά ένας άνθρωπος «καημένος» και, σίγουρα, «άτυχος». Το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας δίνει έμφαση στην ιατρική αποκατάσταση της «βλάβης» (Αλεξίου, 2015).

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, που είναι το έτερο πρίσμα θεώρησης της αναπηρίας, αυτή δεν αποτελεί παρά κοινωνικό κατασκευάσμα. Αν η αναπηρία αποτελεί για το ιατρικό μοντέλο «ελάττωμα», στα μάτια των υποστηρικτών του κοινωνικού μοντέλου η αναπηρία αποτελεί στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου. Το κοινωνικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας, και με βάση τις επιρροές από την κοινωνική παιδαγωγική του L. Vygotsky, αναδεικνύει τους δευτερογενείς παράγοντες (κοινωνικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς κ.λπ.) που «αναπηροποιούν» ένα άτομο, που ενεργοποιούν μια φυσική ατέλεια/αδυναμία (οργανική ή λειτουργική) και στοχεύει να τους αποδυναμώσει. Αναγνωρίζεται δηλαδή, από το κοινωνικό μοντέλο, πως η αναπηρία δεν είναι ένα πράγμα, αλλά εμπεριέχει από τη μία τους πρωτογενείς παράγοντες της αναπηρίας, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως μία έλλειψη ή μια αδυναμία και από την άλλη τους δευτερογενείς παράγοντες της αναπηρίας, που δεν είναι άλλοι από τους κοινωνικούς παράγοντες που «χρωματίζουν» αρνητικά την αναπηρία, προσδιορίζοντας αρνητικά μια προσωπική ιδιαιτερότητα «για να τη μετατρέψουν σε κοινωνική ανικανότητα και κοινωνική αναπηρία» (Αλεξίου, 2015).

Ωστόσο, η διχοτόμηση των μοντέλων της αναπηρίας σε ιατρικά και κοινωνικά δεν συντελεί κατ' ανάγκη στη σαφή κατανόηση της επίδρασής τους στην εκπαιδευτική πρόνοια και πρακτική. Η ερευνήτρια συνεχίζει επισημαίνοντας ότι ούτε το ιατρικό μοντέλο είναι τελείως προβληματικό, ούτε το κοινωνικό μοντέλο είναι τελείως καλό. Και τα δύο μοντέλα εμφανίζουν ανεπαρκή σημεία. Είναι απλουστευτικό να υιοθετείται η άποψη είτε ότι μόνον τα κοινωνικά εμπόδια δυσκολεύουν τα άτομα με αναπηρία να χαρούν μια πλήρη ζωή είτε ότι η ιατρική παρέμβαση πάντοτε τονίζει τις ατομικές ανεπάρκειες, χωρίς να αναγνωρίζει τα κοινωνικά εμπόδια και να επιχειρεί να τα υπερβεί (Corbett, 2004).

Η ειδική αγωγή αρχικά απευθύνεται σε άτομα με κώφωση, τύφλωση και νοητική αναπηρία, όμως, από τη στιγμή που καθιερώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση, προκύπτει η ανάγκη εκπαίδευσης μεγάλου αριθμού παιδιών. Σαφώς, «ο χώρος της αναπηρίας και ειδικότερα ο χώρος της ειδικής αγωγής δεν αναπτύσσεται σε κανένα κοινωνικό κενό» (Παντελιάδου, χ.η.), αλλά επηρεάζεται από τις συντρέχουσες κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές και εξελίξεις. Χάρη στα κινήματα των «δικαιωμάτων» και των «ίσων ευκαιριών» που αναπτύχθηκαν τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 (βλ. Μάης του '68, κινήματα των μαύρων, γυναικεία απελευθέρωση, αγώνες για τη θέσπιση του οκτάωρου, εργατικές επαναστάσεις) οι ηγεσίες πιέζονται και ψηφίζουν νέες νομοθεσίες που προωθούν την όλο και μεγαλύτερη ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στη γενική τάξη (Παντελιάδου, 2007). Από τη δεκαετία του '60 λοιπόν ξεκινά το κίνημα της αποασυλοποίησης και της σταδιακής ένταξης των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες στην κοινότητα και το σχολείο (Γενά, 2002). Αμφιβολίες διατυπώνονται για την ορθότητα του διαχωρισμού των παιδιών στην ειδική αγωγή. Αμφισβητείται λοιπόν σταδιακά «ο αποκλεισμός κάθε παιδιού από κάθε μορφή εκπαίδευσης με βάση χαρακτηριστικά φυσιολογίας» (Παντελιάδου, 2007, σελ. 15). Από τη δεκαετία του '70 οι εκπαιδευτικές πολιτικές σε πολλές χώρες επηρεάζονται από την ατζέντα για κοινωνική δικαιοσύνη (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012). Μέσα στα παραπάνω πλαίσια, το 1975, μετά από μια σκοτεινή περίοδο αποκλεισμού των μαθητών/τριών με αναπηρίες από τα γενικά δημόσια σχολεία, το Κογκρέσο ψηφίζει το νόμο για την «Εκπαίδευση Όλων των Ανάπηρων Παιδιών» και αναγνωρίζει επίσημα σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως της αναπηρίας τους, το δικαίωμα σε μια «ελεύθερη και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση» στο «λιγότερο δυνατό περιοριστικό περιβάλλον» (Dybvik, 2004).

Η συζήτηση για την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ξεκινά στις αρχές της δεκαετίας του '80, όπου η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως προτεραιότητα τη σχολική ένταξη, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση Warnock (1978). Κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία κατοχυρώνεται νομοθετικά. Ο όρος «ομαλοποίηση» εμφανίζεται στη βιβλιογραφία στο τέλος της δεκαετίας του '60 και αναφέρεται γενικά στην άποψη ότι οι άνθρωποι με αναπηρίες πρέπει να απολαμβάνουν τις ίδιες ευκαιρίες που απολαμβάνουν και οι άνθρωποι χωρίς αναπηρίες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Με βάση τη λογική της ομαλοποίησης, η ένταξη στοχεύει στην κοινή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες με τους/τις συνομηλίκους, «ώστε να αρχίζει πιο ομαλά η ένταξή τους αρχικά στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία» (Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2016).

Στα πλαίσια αυτά, αναπτύσσεται το κίνημα των αναπήρων, που «διεκδικεί την ενδυνάμωση και τον έλεγχο των επιλογών για τη ζωή τους», ενώ το 1981 ιδρύεται η «Διεθνής των Αναπήρων» (DPI- Disabled People's International) που ορίζει τη βλάβη ως «τον λειτουργικό περιορισμό του ατόμου που προκλήθηκε από τη φυσική, νοητική ή αισθητήρια βλάβη» και την αναπηρία ως «την απώλεια ή τον περιορισμό των ευκαιριών να συμμετέχει στην κανονική ζωή της κοινότητας λόγω των φυσικών και κοινωνικών εμποδίων» (Παντελιάδου, χ. η.).

Παράλληλα, το 1989, «Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού» αναδεικνύει την υποχρέωση των κυβερνήσεων να διαφυλάξουν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε παιδιού, ανεξαρτήτως σωματικής, νοητικής, ψυχικής, κοινωνικής, πολιτισμικής, γλωσσικής ή θρησκευτικής κατάστασης (Σούλης, 2008). Το 1994 θεσπίζεται η πολιτική ατζέντα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα, με την υιοθέτηση της δήλωσης της Σαλαμάνκα και του Πλαισίου για Δράση στην Ειδική Αγωγή από το Παγκόσμιο Συνέδριο για την Ειδική Αγωγή (Unesco, 1994). Επιπλέον, το 1997, με την αναθεώρηση του νόμου που ψηφίστηκε από το Κογκρέσο το 1975, που πλέον ονομάζεται «Εκπαιδευτική Δράση για τα Άτομα με Αναπηρίες», κατοχυρώνεται η πολιτική δέσμευση στο θεσμό της συμπερίληψης, με προαπαιτούμενο την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες «στο μέγιστο δυνατό βαθμό» (Dybnik, 2004).

Πολλοί ήταν οι λόγοι, σύμφωνα με την De Boer (2012), για τους οποίους ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του '80 η συζήτηση για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Αρχικά, καθώς αυξανόταν ο αριθμός των παιδιών με διαγνώσεις αναπηριών, θεωρήθηκε ότι θα εξοικονομούσαν δημόσιο χρήμα (Warnock Committee, 1978). Επιπλέον, ισχυροποιούνταν η άποψη ότι ο διαχωρισμός των παιδιών με αναπηρία στα ειδικά σχολεία καταπατούσε το δικαίωμά τους στην κοινή εκπαίδευση (Fisher, Roach, & Frey, 2002). Τέλος, αμφισβητήθηκε η ιδέα ότι η ειδική εκπαίδευση ήταν πιο χρήσιμη από τη γενική εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρίες. Για παράδειγμα, οι Kavale & Forness (2000) υποστήριξαν τη θέση ότι τόσο οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, όσο και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες στα ειδικά σχολεία είναι αμφιλεγόμενες (De Boer, 2012). Και αλλού αναφέρεται ότι η άποψη ότι η κοινωνική ένταξη θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω του σχολικού διαχωρισμού απορρίφθηκε μετά από αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Η Ελλάδα, σε ευθυγράμμιση με τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εκπαιδευτικές τάσεις, νομοθετεί με τη σειρά της υπέρ της συνεκπαίδευσης. Ήδη, στα πλαίσια του Συντάγματος του 1974, που αναφέρει ότι τα παιδιά με αναπηρίες «δικαιούνται δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τας βαθμίδας αυτής, εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια» και κάτω από την επίδραση του νόμου 1143 / 1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων» (Αλευριάδου, Σολομωνίδου, 2016), από το σχολικό έτος 1983-84 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. άρχισε να εγκαταλείπει την πρακτική της ίδρυσης νέων ειδικών σχολείων, στα πλαίσια της προώθησης της πολιτικής της ένταξης, μέσω της λειτουργίας ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία και λίγο αργότερα, με το νόμο 1566/1985 η Ειδική Αγωγή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και ανοίγει ο δρόμος για την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Με τον παραπάνω νόμο, με τον οποίο ενσωματώνει την Ειδική Αγωγή για πρώτη φορά στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και της κρατικής ευθύνης, συντελείται μια καινοτομία και μια αρχή στην αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης που ήθελε, ακόμα και σε νομοθετικό πλαίσιο, τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση των αναπήρων (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Το 1985 ξεκινά η λειτουργία στη χώρα μας των «ειδικών τάξεων», οι οποίες εντοπίζονται σε ένα μικρό αριθμό σχολείων και

στοχεύουν στην προώθηση της ενσωμάτωσης ενός μεγάλου εύρους παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες» στα γενικά σχολεία (Avramidis & Kalyva, 2007).

Με το Ν. 1566 /1986 αίρεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες και γίνονται αναφορές στη συστέγαση των ειδικών και των γενικών σχολείων, στη θεσμοθέτηση του προγράμματος της ειδικής τάξης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, στη λειτουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών με την πρόσληψη από το ΥΠΕΠΘ σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, λογοθεραπευτών και άλλων ειδικών, αλλά και στην πειραματική εφαρμογή της πλήρους σχολικής ένταξης. Ο Ν. 1566 χαρακτηρίζει τα μέχρι τότε γνωστά ως «αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα» ως άτομα με ειδικές ανάγκες και προωθεί την ένταξή τους στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, αναγνωρίζει την ένταξη ως σκοπό της ειδικής και όχι και της γενικής αγωγής και δεν προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί αυτή να εφαρμοστεί (Πολυχρονοπούλου, 1999). Το 1988, ο Νόμος 1824, θεσμοθετεί την ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές/τριες που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης (Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2016).

Ο Ν. 2817/2000 προωθεί την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και θεσμοθετείται η λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) (Kalyva et al., 2007). Επίσης, ο Ν.2817/2000 μετονομάζει τις Ειδικές Τάξεις σε Τμήματα Ένταξης. Ακόμα, ιδρύονται νέα Τμήματα Ένταξης, αλλά «χωρίς να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, ούτε σχεδιασμός νέων καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων καθώς επίσης δεν διασφαλίζεται το αυτονόητο: η δημιουργία κατάλληλων διαμορφωμένων χώρων», όπως υπογραμμίζουν οι Αλευριάδου & Σολομωνίδου (2016). Σύμφωνα με τους Avramidis & Kalyva (2007), οι «ειδικές τάξεις», με βάση το 2817/2000 μετονομάζονται σε «μονάδες ενσωμάτωσης», στα πλαίσια της αναδυόμενης ενταξιακής εκπαίδευσης και έτσι, για πρώτη φορά, προσδιορίζεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να βρίσκονται κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στις γενικές τάξεις. Ο Νόμος 2817/2000 υποστηρίζει το δικαίωμα στην ένταξη για παιδιά με αναπηρίες, μιλώντας για δυνατότητες φοίτησης των παιδιών με αναπηρία «στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής» είτε «σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης». Σημαντική καινοτομία είναι και η εξασφάλιση της δυνατότητας των παιδιών με αναπηρίες να φοιτούν στο

γενικό σχολείο με παροχή ειδικής υποστηρικτικής συνοδείας, καθώς και η καθιέρωση του θεσμού των ειδικών και παράλληλων τάξεων και των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, μέσα στο γενικό σχολείο (Γενά, 2002). Με τον παραπάνω νόμο δίνεται έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους, ενώ προωθείται η αρχή της ένταξης και το ειδικό σχολείο περιορίζεται μόνο για περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Δύο χρόνια μετά, το Π.Δ. 1319/τ.Γ/10.10.2002 δίνει τη δυνατότητα στον ειδικό παιδαγωγό να υποστηρίζει τον μαθητή με αναπηρία μέσα στη γενική τάξη και για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στην από κοινού συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών με στόχο τη λειτουργία συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Σούλης, 2002).

Παρόλο που η θεσμοθέτηση της εκπαιδευτικής ένταξης ακολούθησε χρονικά τη θεσμοθέτηση της κοινωνικής διακήρυξης «περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες» (νόμος 1143/1981), αυτό δεν ήταν αποτέλεσμα των κοινωνικών πιέσεων των ομάδων που υφίσταντο τον κοινωνικό αποκλεισμό, δηλαδή των αναπήρων, αλλά επρόκειτο περισσότερο για μια κρατική πρωτοβουλία στα πλαίσια της περιρρέουσας ρητορικής για την ισονομία και την ισότητα και φυσικά υπό την ανάγκη υιοθέτησης των δεδομένων των άλλων χωρών, εν ονόματι της ευρωπαϊκής συμπίεσης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Ενώ σε άλλες δυτικές χώρες η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, της ενσωμάτωσης και πιο πρόσφατα της συμπερίληψης ήταν το αποτέλεσμα της ενεργούς συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία, των γονέων τους και των οργανώσεων που υποστήριζαν τα άτομα με αναπηρία, στην Ελλάδα η διεθνής επιρροή και ο μιμητισμός ήταν οι κύριοι παράγοντες που επηρέασαν αυτή την εξέλιξη (Ζώνιου- Σιδέρη & Βλάχου, 2006).

Ο πιο πρόσφατος νόμος είναι ο Ν. 3699 /2008 (αρ. 2) και αφορά την οργάνωση και τους στόχους της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ενώ αναφέρεται στην αντίστοιχη με τις δυνατότητες των μαθητών/τριών ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα, αλλά και στην αλληλοαποδοχή, στην αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (Αλευριάδου, Σολομωνίδου, 2016). Φτάνουμε λοιπόν στο σημείο όπου «η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία έχει καταστεί πλέον η κυρίαρχη πολιτική» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Σύμφωνα με τις απαιτήσεις σε διεθνές επίπεδο των ίδιων των αναπήρων και των υποστηρικτών των δικαιωμάτων τους, αναπτύσσεται σταδιακά μια καινούργια θεώρηση των όρων «Ειδική Αγωγή/ Ένταξη» και προκύπτει ο όρος «inclusive education», που ξεκινά από το κίνημα των αναπηρικών οργανώσεων και φαίνεται να γίνεται αποδεκτός διεθνώς. Ο παραπάνω όρος αναφέρεται στην απαίτηση μιας εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος, γλώσσας, νοητικής και σωματικής ικανότητας και εισάγει την νέα θεώρηση, σύμφωνα με την οποία ένταξη σημαίνει ο συνεχής αγώνας για τη δημιουργία καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων, επισημαίνοντας τη χρήση της ένταξης ως μέσου και όχι ως σκοπού (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

1.2 Προσδιορισμός εννοιών

Τη δεκαετία του '80, αναφορικά με το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, κυριάρχησε διεθνώς ο όρος ενσωμάτωση (integration), ενώ η ένταξη ή συμπερίληψη (inclusion) εισήχθη σαν όρος πολύ πρόσφατα, μόλις τη δεκαετία του '90 (Vislie, 2003) και αντικαθιστά τον προηγούμενο όρο ενσωμάτωση (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Η ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο έχει αποτελέσει ένα θέμα- κλειδί στην ειδική αγωγή τα τελευταία 25 χρόνια (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Η ενσωμάτωση είναι εξαρτώμενη από εξωτερικές ενέργειες. Επιπλέον, στα πλαίσια της ενσωμάτωσης στόχος είναι η εξασφάλιση για τους/τις μαθητές/τριες του «λιγότερο περιοριστικού περιβάλλοντος», ενώ ακόμα η ενσωμάτωση καταλήγει να αποτελεί ένα ζήτημα «αποφάσεων τοποθέτησης». Η ενσωμάτωση ως διαδικασία δεν προϋποθέτει την αναδόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στα πλαίσια της ανάγκης ικανοποίησης των αναγκών ενός μικρού αριθμού παιδιών με σημαντικές δυσκολίες (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000), ενώ επισημαίνεται αλλού ότι ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στην εγγραφή μαθητών/τριών με ποικίλες μαθησιακές ανάγκες σε μια ειδική δομή ή σε μια ειδική τάξη ενός τυπικού σχολείου, με παράλληλη παροχή ευκαιριών για συμμετοχή σε κάποιες γενικές τάξεις με εξειδικευμένη υποστήριξη (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012).

Σε αντίθεση με τη λογική της ενσωμάτωσης, η συμπερίληψη αφορά στην αναδόμηση του γενικού σχολείου έτσι ώστε να μπορεί να εντάξει στους κόλπους του κάθε παιδί ανεξαρτήτως αναπηρίας και να προωθήσει την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα. Η συμπερίληψη γίνεται φανερό ότι αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου αξιακού συστήματος ανθρωπίνων δικαιωμάτων που κρίνει ως ηθικά λανθασμένο κάθε είδος διαχωρισμού (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ασχολείται με τους τρόπους που το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμπεριλάβει μαθητές/τριες με ποικίλες μαθησιακές ανάγκες, κάτι το οποίο σχετίζεται με την προσπάθεια να προωθηθεί η σχολική επίδοση, η αποδοχή και η συμμετοχή στο τυπικό σχολείο (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012).

Ο όρος συνεκπαίδευση, από την άλλη, σχετίζεται με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευση για όλους/ες τους μαθητές/τριες χωρίς να τους κατηγοριοποιεί (Σούλης, 2008) και προέκυψε ως όρος μετά την ένταξη, λόγω της αναποτελεσματικότητας της ενταξιακής πολιτικής. Οι υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης θεωρούν πως η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση. Σκοπός της συνεκπαίδευσης θεωρείται ότι δεν είναι να εξαλείψει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά να τους/τις καταστήσει «ικανούς/ές να ανήκουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία θα τους αξιολογεί, θα τους ισχυροποιεί και θα αξιοποιεί τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους παράλληλα» (Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2016).

Παρόμοια, ο όρος ένταξη αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες ομάδες μαθητών μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο (Σούλης, 2008). Σύμφωνα με την UNESCO (2008), «η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές και αποσκοπεί στην αύξηση της συμμετοχής που έχει νόημα για το κάθε άτομο με ευκαιρίες στη μάθηση και με τη μείωση του αποκλεισμού τους από την εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνία». Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση αρχών, βασισμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις αξίες της ισότητας, της συμμετοχής, της ανάπτυξης, της διατήρησης των κοινοτήτων και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012). Η ένταξη συνιστά μια «συνεχόμενη διαδικασία αναδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος, των τρόπων διδασκαλίας, της οργάνωσης της τάξης, της

εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και του σχολικού κλίματος (αξίες, στάσεις και συμπεριφορές) έτσι ώστε να παρέχεται σε όλους τους μαθητές, με και χωρίς ειδικές ανάγκες, η δυνατότητα πρόσβασης και συμμετοχής στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες της τάξης/ σχολείου» (Μαυροπούλου 2007). Με τον όρο «πλήρης ένταξη», γίνεται αναφορά στην κοινή εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, καθώς και στην αναγκαιότητα κατάργησης της ειδικής αγωγής (Γενά, 2002).

Όπως επισημαίνεται από την Ζώνιου- Σιδέρη, «σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας μας» (σελ. 123). Η επίτευξη του παραπάνω σκοπού προϋποθέτει τόσο την αλλαγή των παιδαγωγικών, όσο και την αλλαγή των θεσμικών προϋποθέσεων. Η διαφορά ανάμεσα στην ένταξη και την ενσωμάτωση έγκειται στο στοιχείο ότι στη μεν διαδικασία της ένταξης διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου που εντάσσεται, τα οποία εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν σε διαρκώς ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου, εφόσον αφομοιώνονται από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου. Συνεπώς, η ένταξη αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία, με αμοιβαίες συνεισφορές από το άτομα και το σύνολο, ενώ η ενσωμάτωση συνιστά μονόδρομη διεργασία εξομοίωσης. Παρότι οι δύο έννοιες έχουν διαφορετικό περιεχόμενο, εφόσον η μεν ένταξη σημαίνει «τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους», ενώ η ενσωμάτωση σημαίνει «η συνένωση σε ένα σώμα», στην ελληνική βιβλιογραφία, ιδιαίτερα όταν αυτή αφορά άτομα με ειδικές ανάγκες, οι δύο έννοιες συναντώνται σχεδόν ως ταυτόσημες.

Ο όρος ένταξη χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Παιδαγωγική αποκλειστικά και μόνον ως έννοια της προσωπικότητας και της εξελικτικής ψυχολογίας. Στον χώρο της διδακτικής εμφανίστηκε προς το τέλος της δεκαετίας του '60. Μεταπολεμικά, η Παιδαγωγική της Ένταξης εφαρμόστηκε στις ΗΠΑ, στα σκανδιναβικά και τα πρώην σοσιαλιστικά κράτη. Η έννοια της «κοινωνικής ένταξης» στην Παιδαγωγική αναφερόταν αρχικά στις φυλετικές/ εθνικές μειονότητες (κυρίως στις ΗΠΑ), αργότερα στα παιδιά των μεταναστών και τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιήθηκε και για τα άτομα με αναπηρία (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Η ένταξη αναφέρεται στην από κοινού ζωή και μάθηση, ενώ η επιτυχία της έγκειται στο «μαζί», στη συνδημιουργία μέσω της αλληλεπίδρασης, στη συμμετοχή, ανεξαρτήτως της φυσικής, διανοητικής ή ψυχικής κατάστασης. Η Παιδαγωγική της ένταξης συνιστά έναν θεωρητικό και ερευνητικό προβληματισμό στον χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, που ενισχύθηκε από μια θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή: στον σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Συνεπώς, ο σύγχρονος επιστημονικός λόγος αναφέρεται σε μια εκπαίδευση μη αποκλεισμού και έτσι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος πλέον είναι ο όρος *inclusive*, που «είναι και ο αγγελιοφόρος μιας νέας αντίληψης και αποδεικνύει τη διάθεση αλλαγής κάποιων κοινωνικών συμφραζομένων μέσα από τον επαναπροσδιορισμό εννοιών, στόχων και κριτηρίων μιας ενταξιακής εκπαίδευσης. Ο όρος *inclusive education* είναι καινούργιος στην παιδαγωγική ορολογία και έρχεται να αντικαταστήσει τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση. Μπορεί να αποδοθεί ως «εκπαίδευση μη αποκλεισμού», ως η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, που λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες όλων. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση «θέτει την ιδεολογική βάση για τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών δομών, ενώ η ένταξη δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο αποδοχής της διαφορετικότητας» (σελ. 18) (Ιωαννίδη & Καλοκαιρινού-Αναγνωστοπούλου, 2010). Τονίζεται επιπλέον, ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση σηματοδοτεί ό, τι και ο όρος ένταξη, δηλαδή τη μετατροπή των υπαρχουσών δομών, κάτι που, για να συμβεί, προϋποθέτει διάλογο όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Η συμπερίληψη ως όρος, σημειώνεται από άλλους ερευνητές, «εκφράζει την αφοσίωση στο να μορφωθεί το κάθε παιδί, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, στο σχολείο και την τάξη που θα παρακολουθούσε έτσι κι αλλιώς εάν δεν είχε κάποια αναπηρία» (σελ. 15). Για να πραγματοποιηθεί η συμπερίληψη του παιδιού με αναπηρία, του παρέχονται υποστηρικτικές υπηρεσίες, όπως είναι η συνεργατική διδασκαλία και αποφεύγεται η μετακίνησή του εκτός τάξης, σε ένα διαφορετικό περιβάλλον (Stuart et al., 2006).

Ειδικότερα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αμφισβητεί όλες τις πολιτικές και πρακτικές αποκλεισμού στην εκπαίδευση, βασίζεται στο δικαίωμα που έχουν όλα τα παιδιά στην κοινή εκπαίδευση και στοχεύει στην παροχή καλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους/ες (UNESCO, 1994). Για τους Sebba and Ainscow (1996), κάθε προσπάθεια ορισμού της συμπερίληψης θα πρέπει πρώτα να κάνει έναν ξεκάθαρο διαχωρισμό ανάμεσα στη συμπερίληψη (inclusion) και την ενσωμάτωση (integration). Για παράδειγμα, σε αντίθεση με την ιδέα την ενσωμάτωσης, η συμπερίληψη αφενός δεν εστιάζει σε μικρές ομάδες μαθητών για τους οποίους προσαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδιάζονται διαφορετικά πράγματα ή παρέχεται υποστήριξη από βοηθητικό προσωπικό και αφετέρου δεν αφορά στον τρόπο με τον οποίο θα αφομοιωθούν οι μαθητές με αναπηρίες στις υπάρχουσες φόρμες της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό που στην πραγματικότητα είναι η συμπερίληψη αφορά αρχικά περισσότερο μια διαδικασία, παρά μια κατάσταση, μέσω της οποίας το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον, η συμπερίληψη συνδέεται με την ανάγκη αναδιαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, με σκοπό να καλυφθεί ο/η κάθε μαθητής/τρια σαν ατομικότητα. Η συμπερίληψη δίνει έμφαση στη γενική αποτελεσματικότητα του σχολείου και τέλος, απευθύνεται σε όλα τα είδη των σχολείων, μιας και, παρά τις διαφορές τους, έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό ότι όλα έρχονται σε επαφή με τη μαθητική ποικιλομορφία και καλούνται να ανταποκριθούν στην ανομοιογένεια και στις διαφορετικές μεταξύ τους ανάγκες (Vislie, 2003).

Η σημασία της συμπερίληψης τα τελευταία χρόνια έχει επεκταθεί πέρα από την αναφορά στην απλή παρουσία του παιδιού με αναπηρία στη γενική τάξη και πλέον περιλαμβάνει και τη συμμετοχή, την αποδοχή και την επιτυχία στον ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Chung et al. 2015). Η συνδιδασκαλία, η οποία αναφέρεται στη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών με διαφορετικές γνώσεις ώστε να μπορούν να διδάξουν από κοινού, στην ίδια γενική τάξη, ετερογενείς ομάδες μαθητών, συχνά ταυτίζεται με τη συμπερίληψη ως εναλλακτική μορφή παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών (Μαυροπούλου 2007).

Πριν χρησιμοποιηθεί ο όρος συμπερίληψη, στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής κυριαρχούσαν οι όροι αφομοίωση/ κανονικοποίηση (mainstreaming) και το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Ο όρος συμπερίληψη προέκυψε το 1995, όταν η «Δράση για την Εκπαίδευση Όλων των Ανάπηρων Παιδιών» αναθεωρήθηκε και

μετονομάστηκε σε «Δράση για την Εκπαίδευση Όλων των Παιδιών με Αναπηρίες» (Wilkerson, 2012). Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια ως μετεξέλιξη του όρου ένταξη και έρχεται να τον αντικαταστήσει. Η υιοθέτηση του όρου inclusive education είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των επιστημόνων του εξωτερικού να διευρύνουν τον όρο ένταξη και θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους/ες, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων». Η ένταξη και η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχουν μια βασική διαφορά. Ειδικότερα, η ένταξη θέτει ως προϋπόθεση την προσπάθεια συμπόρευσης με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα (Ainscow, 1997; Lindsay, 1997; Wedell, 1995; Florian, 1997; Mittler, 1995). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αντίθετα, αναφέρεται στο σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και στη μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Κατά τη δεκαετία του '90, την εποχή δηλαδή που πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως με τη Δήλωση της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και την Αριστεία για Όλα τα Παιδιά (DfEE, 1997), η έννοια της συμπερίληψης αναφερόταν στον χώρο όπου θα φοιτούσαν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σε γενικό ή ειδικό σχολείο). Επιπλέον, η συμπερίληψη αφορούσε ακόμα κυρίως τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι πιο πρόσφατες μεταρρυθμίσεις (DfES, 2004, Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004, UNESCO, 2005) έφτασαν παράλληλα με μια διεύρυνση του όρου «συμπερίληψη». Στον 21ο αιώνα, λοιπόν, η συμπερίληψη προωθεί την παρουσία στη γενική τάξη όλων των παιδιών (χωρίς τη χρήση ειδικών τάξεων και άλλων μορφών διαχωρισμού), τη συμμετοχή τους, την αποδοχή τους από εκπαιδευτικούς και συνομήλικους και την επιτυχία τους, ακαδημαϊκά, αλλά και σε επίπεδο κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Booth & Ainscow, 2000).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η ένταξη δεν αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική, δηλαδή σε μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας, αλλά σε μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

1.3 Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΦ)

Οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ) αποτελούν μια περίπλοκη αναπτυξιακή διαταραχή που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στη σκέψη, τα συναισθήματα, τη γλώσσα και την ικανότητα του ατόμου να συσχετιστεί με άλλα άτομα. Πρόκειται για μια νευρολογική διαταραχή, κατά συνέπεια επηρεάζεται η λειτουργία του εγκεφάλου. Η πολυπλοκότητα της διαταραχής έγκειται στο γεγονός ότι οι συνέπειες και η σοβαρότητα του αυτισμού διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Συγκεκριμένα, μπορεί να είναι διαφορετικός ο συνδυασμός των συμπτωμάτων και τα συμπτώματα να κυμαίνονται σε ένα μεγάλο εύρος, από ελαφρά έως σοβαρά και επίσης μπορεί να αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Τέλος, το εύρος των ικανοτήτων και χαρακτηριστικών των παιδιών με ΔΑΦ είναι μεγάλο, επομένως δύο παιδιά με ΔΑΦ σε καμία περίπτωση δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (APA, 2016). Οι ΔΑΦ αποτελούν την πιο περίπλοκη αναπτυξιακή διαταραχή, καθώς τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν ένα άτυπο πρότυπο ανάπτυξης που επηρεάζει πολλές διαφορετικές περιοχές της λειτουργίας του οργανισμού (Phetrasuwan, Miles & Mesibov, 2009).

Αν και οι ΔΑΦ καταγράφονται επίσημα από τον Kanner ήδη από το 1943, ο πρώτος επίσημος κλινικός ορισμός στην Αμερική δημοσιεύτηκε το 1980 από την Αμερικανή Ψυχιατρική Ένωση (APA) στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM). Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έκδοση του DSM-IV-TR, οι ΔΑΦ περιλαμβάνουν πέντε διαταραχές, κάτω από τον όρο- ομπρέλα «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές»: την Αυτιστική Διαταραχή, το σύνδρομο Άσπεργκερ, τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς, η οποία κάποιες φορές ονομάζεται άτυπη αυτιστική διαταραχή, την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή και τη Διαταραχή Rett (Phetrasuwan, Miles & Mesibov, 2009).

Επειδή η διαταραχή επηρεάζει σφαιρικά την ανάπτυξη, όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, οι ΔΑΦ συμπεριλαμβάνονται στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) (Γενά, 2002). Εκτός από τις διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι ΔΑΦ χαρακτηρίζονται και από διαταραχές στην φαντασία (Mesibov, Adams & Klinger, 1997). Οι ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από μια «τριάδα διαταραχών» (στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την

επικοινωνία και τη φαντασία), αποτελώντας έτσι μια σύνθετη και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης (Μαυροπούλου, 2007).

Συγκεκριμένα, η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά-κριτήρια.. Το πρώτο κριτήριο είναι ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν την βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις προσώπου και την στάση του σώματος για να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Το δεύτερο κριτήριο είναι ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στο να ερμηνεύσουν την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων και δεν καταφέρνουν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν με τους συνομηλικούς κοινωνικές σχέσεις ανάλογες με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Το τρίτο κριτήριο είναι ότι δεν δείχνουν αυθόρμητη διάθεση και πρόθεση να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα τους με τους άλλους. Και το τέταρτο κριτήριο είναι ότι δεν δείχνουν συναισθηματική και κοινωνική αμοιβαιότητα, με την έννοια ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις σκέψεις των άλλων (Mesibov, Adams & Klinger, 1997).

Στη συνέχεια, σχετικά με τον τομέα της επικοινωνίας, στα παιδιά με ΔΑΦ είναι πολύ συχνή η απουσία ομιλίας καθώς είναι ανάλογη με την νοητική τους ηλικία και πολύ συχνά η κατανόηση του λόγου είναι πιο περιορισμένη από την έκφραση του λόγου (Μαυροπούλου, 2007). Σύμφωνα με τους Jordan & Powell (1995), το πιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, πέρα από την καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, είναι η απουσία επιθυμίας για επικοινωνία και η αδυναμία κατανόησης της πραγματολογικής διάστασης του λόγου. Επιπλέον, ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι η ηχολαλία, που αναφέρεται στην ακριβή επανάληψη ήχων, λέξεων και φράσεων των άλλων με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και ύφος. Συχνά οι φράσεις που επαναλαμβάνουν τα παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποιούνται με εύστοχο τρόπο, το οποίο υποδηλώνει ότι κατανοούν το περιεχόμενό τους. Η ηχολαλία δηλώνει ότι το παιδί με ΔΑΦ έχει επαφή με το περιβάλλον του και με επιλεκτικό τρόπο προσέχει και αναπαράγει πιστά λεκτικές πληροφορίες, συνεπώς από την μια δείχνει αδυναμία για αυθόρμητη έκφραση λόγου, από την άλλη όμως δείχνει επίγνωση του περιβάλλοντος (Μαυροπούλου, 2007). Οι Prizant & Duchan (1981) επισημαίνουν ότι συχνά η ηχολαλία εμφανίζεται σε καταστάσεις αγωνίας και εκφράζει την προσπάθεια του ατόμου με ΔΑΦ να

διαχειριστεί το άγχος και να επικοινωνήσει με τους άλλους. Τέλος, τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν αντιστροφή των ανωνυμιών (Μαυροπούλου, 2007).

Στην περιοχή της φαντασίας, τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν περιορισμένα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες και συχνά κάνουν στερεοτυπικές κινήσεις που συνδέονται με το γνωστικό τους επίπεδο. Ειδικότερα, όταν τα παιδιά με ΔΑΦ νιώθουν αμηχανία, άγχος, αναστάτωση ή ενθουσιασμό έχουν την τάση να κάνουν πολλές στερεοτυπικές κινήσεις, ενώ όταν είναι αφοσιωμένα σε κάτι ενδιαφέρον αυτές οι συμπεριφορές δεν εκδηλώνονται. Επιπλέον, τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού έχουν μία έντονη προσκόλληση (εμμονή) σε κάποια θέματα ή αντικείμενα ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο, ενώ έχουν ακόμα την τάση να ακολουθούν ρουτίνες και τελετουργίες χωρίς καμία παρέκκλιση (Μαυροπούλου, 2007).

Κατά την τρέχουσα αντίληψη, «η τριάδα των διαταραχών του αυτισμού δεν αναφέρεται πια μόνο στις κλασικές περιπτώσεις των ατόμων με ΔΑΦ που θέλουν να είναι απομονωμένα, έχουν πολύ φτωχή ικανότητα λόγου και επικοινωνίας, και πολλές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές» (Μαυροπούλου, 2007, σελ. 37), αλλά περιλαμβάνει και με τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, τα οποία έχουν πολύ ανεπτυγμένη ικανότητα στο λόγο και έντονο ενδιαφέρον να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις, όμως παρουσιάζουν σοβαρές και χρόνιες δυσκολίες στη δημιουργία και διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων λόγω της ιδιόρρυθμης και εκκεντρικής κοινωνικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν (Μαυροπούλου, 2007). Γι' αυτό το λόγο πλέον γίνεται λόγος για ένα «φάσμα» δυσκολιών, παρά για μία και μοναδική κατάσταση (Humphrey & Parkinson, 2006). Στο πιο χαμηλό σημείο του φάσματος ανήκουν οι περιπτώσεις που πιθανότατα να είχαν χαρακτηριστεί ως «κλασικός» αυτισμός (ή αυτισμός «του Kanner») και πολλές από τις οποίες αποτυγχάνουν να αναπτύξουν λειτουργικό λόγο, ενώ συχνά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στο άλλο άκρο του φάσματος κατατάσσονται οι περιπτώσεις που περιγράφονται ως «σύνδρομο Άσπεργκερ» ή «υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός», οι οποίες συνήθως αναπτύσσουν επαρκείς γλωσσικές και πνευματικές ικανότητες (Wing, 1991). Οι περιπτώσεις αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας είναι σπανιότερες (1:4 άτομα με αυτισμό). Το σύνδρομο Asperger, το οποίο περιλαμβάνεται και αυτό στο φάσμα του αυτισμού, θεωρείται από την Frith (2004) ότι ταυτίζεται με τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Το περιέγραψε για πρώτη

φορά ο αυστριακός ψυχίατρος Asperger το 1944, ονομάζοντάς το «αυτιστική ψυχοπάθεια» με χαρακτηριστική την κοινωνική απομόνωση (Phetrasuwan, Miles & Mesibon, 2009). Τα άτομα με αυτό το σύνδρομο εμφανίζουν την τριάδα των διαταραχών του αυτισμού αλλά έχουν ομαλή γλωσσική ανάπτυξη και φυσιολογικό γνωστικό επίπεδο (Mesibon, Shea & Adams, 2001). Ακόμα, τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ (70%) έχουν και νοητική καθυστέρηση και περίπου το 20-30% των ατόμων με ΔΑΦ εμφανίζει επιληψία στην εφηβεία (Μαυροπούλου, 2007).

Σε αντίθεση με την άποψη που κυριαρχούσε στο παρελθόν ότι πρόκειται για μια σπάνια διαταραχή που επηρεάζει μόλις 3-4 άτομα σε κάθε 10.000 άτομα (Wing & Gould, 1979), σύμφωνα με πρόσφατες επιδημιολογικές έρευνες, το ποσοστό των ΔΑΦ έχει διπλασιαστεί (13 άτομα ανά 10.000) και το ποσοστό του συνδρόμου Asperger είναι 2.6 άτομα ανά 10.000 (Fombonne, 2005). Αλλού επισημαίνεται πως πλέον η συχνότητα εμφάνισης των ΔΑΦ ανέρχεται σε 1 στα 88 παιδιά (Denning & Moody, 2013). Και άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι η συχνότητα εμφάνισης των ΔΑΦ έχει αυξηθεί με την πάροδο των χρόνων, κυρίως λόγω της αύξησης της επίγνωσης για τις ΔΑΦ. Κατά συνέπεια, αυτό έχει συμβάλλει σε αύξηση του αριθμού των παιδιών με ΔΑΦ που εισάγονται στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012). Ένα επιπρόσθετο στοιχείο είναι ότι τα περισσότερα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού είναι αγόρια, ενώ τα περισσότερα κορίτσια με ΔΑΦ έχουν και συνοδή βαριά νοητική καθυστέρηση (Μαυροπούλου, 2007). Τέλος, το ποσοστό της συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο εκτιμάται πλέον ότι καταλαμβάνει τουλάχιστον το 80% της σχολικής ημέρας, ενώ το 1992-3 το ποσοστό αυτό ανερχόταν μόλις στο 9% και για το έτος 2005-6 στο 31% (Denning & Moody, 2013).

Παρά τις υπάρχουσες διαφωνίες σχετικά με τα αίτια του αυτισμού, αποτελεί κοινή αντίληψη το γεγονός ότι ο μόνος τρόπος να ξεπεραστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΑΦ είναι η εκπαίδευση (Macaroglou Akgul, 2012). Ωστόσο, η πολυπλοκότητα των ΔΑΦ επιφέρει δυσκολίες στους/στις εκπαιδευτικούς, καθώς η «τριάδα των ελλειμμάτων» (American Psychiatric Association, 1994) που σχετίζεται με τις ΔΑΦ αφορά ένα μεγάλο εύρος συμπεριφορών και δεν καθίσταται εύκολο να γίνει πλήρως κατανοητή (Μανροπούλου & Padeliaou, 2000). Η μεγάλη ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τις ΔΑΦ και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αυτισμού δημιουργούν προκλήσεις στους/στις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι

οποίοι/ες αισθάνονται απροετοίμαστοι/ες και μη ικανοί/ές να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ (Cohen, Bleiweiss, Mouzakitis & Fahim, 2010). Επιπλέον, θεωρείται ότι η αποτελεσματική συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ είναι συχνά πιο δύσκολη σε σχέση με τη συμπερίληψη παιδιών με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (House of Commons Education and Skills Committee, 2006). Οι πρακτικές συμπερίληψης στα γενικά σχολεία μπορεί επίσης να προκαλέσουν δυσαρέσκεια και κοινωνικό αποκλεισμό σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ, ενώ επισημαίνεται επιπρόσθετα στη βιβλιογραφία ότι τα παιδιά με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο τείνουν να γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού και να βιώνουν κοινωνική απομόνωση, αλλά και ότι τα ίδια τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζονται να θεωρούν το σχολείο ένα μέρος που τους προκαλεί άγχος, ιδιαίτερα στο γυμνάσιο (Humphrey, 2008).

Συνεπώς, οι ερευνητές έχουν διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις σχετικά με την καταλληλότητα ή μη της εφαρμογής της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, οι Stainback & Stainback (1992) τάσσονται υπέρ της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, βασισμένοι στη φιλοσοφία ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν και να ανήκουν σε ένα σχολείο για όλους και στη ζωή της κοινότητας (Μαυροπούλου, 2007). Ωστόσο, το ότι η συμπερίληψη στα πλαίσια του γενικού σχολείου είναι κατάλληλη για τις ΔΑΦ δεν είναι μια αδιαμφισβήτητη παραδοχή στην περί του αυτισμού ερευνητική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, οι Simpson & Myles (1993) θεωρούν ότι, παρά τα εγγενή πλεονεκτήματά της, η ένταξη δεν είναι κατάλληλη για όλα τα παιδιά με ΔΑΦ. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στο επίπεδο των ικανοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ σε πολλές περιοχές της ανάπτυξης καθιστά απλοϊκή την έννοια της ένταξης, ενώ επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία και ο περιορισμός των επιλογών που είναι διαθέσιμες για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της πλήρους ένταξης (Μαυροπούλου, 2007).

Η συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ σε πλαίσιο που επιτρέπει κοινή εκπαίδευση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι καίριας σημασίας, «όταν το παιδί αρχίσει να μαθαίνει από το περιβάλλον, χωρίς άμεση διδασκαλία, και παράλληλα όταν οι γενικές του δεξιότητες προσεγγίζουν το επίπεδο των συνομηλίκων του». Επιπλέον, σημειώνεται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ θα πρέπει να έχουν εξαλειφθεί πριν τη συμπερίληψη του παιδιού στο γενικό σχολείο,

ενώ η προσπάθεια επίτευξης των μαθησιακών και κοινωνικών στόχων μπορεί να συνεχιστεί, αν είναι απαραίτητο ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού, σε ατομικό επίπεδο ή στο πλαίσιο μικρών ομάδων (Γενά, 2002).

Αναφορικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ έχουν καταγραφεί οι παρακάτω δύο στόχοι: από τη μία να γίνει σεβαστό το δικαίωμα όλων των μελών της κοινότητας να συμμετάσχουν πλήρως στην καθημερινή σχολική ζωή και από την άλλη να βελτιωθεί η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών με ΔΑΦ μέσα από την καθημερινή επαφή με τους/τις συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης (McGregor & Campbell, 2001).

Ωστόσο, οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ θεωρούνται, σε σύγκριση με μαθητές/τριες με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, περισσότερο δύσκολο να συμπεριληφθούν επιτυχημένα και η έρευνα αναδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι περισσότερο πιθανό να βιώσουν σχολικό αποκλεισμό σε σχέση με άλλες ομάδες παιδιών. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι πάνω από τρεις φορές πιο πιθανό να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν κοινωνική υποστήριξη και θεωρείται πιο πιθανό να δεχτούν απόρριψη, σε σχέση με τους/τις συνομηλικούς τους (Humphrey & Symes, 2011). Προκύπτει επιπρόσθετα από τη βιβλιογραφία ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους μαθητές/τριες με συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές ως παιδιά με τα οποία είναι περισσότερο δύσκολο να συνεργαστούν, σε σύγκριση με παιδιά με άλλου είδους αναπηρίες (Unianu, 2011).

Επιπλέον, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ μπορούν να αποτελέσουν προκλήσεις και να προκαλέσουν δυσκολίες στο συμπεριληπτικό έργο των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ είναι πιθανό να παρουσιάσουν δυσκολίες στο να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης και να γίνουν μέρος της, ενώ επίσης η έλλειψη κινήτρου μπορεί να πάρει τη μορφή της αποφυγής των εργασιών και των καθηκόντων, αλλά και της εκδήλωση αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς. Ένας μαθητής/τρια με ΔΑΦ, ακόμα, μπορεί να εμφανίσει δυσκολίες στην εκμάθηση νέων γνώσεων μέσα στην τάξη, ειδικά όταν τα έργα απαιτούν γνωστική ευελιξία ή ταχύτητα επεξεργασίας, αλλά μπορεί να δυσκολευτεί και στην επιτυχή ολοκλήρωση μιας εργασίας, ενδεχομένως και εξαιτίας ελλειμμάτων στην εκτελεστική λειτουργία (Denning & Moody, 2013).

1.4 Συμπερίληψη

Το κοινωνικο- παιδαγωγικό εγχείρημα της προσέγγισης της αναπηρίας από τη σκοπιά του κοινωνικού μοντέλου, ή όπως επισημαίνει ο Αλεξίου (2015) χαρακτηριστικά, της θέασης της αναπηρίας ως κοινωνικής κατηγορίας, στα πλαίσια της ανάπτυξης μιας πολιτικής οικονομίας για την αναπηρία, δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί σε ένα σχολείο για όλες/ους, δηλαδή μέσω της εφαρμογής της συμπερίληψης (Αλεξίου, 2015). Ουσιαστική προϋπόθεση της διαμόρφωσης μιας κουλτούρας αποδοχής και ένταξης της ετερότητας και της διαφορετικότητας είναι η αποδοχή της ετερότητας ως φυσιολογικής ανθρώπινης κατάστασης και όχι ως ελλείμματος (Ιωαννίδη & Καλοκαιρινού- Αναγνωστοπούλου, 2010). Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση στα πλαίσια του κοινού σχολείου και με τη βοήθεια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, μπορεί να σχετικοποιηθεί ο ατομικός χαρακτήρας της αναπηρίας, όπως τον αναδεικνύει ως τέτοιο το ιατρικό μοντέλο. Επιπλέον, μέσα από τη μαθησιακή και κοινωνική συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς αναπηρία, επιτυγχάνεται για τα παιδιά με αναπηρία η επανασύνδεση με την εργασιακή συλλογικότητα», μιας και επανενεργοποιούνται «οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες μιας κοινωνίας που είναι ενσωματωμένες στην εργασιακή διαδικασία και έτσι το άτομο, όχι μόνον επανειδικεύεται, αλλά συμμετέχει με τη δική του προσφορά στην κοινωνική αναπαραγωγή του κοινωνικού σώματος. Έτσι, το παιδί με αναπηρία, συμμετέχοντας σε «ένα σχολείο για όλες/ους», μπορεί να αποτινάξει την «ψυχολογία του θύματος» που η ιδεολογική πρακτική του ιατρικού μοντέλου του έχει καλλιεργήσει (Αλεξίου, 2015).

Επισημαίνεται όμοια και αλλού ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά μια περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί την υιοθέτηση μιας κοινωνικής οπτικής για την αναπηρία, αλλά και μια αποδόμηση της ορολογίας «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», καθώς και την αναδόμηση και τον ανασχεδιασμό του κάθε τυπικού σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος που αυτό ακολουθεί, με σκοπό να είναι σε θέση το σχολείο να παρέχει μια κουλτούρα και μια πρακτική η οποία θα αναγνωρίζει και θα απομακρύνει οποιοδήποτε εμπόδιο στη συμμετοχή όλων των παιδιών. Η συμπερίληψη και η συμπεριληπτική εκπαίδευση ασχολούνται με το αίτημα για ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, συμμετοχή και την αποσόβηση όλων των μορφών

αποκλεισμού, είτε σε επίπεδο υποθέσεων και στερεοτύπων είτε σε επίπεδο πρακτικών. Η ιδέα της συμπερίληψης εδράζεται σε μια θετική αντίληψη της διαφοράς και προκύπτει από την αρχή ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που διαφέρουν, αντιμετωπίζονται ως ισάξια μέλη της σχολικής κοινότητας, που χαίρουν σεβασμού (Ζώνιου- Σιδέρη & Βλάχου, 2006).

Η συμπερίληψη «δεν είναι μια άλλη ονομασία για την ειδική αγωγή. Περιλαμβάνει μια διαφορετική προσέγγιση, η οποία επιχειρεί να προσδιορίσει και να αναλύσει τις δυσκολίες που ανακύπτουν στο σχολείο» (Booth et al., 2000, σελ. 13). Η λογική της συμπερίληψης βασίζεται στην παραδοχή ότι οι διακρίσεις είναι βαθιά ριζωμένες και αποτελούν θεσμοθετημένο, επίσημα ή μη, κομμάτι του κοινωνικού συστήματος. Η ανάπτυξη της λογικής της συνεκπαίδευσης βασίζεται στο κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο αντίληψης της αναπηρίας, κατά το οποίο αυτή δεν εξετάζεται μακριά από το πλαίσιο το οποίο την ορίζει, την οριοθετεί εννοιολογικά και τη δημιουργεί, δηλαδή την κοινωνία. Η αναπηρία νοείται ως τέτοια, «από τη στιγμή που το κοινωνικό σύνολο αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες που προκύπτουν από την κατάσταση αυτή» (Σούλης, 2008, σελ. 68). Σε αντίθεση με τη λογική του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, η κουλτούρα της συμπερίληψης αντιμετωπίζει την αναπηρία ως «ένα μέρος του ενιαίου συνόλου που προσδιορίζεται ως ανθρώπινο είδος», ως μια «παραλλαγή της ανθρώπινης υπόστασης» (Σούλης, 2008, σελ.69). Η αναπηρία, στα πλαίσια της συμπερίληψης, αποτελεί ζήτημα αξιοπρέπειας και σεβασμού της ζωής σε όλες τις μορφές και τις εκφάνσεις της (Σούλης, 2008). Και αλλού τονίζεται ότι οι βασικές παραδοχές της κοινής αγωγής στηρίζονται κυρίως στην αποδοχή της ανθρώπινης συμβίωσης και στο ότι ο διαχωρισμός δεν συμβιβάζεται με τις χριστιανικές, ανθρωπιστικές ή δημοκρατικές απόψεις που επικρατούν σήμερα (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Το ζήτημα της αντιμετώπισης της διαφορετικότητας είναι αναπόσπαστο κομμάτι της λογικής της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, η συμπερίληψη στοχεύει στην αντιμετώπιση των διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών ως πλεονεκτήματος και στη θεώρηση της διαφορετικότητας ως θετικής πρόκλησης και ευκαιρίας και όχι ως προβλήματος που θα έπρεπε να σταματήσει να υπάρχει (Ainscow, 1999), ενώ η ιδέα που βρίσκεται πίσω από τη συμπερίληψη είναι ότι κάθε παιδί θα πρέπει να αποτελεί ισάξιο μέλος της σχολικής κουλτούρας (Dybvik, 2004).

Συγκεκριμένα, ένα σχολείο που προάγει την εφαρμογή της συμπερίληψης, ένα «Σχολείο για Όλους», λειτουργεί στη βάση συγκεκριμένων θεωρητικών και παιδαγωγικών αρχών. Αρχικά, η συμπερίληψη οφείλει να υλοποιείται υπό την παραδοχή ότι όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες συμμετέχουν ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, με κοινό σκοπό την εφαρμογή της συμπεριληπτικής ιδεολογίας. Έπειτα, το σύνολο των προσπαθειών των συμμετεχόντων πρέπει να αποσκοπεί στην ικανοποίηση των αναγκών αυτών για τους οποίους γίνονται οι προσπάθειες, των μαθητών/τριών. Ακόμα, η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία εμπλουτισμού και αυτοβελτίωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, μακριά από παλιές λογικές που την εξίσωναν με πρόβλημα. Μια ακόμη αξία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος είναι η εγκατάλειψη λογικών κατηγοριοποίησης και «ετικετοποίησης» των παιδιών, στη βάση της σύγκρισης με τους «κανονικούς» ή «φυσιολογικούς» άλλους. Η λογική της συμπερίληψης κάνει επιπλέον σαφές ότι προχωρά πέρα από μια μονάχα χωροταξική ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεσμευόμενη να προβεί σε όλες τις αναγκαίες δομικές, οργανωτικές και συστημικές αλλαγές, με σκοπό την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών όλων των παιδιών. Ένα Σχολείο για Όλους, υποστηρίζει επιπρόσθετα την παραδοχή ότι υπάρχει μία και ενιαία Παιδαγωγική, μία και ενιαία εκπαίδευση, οπότε επαναπροσδιορίζονται οι όροι «ειδική αγωγή», «τμήμα ένταξης», «ειδική τάξη» κτλ. Τέλος, γίνεται σαφές στα πλαίσια της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας ότι τα παιδιά απαλλάσσονται από την «ενοχή» της αναπηρίας τους, εφόσον στα πλαίσια του κοινωνικού μοντέλου αντίληψης της αναπηρίας, τονίζονται οι κοινωνικές ρίζες των ερμηνειών που δίνονται στη λέξη αναπηρία (Σούλης, 2008).

Και άλλοι ερευνητές αναφέρονται στις βασικές παιδαγωγικές αρχές για την ανάπτυξη και τη θεμελίωση μιας ουσιαστικής ενταξιακής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επισημαίνεται η αναγκαιότητα για μια δημοκρατική στάση και ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα μεταξύ των μελών μίας ή πολλών κοινωνικών ομάδων, η ανάγκη εκπολιτισμού και αποδοχής όλων των μελών ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων, η ανάγκη ενδυνάμωσης και ισχυροποίησης της αυθεντικότητας του ατόμου, η προαγωγή της ανεξαρτησίας και της αυτόνομης ζωής ως αναφαίρετο δικαίωμα όλων, η καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου για μάθηση, η ανάγκη η ενταξιακή εκπαίδευση να αποτελεί μια εκπαίδευση μέσα από κατάλληλα εφόδια,

δεξιότητες και μεθόδους αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων της πραγματικότητας, καθώς και η ανάδειξη της υπευθυνότητας ως καθολικής αρχής και στάσης ζωής. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι οι όποιες εκπαιδευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις με στόχο την ένταξη ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει εξαρχής να προϋποθέτουν την υποστήριξη του ατόμου σε ετερογενείς ομάδες μάθησης, την εξατομίκευση των απαιτήσεων μάθησης, τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στην οργάνωση του γνωστικού αντικείμενου, τη διαφοροποίηση των στόχων στις δραστηριότητες του μαθήματος και τη συνεργατική επεξεργασία των εργασιών (Ιωαννίδη& Καλοκαιρινού- Αναγνωστοπούλου, 2010).

Υπάρχουν τρεις παιδαγωγικές θεωρίες στις οποίες βασίστηκε η διαδικασία της ένταξης και οι οποίες ορίζουν και τον χαρακτήρα της ένταξης. Η πρώτη είναι η Μοντεσσοριανή Παιδαγωγική άποψη, οι υποστηρικτές της οποίας την κρίνουν ως την πιο καταλληλότερη παιδαγωγική για παιδιά με αναπηρίες, επειδή μέσω του παιδαγωγικού υλικού, παρακινεί και βοηθά τα παιδιά στα εκάστοτε εξελικτικά στάδια και ατομικά ενδιαφέροντα και ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και την ελευθερία των παιδιών. Ακολουθεί η Παιδαγωγική της ένταξης βάσει της διαδικασίας της ιδιοποίησης. Η διαδικασία της ιδιοποίησης, σύμφωνα με τον Feuser (1984), αφορά στην αξίωση να διαμορφώνει με τέτοιο τρόπο τα συμβάντα, ώστε το κάθε παιδί, ανάλογα με τις δυνατότητες της συγκεκριμένης στιγμής, να μπορεί να συμμετέχει στο ομαδικό παιχνίδι και στην ανάλογη διαδικασία μάθησης, όπου όλα τα παιδιά να μπορούν να παίζουν και να μαθαίνουν αν είναι δυνατόν σε/με ένα κοινό αντικείμενο. Η τρίτη παιδαγωγική θεωρία στην οποία βασίζεται η λογική της ένταξης είναι η εκτίμηση της κατάστασης ως βάση για τη διαδικασία της ένταξης. Όπως επισημαίνει ο Dichans (1987), οι ομάδες ένταξης μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως μια κατάσταση, όπου παιδιά με διαφορετικές προϋποθέσεις και ανάγκες συλλέγουν τόσο τις εμπειρίες από τον ίδιο τον εαυτό τους, όσο και από τον κόσμο των αντικειμένων. Η συγκεκριμένη θεωρία προωθεί την άποψη ότι η ένταξη πρέπει να δίνει προτεραιότητα στα βασικά στοιχεία της κοινωνικοποίησης του παιδιού με αναπηρία πριν από τη γνωστική μάθηση (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Η βιβλιογραφία αναφέρεται επιπλέον σε συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας που ενδείκνυνται για το μάθημα σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες. Σύμφωνα με το «πλάνο εργασίας» για παράδειγμα, τα παιδιά αναλαμβάνουν εργασίες καθορισμένες ή ελεύθερα επιλεγμένες

και στα πλαίσια εβδομαδιαίου προγράμματος, δουλεύουν την εργασία τους σε ζευγάρια, σε ομάδες ή μόνα τους. Και κατά τη μέθοδο της «ελεύθερης εργασίας», κυριαρχεί η ανεξάρτητη, χωρίς καταναγκασμούς μάθηση, ωστόσο βέβαια το περιεχόμενο, το υλικό και τα χρονικά περιθώρια είναι δεδομένα και υποχρεωτικά. Στην «εργασία ανά ομάδες ή ζεύγη», δύο ή περισσότεροι μαθητές/τριες εργάζονται από κοινού για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Η «χαρτογράφηση της σκέψης» (mind- mapping) αποτελεί μια τεχνική για τη δημιουργική διαμόρφωση της σκέψης, όπου τα παιδιά σε ομάδες συμμετέχουν με ξεχωριστούς ρόλους, διαφορετική δηλαδή το καθένα συνεισφορά. Γίνεται χρήση νέων τεχνολογιών και αναπαρίστανται γραφικά και με τη μορφή κλάδων και διακλαδώσεων οι σχετικοί μεταξύ τους ορισμοί και τα γνωστικά περιεχόμενα. Η «βαθμιαία μάθηση», τέλος, που ενδείκνυται κυρίως για τη μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε πιο διαφοροποιημένες μορφές μαθήματος, εμπεριέχει την ανάθεση από τη δασκάλα στα παιδιά υποχρεώσεων για κάποιο θέμα ή για ένα σύνολο στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος, ενώ οι «βαθμίδες» περιλαμβάνουν δραστηριότητες υποχρεωτικές και άλλες προαιρετικές (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Εκτός από τις μεθόδους διδασκαλίας που κρίνονται κατάλληλες για την εφαρμογή της συμπερίληψης, σημαντικό είναι να αναφερθούν και ορισμένες στρατηγικές που είναι αναγκαίες ειδικά για την περίπτωση της συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, οι Cohen, Bleiweiss, Mouzakitis, & Fahim (2010) υπογραμμίζουν ότι για να αντιμετωπιστεί ο φόβος που νιώθουν τα παιδιά με ΔΑΦ μπροστά στις νέες καταστάσεις και τις αλλαγές, είναι αναγκαία η υιοθέτηση της στρατηγικής της «Προετοιμασίας του Παιδιού για τις Σχολικές Εμπειρίες». Η συγκεκριμένη στρατηγική προετοιμάζει τα παιδιά για απροσδόκητες αλλαγές, μέσω της έκθεσής τους σε στοιχεία- τμήματα αυτών των πιθανών αλλαγών, σε χαλαρές ωστόσο συνθήκες. Μια ακόμα στρατηγική στην κατεύθυνση της μείωσης του φόβου για τις αλλαγές που μπορεί να νιώθει το παιδί με ΔΑΦ είναι η στρατηγική «Δημιουργία ενός Κατανοητού Περιβάλλοντος». Η σύγχυση και το άγχος μπορούν να κυριεύσουν τα παιδιά με ΔΑΦ όταν, για παράδειγμα, η φυσική διαρρύθμιση του χώρου αλλάζει συχνά, όταν ο χώρος είναι ακατάστατος και γεμάτος αντικείμενα, όταν οι ρουτίνες δεν είναι ξεκάθαρα καθορισμένες και όταν τα παιδιά δεν γνωρίζουν τι πρόκειται να ακολουθήσει. Κατά συνέπεια, όπως επισημαίνεται και από τους Mesibon & Shea (2008), η κατάρτιση καθημερινών προγραμμάτων με τη χρήση

εικόνων ή γραμμένων λέξεων ή με το συνδυασμό και των δύο, μπορεί να βοηθήσει στην οργάνωση του ζωτικού χώρου του παιδιού με ΔΑΦ. Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι καλό να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα και να μπορούν να ανατρέχουν σε αυτό καθόλη τη διάρκεια της ημέρας και στο τέλος κάθε δραστηριότητας. Επιπρόσθετα, αναφέρεται από κάποιους ερευνητές ότι για κάποια παιδιά με ΔΑΦ ίσως είναι χρήσιμο να έχουν ένα ατομικό πρόγραμμα το οποίο θα κρατούν μαζί τους (Cohen, Bleiweiss, Mouzakitis, & Fahim, 2010).

Μια ακόμα σημαντική πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν, μέσα στην τάξη που εφαρμόζει συμπερίληψη, και σε παιδιά με ΔΑΦ είναι η ακαμψία και η εμμονή στη διατήρηση της ίδιας ρουτίνας που εμφανίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, ως αντίδραση με σκοπό τη μείωση του άγχους που βιώνουν στην προσπάθεια να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να επιστρατεύσει στρατηγικές μείωσης αυτής της ανάγκης για μηδενική αλλαγή. Αυτό μπορεί να το πετύχει αρχικά με τη στρατηγική «Πώς αλλιώς μπορούμε να το κάνουμε αυτό;». Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να μάθουν να είναι περισσότερο ευέλικτα, εάν διδαχθούν παραπάνω από έναν τρόπους να κάνουν μια δραστηριότητα ή άσκηση ή να επιλύουν ένα πρόβλημα. Οι ερευνητές επιπλέον προτείνουν την καθιέρωση δραστηριοτήτων- εκπλήξεων μία με δύο φορές την εβδομάδα, ενώ γίνεται αναφορά και σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως οι «Απροσδόκητες ετικέτες», όπου τα παιδιά με ΔΑΦ καλούνται να δώσουν σε καθημερινά αντικείμενα διαφορετικά ονόματα, ξεπερνώντας τους φραγμούς της κυριολεξίας (Cohen, Bleiweiss, Mouzakitis, & Fahim, 2010).

Με σκοπό να αντιμετωπίσουν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί την καθυστερημένη απόκριση/ απάντηση που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, η οποία συχνά γίνεται αντιληπτή από τους/τις εκπαιδευτικούς ως έλλειψη προσοχής και έλλειψη κατανόησης, οι Cohen, Bleiweiss, Mouzakitis & Fahim (2010) προτείνουν την εφαρμογή της στρατηγικής «Αναγνωρίζοντας και ικανοποιώντας την Ανάγκη για επιπλέον χρόνο Επεξεργασίας». Προκειμένου να εντοπιστεί και να ικανοποιηθεί η ανάγκη των παιδιών με ΔΑΦ για περισσότερο χρόνο επεξεργασίας, προτείνεται η τεχνική της προετοιμασίας του παιδιού με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, σε ομαδικές δραστηριότητες, ο/η εκπαιδευτικός απευθύνεται στο παιδί με ΔΑΦ μόνον αφού του έχει δοθεί από πριν η ευκαιρία να εξοικειωθεί με το περιεχόμενο της δραστηριότητας/προβλήματος/άσκησης και τη διαδικασία απάντησης του ζητούμενου

από τον/την εκπαιδευτικό. Δύο ακόμα τεχνικές της παραπάνω στρατηγικής είναι, πρώτον, η προειδοποίηση του παιδιού με ΔΑΦ για την ερώτηση που θα κληθεί να απαντήσει αργότερα και η προτροπή του να τη σκεφτεί μέχρι να είναι έτοιμο να απαντήσει και δεύτερον, η τεχνική του να σημειώνει ο/η εκπαιδευτικός πόσο επιπλέον χρόνο συνήθως χρειάζεται το παιδί με ΔΑΦ για να απαντήσει σε διαφορετικά είδη ερωτήσεων.

Μια ακόμα δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη της συμπερίληψης είναι η αισθητηριακή υπερφόρτωση. Η υπερβολική ευαισθησία στον ήχο, το φως και το άγγιγμα είναι από χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις ΔΑΦ (APA, 2000). Μία στρατηγική αντιμετώπισης αυτής της δυσκολίας που προτείνουν οι ερευνητές είναι η στρατηγική «Μειώνοντας τα υψηλά επίπεδα Ερεθισμάτων». Είναι απαραίτητες οι προσαρμογές του χώρου της τάξης, όπως μείωση της έντασης του φωτός, έλεγχος του τόνου της φωνής, αλλά και η εξασφάλιση για τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ ενός ήσυχου χώρου απόσυρσης και χαλάρωσης. Μια δεύτερη στρατηγική στην κατεύθυνση του ελέγχου της αισθητηριακής υπερφόρτωσης των παιδιών με ΔΑΦ είναι η στρατηγική «Διδάσκοντας στα Παιδιά να Διαχειρίζονται την Αισθητηριακή Υπερφόρτωση». Το παιδί με ΔΑΦ μπορεί για παράδειγμα, όποτε νιώθει υπερφορτωμένα από αισθητηριακή ερεθίσματα να φορέσει ακουστικά ή να ζητήσει από τον/την εκπαιδευτικό ένα διάλειμμα και να πάρει το χρόνο του στην ήσυχη γωνιά του. Τέλος, είναι γνωστό ότι το επίκεντρο των δυσκολιών για ένα παιδί με ΔΑΦ είναι οι κοινωνικές σχέσεις, καθώς υπάρχει πρόβλημα με την υιοθέτηση της κατάλληλης κοινωνικά συμπεριφοράς ανάλογα με το διαφορετικό επικοινωνιακό συγκείμενο, δυσκολεύονται να δικαιολογήσουν τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων, καθώς και στο να «διαβάσουν» τη εξωλεκτική επικοινωνία, όπως τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου και τον τόνο της φωνής. Δύο στρατηγικές κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών στη γενική τάξη όπου το παιδί με ΔΑΦ συμπεριλαμβάνεται εκπαιδευτικά είναι η «Χρήση μιας Γνωστικο- Συμπεριφορικής Προσέγγισης στη Διδασκαλία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων», όπως η προσέγγιση του Baker (2003) και η «Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων Μέσα από Δραστηριότητες για Όλα τα Παιδιά», σύμφωνα με τις προτάσεις της Kluth (2003). Ειδικότερα η Kluth προτείνει τη δημιουργία στην τάξη ενός κουτιού με ευχαριστίες και την ανταλλαγή τους ανάμεσα στα παιδιά (Cohen, Bleiweiss, Mouzakitis & Fahim, 2010).

Μια σειρά από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές, κατάλληλες για την εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αναφέρονται και από τους Denning & Moody (2013), όπως είναι η υιοθέτηση πολλαπλών τρόπων εμπλοκής (engagement), πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης (representation) και πολλαπλών τρόπων έκφρασης (expression). Οι τρόποι εμπλοκής του μαθητή/τριας με ΔΑΦ προτείνεται ότι θα πρέπει να περιλαμβάνουν αρχικά τη διαμόρφωση προγράμματος για το παιδί με ΔΑΦ. Το πρόγραμμα βοηθά τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ να κάνουν σχέδια για τα καθημερινά συμβάντα, παρέχει οπτική προειδοποίηση πριν από τις αλλαγές και βοηθά το παιδί με ΔΑΦ να κατανοήσει καλύτερα τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Κάτι ακόμα που θα πρέπει να περιλαμβάνεται στους τρόπους εμπλοκής του παιδιού με ΔΑΦ είναι ο καθορισμός των ρουτινών και των διαδικασιών. Οι διαδικασίες αναφέρονται στο τι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους μαθητές/τριες και οι ρουτίνες στο τι κάνουν οι μαθητές/τριες χωρίς προτροπή ή επίβλεψη. Ο καθορισμός των ρουτινών και των διαδικασιών μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ΔΑΦ να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους και μπορεί να βελτιώσει τη συμπεριφορά τους, παρουσιάζοντας με συνέπεια και σαφήνεια τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί είναι χρήσιμο να διδάσκουν στα παιδιά με ΔΑΦ τις προσδοκίες που έχουν από τη συμπεριφορά τους. Οι διαδικασίες θα πρέπει επίσης να διδάσκονται, όπως το ακαδημαϊκό περιεχόμενο ή οι συμπεριφορικές προσδοκίες. Τέλος, στα πλαίσια της παροχής πολλαπλών τρόπων εμπλοκής των παιδιών με ΔΑΦ, επισημαίνεται ότι είναι αναγκαίο να γίνεται αξιοποίηση των ειδικών ενδιαφερόντων που έχουν οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ, με σκοπό να αυξάνεται το κίνητρο των μαθητών/τριών και να προκύπτουν θετικές αλλαγές στην κοινωνικότητα, την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά τους. Η επόμενη στρατηγική που είναι κατάλληλη για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο είναι η χρήση πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει οπτικά εργαλεία και εργαλεία οργάνωσης, καθώς και εκπαίδευση στη χρήση στρατηγικών. Τέλος, η στρατηγική της χρήσης πολλαπλών τρόπων έκφρασης αναφέρεται αφενός στην ανάθεση δομημένων εργασιών και στην αξιοποίηση της ανάλυσης έργου και αφετέρου την παροχή στα παιδιά με ΔΑΦ της δυνατότητας να επιλέγουν τα ίδια τους τρόπους έκφρασής τους, για παράδειγμα να επιλέγουν τους τρόπους που θα παρουσιάσουν στην τάξη αυτά που έμαθαν (Denning & Moody, 2013).

Ωστόσο, οι παραπάνω παιδαγωγικές θεωρίες και μέθοδοι διδασκαλίας δεν μπορούν να γίνουν πράξη στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, διατηρώντας το αναλυτικό πρόγραμμα στην κλασική μορφή που υπάρχει στο γενικό σχολείο. Χρειάζονται προσαρμογές και σχετικά με τα διάφορα είδη αναπηρίας και εν γένει για να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά η συμπερίληψη. Σύμφωνα με τους Dawson and Osterling (1997), το αναλυτικό πρόγραμμα για τα παιδιά με ΔΑΦ θα πρέπει να διαμορφωθεί έτσι, ώστε να προωθεί την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να παρακολουθούν τα στοιχεία του περιβάλλοντος, να μιμούνται τους άλλους, να χρησιμοποιούν και να κατανοούν τη γλώσσα, να παίζουν με τα παιχνίδια με κατάλληλους τρόπους και να αλληλεπιδρούν. Το περιβάλλον διδασκαλίας αυτών των ικανοτήτων θα πρέπει να είναι πολύ υποστηρικτικό, να είναι προβλέψιμο και να περιλαμβάνει στρατηγικές γενίκευσης (Chung et al., 2015). Επιπλέον, αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία η ανάγκη της συνεχούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου η συμπεριληπτική προσπάθεια να είναι επιτυχημένη. Η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προάγει τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών με ΔΑΦ και ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα (Sanahuja Gavalda & Qinyi, 2012).

Επισημαίνεται επιπρόσθετα ότι υπάρχουν τρεις κεντρικές ιδέες που προωθούν την επιτυχία της συμπεριληπτικής προσπάθειας. Αρχικά, ο στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με σκοπό αυτή να είναι επιτυχημένη, θα έπρεπε να είναι να υποστηρίζονται όλοι/ες οι μαθητές/τριες στην τάξη με τρόπους που αποτελούν φυσικό και διακριτικό κομμάτι της σχολικής ημέρας. Στη συνέχεια, προκύπτει από την έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν να χρησιμοποιούν υποστηρικτικά μέσα που αποτελούν τμήμα της καθημερινής σχολικής ρουτίνας και ταιριάζουν με αυτήν, θεωρούνται από τους/τις συναδέλφους τους αποτελεσματικοί για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και επιπλέον θεωρείται ότι ενισχύουν το ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών μεθόδων του/της εκπαιδευτικού. Η τρίτη ιδέα στην οποία θα έπρεπε να βασίζεται μια αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διαφοροποίηση. Επισημαίνεται ότι η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιούν αυτό που συμβαίνει στην τάξη αποτελεί ένα πολύ σημαντικό συστατικό στη δημιουργία ενός επιτυχημένου συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ να μπορούν να εκπαιδευτούν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Συνήθως οι σχολικές πρακτικές διαμορφώνονται με βάση τα ανάγκες

των μαθητών/τριών που αντιπροσωπεύουν τον μέσο όρο, τον κανόνα, και οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά απρόθυμοι να τροποποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπους που θα μπορούσε να είναι κατάλληλη και για μαθητές/τριες που διαφέρουν από τον μέσο όρο (Denning & Moody, 2013).

Και αλλού αναφέρεται ότι και οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να εφαρμόσουν με επιτυχία τη συμπερίληψη σαφώς θα πρέπει να έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται, για παράδειγμα, το ιδανικό προφίλ των ενταξιακών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτό, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν σωστά τη συμπερίληψη θα πρέπει πρώτον να εκτιμούν τη διαφορετικότητα των μαθητών και να τη θεωρούν πλεονέκτημα για την εκπαίδευση, δεύτερον, να έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές/τριες, τρίτον, να έχουν την ικανότητα να εργάζονται με άλλους/ες συναδέλφους και να λειτουργούν σε ομάδες και τέταρτον, να έχουν μια διαρκή επαγγελματική εξέλιξη (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012). Τονίζεται και αλλού ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ θα πρέπει να είναι ευγενικοί/ές, υπομονετικοί/ές, προβλέψιμοι/ες, αλλά και ικανοί/ές να προωθήσουν την ανοχή, την αποδοχή και την κατανόηση ανάμεσα στα παιδιά. Ακόμα, επειδή τα παιδιά με ΔΑΦ συνήθως δυσκολεύονται στην ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προστατεύουν τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ από τον σχολικό εκφοβισμό και να λειτουργούν ως «κοινωνικοί μεταφραστές/τριες» στην τάξη (Segall, 2003).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθούν και οι δυσκολίες που ενυπάρχουν στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ, εξαιτίας των προβλημάτων που παρουσιάζουν στην επικοινωνία (συμπεριφορά ακατάλληλη για το κοινωνικό συγκείμενο, πτωχή βλεμματική επαφή, ιδιόρρυθμες εκφράσεις του προσώπου) και στη συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντα (ασυνήθιστα ενδιαφέροντα και στερεοτυπικές σωματικές κινήσεις) (American Psychiatric Association, 2013). Ομοίως, και η ελλιπής κοινωνική και συναισθηματική κατανόηση που έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών με τους/τις εκπαιδευτικούς (Cassady, 2011). Τα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρονται και σε μια ακόμα μελέτη ως σημαντικός παράγοντας που δυσκολεύει τους/τις εκπαιδευτικούς στο να είναι θετικοί/ές στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, η Roberts (2007) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής από τους οποίους πήρε συνέντευξη δήλωσαν ότι έχουν

ανάγκη από ειδική επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και για να μπορούν να διαχειριστούν της επιπτώσεις που τα προβλήματα αυτά έχουν στους υπόλοιπους μαθητές/τριές τους τυπικής ανάπτυξης. Αλλά και οι Werts, Wolery, Snyder, & Caldwell (1996) σημειώνουν ότι οι γενικοί εκπαιδευτικοί που έχουν στις τάξεις τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ δηλώνουν πως χρειάζονται εκπαίδευση και βοήθεια από προσωπικό εκτός και εντός της τάξης (Hayes, 2014).

Εκτός από την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών μέχρι αυτοί/ές να ανταποκριθούν στο ιδανικό ενταξιακό προφίλ που προαναφέρθηκε και κάποιες άλλες προϋποθέσεις είναι απαραίτητες για την επιτυχία της συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Ειδικότερα, είναι αναγκαία η καλλιέργεια θετικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, η κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών με ΔΑΦ, η ανάπτυξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, οι κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η παροχή κατάλληλης υποστήριξης και επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η προώθηση μιας καλής συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια του παιδιού με ΔΑΦ, καθώς και η συνεχής αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών συμπερίληψης (Μαυροπούλου, 2007).

Και άλλοι ερευνητές επισημαίνουν την εξασφάλιση συγκεκριμένων προϋποθέσεων για την επιτυχία του εγχειρήματος της συμπερίληψης. Ειδικότερα, οι Stuart και συνεργάτες (2006) αναφέρουν ότι, για να είναι επιτυχημένη η συμπερίληψη, θα πρέπει τα σχολεία να παρέχουν ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα, με ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα. Ιδανικά, σημειώνουν οι ερευνητές, σε ένα σχολείο που εφαρμόζει τη συμπερίληψη, όλα τα παιδιά εργάζονται με σκοπό την επίτευξη των ίδιων εκπαιδευτικών σκοπών, απλώς διαφέρει το επίπεδο στο οποίο επιτυγχάνονται αυτοί οι σκοποί, η επιπλέον υποστήριξη που κάποια παιδιά θα χρειαστούν και ο βαθμός της έμφασης που δίνεται στους διάφορους σκοπούς. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι ένα αναδομημένο σύστημα εκπαίδευσης, που συνδυάζει την ειδική και τη γενική εκπαίδευση, θα πρέπει να εστιάζει σε υψηλές προσδοκίες από όλα τα παιδιά (Stuart et al., 2006).

Ομοίως, και ο Σούλης (2008) αναφέρεται στις βασικές προϋποθέσεις λειτουργίας ενός συμπεριληπτικού σχολείου, ενός «Σχολείου για Όλους». Αρχικά, τονίζει, καλό είναι να εδραιωθεί ένας κοινός γλωσσικός κώδικας ανάμεσα στα μέλη που αποτελούν την κοινότητα του σχολείου. Οι νέοι όροι, όπως «συνδιδασκαλία», «διαφοροποίηση» κ.ά. θα πρέπει να είναι αποσαφηνισμένοι για όλους ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες ή παρερμηνείες. Επιπλέον όμως θα πρέπει κάποιοι παλιοί, καλά εδραιωμένοι όροι να εγκαταλειφθούν και τη θέση τους να πάρουν πιο σύγχρονοι και λιγότερο διαχωριστικοί όροι. Για παράδειγμα, οι νοητικοί, κατά βάση κοινωνικοί, συνειρμοί που δημιουργεί ο όρος «παιδιά με ειδικές ανάγκες» ενδεχομένως να λειτουργούν διαχωριστικά. Η «κοινή γλώσσα συνεκπαίδευσης» είναι απαραίτητη για την προώθηση πρακτικών ένταξης και συμπερίληψης.

Μια δεύτερη προϋπόθεση λειτουργίας του «Σχολείου για Όλους» είναι η λειτουργία στη βάση της δημοκρατίας. Δημοκρατία σημαίνει συμμετοχή, και, συμπερίληψη χωρίς τη συμμετοχή όλων, χωρίς αποκλεισμούς, δεν μπορεί να υπάρξει. Απαραίτητο βέβαια για να αρθούν οι αποκλεισμοί είναι να εγκαταλειφθούν παλιές λογικές ποσοτικοποίησης της επίδοσης και αριθμητικής βαθμολόγησης. Ακόμα, θα πρέπει να σταματήσει το μονοπώλιο του γνωστικού/ ακαδημαϊκού επιπέδου ανάπτυξης και να δίνεται σημασία και στους υπόλοιπους τομείς που, πολλές φορές είναι πιο σημαντικοί από τον γνωστικό, όπως είναι ο συναισθηματικός, ο κοινωνικός, ο ψυχικός (Σούλης, 2008). Η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης απαιτεί αλλαγές όχι μόνο στους τρόπους «μέτρησης» της επιτυχίας, αλλά και στο τι θεωρείται επιτυχία και από ποιους.

Σύμφωνα με μια άλλη ερευνήτρια, οι βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας της συμπερίληψης παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο, είναι η αποφυγή της εμμονής με τη συμπερίληψη με κάθε κόστος, η αποφυγή του συμβιβασμού απλώς και μόνο με τη φυσική παρουσία του παιδιού με αναπηρία μέσα στη γενική τάξη, η εξισορρόπηση της αναγκαιότητας της συμπερίληψης με τις ατομικές ανάγκες του παιδιού με αναπηρία, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η ενεργή εμπλοκή των παρά-επαγγελματιών, η επιδίωξη της διδασκαλίας αναγκαίων δεξιοτήτων και η αποφυγή μετάδοσης μηχανιστικών πληροφοριών που απλώς θα βοηθήσουν το παιδί με αναπηρία να έχει καλές επιδόσεις στα τεστ, η αποφυγή εκπτώσεων στην ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος και τέλος, η διδασκαλία

των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη φύση της αναπηρίας του συμμαθητή/τριας τους καθώς και τρόπων αλληλεπίδρασης μαζί του/της (Dybvik, 2004).

Μια ακόμα προϋπόθεση επιτυχίας της συμπερίληψης, όπως εντοπίζεται στη βιβλιογραφία, είναι και η ετοιμότητα του παιδιού με αναπηρία, και, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, του παιδιού με ΔΑΦ. Η ένταξη του παιδιού με ΔΑΦ σε πλαίσιο που επιτρέπει τη συνεκπαίδευση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι καίριας σημασίας, όταν το παιδί αρχίσει να μαθαίνει από το περιβάλλον, χωρίς άμεση διδασκαλία, και παράλληλα όταν οι γενικές του δεξιότητες προσεγγίζουν το επίπεδο των συνομηλίκων του. Επιπλέον, τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ θα πρέπει να έχουν εξαλειφθεί πριν τη συμπερίληψη του στο γενικό σχολείο, ενώ η προσπάθεια επίτευξης των μαθησιακών και κοινωνικών στόχων μπορεί να συνεχιστεί, αν είναι απαραίτητο ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού, σε ατομικό επίπεδο ή στο πλαίσιο μικρών ομάδων (Γενά, 2002).

Όμοια με τα παραπάνω, επισημαίνεται και αλλού ότι, για να είναι επιτυχημένη η συμπερίληψη ενός παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, θα πρέπει, πριν από αυτήν, να έχουν προηγηθεί παρεμβάσεις, όπως για παράδειγμα οι κοινωνικές παρεμβάσεις, που στοχεύουν στο να διδαχθεί το παιδί πώς να αλληλεπιδρά με επιτυχημένους τρόπους στη γενική τάξη και οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις, οι οποίες βοηθούν στη μείωση ή την εξάλειψη των αυτό-ερεθιστικών δραστηριοτήτων του παιδιού, των νευρικών ξεσπασμάτων και των αυτό-τραυματισμών (Vander Wiele, 2011). Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι οι πρακτικές συμπερίληψης είναι αναγκαίο να θεμελιώνονται πάνω στις αντίστοιχες πολιτικές συμπερίληψης, αλλά και στη δημιουργία συμπεριληπτικών κοινοτήτων και κουλτούρας. Καμία στρατηγική συμπερίληψης δεν μπορεί να είναι επιτυχημένη αν δεν βασίζεται σε κομβικές αξίες και στάσεις, όπως ο σεβασμός και ο εορτασμός της διαφορετικότητας, η αφοσίωση στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών/τριών, η διατήρηση υψηλών προσδοκιών για όλους/ες και η πίστη στη θεώρηση ότι η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία, παρά μια κατάσταση (Humphrey et al., 2006).

Στον ελληνικό χώρο, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα ένταξης περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως ένα πρόγραμμα με ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αρχικά, στο θεωρητικό πλαίσιο ενός αποτελεσματικού προγράμματος ένταξης θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι λόγοι που οδηγούν στην ένταξη, οι πραγματικές

δυνατότητες και οι περιορισμοί της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι απαραίτητες παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν και κυρίως, οι αρχές και η φιλοσοφία που ορίζουν την εκπαίδευση και τους στόχους της. Στη συνέχεια, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα ένταξης οφείλει να θεωρεί κεντρικό του στοιχείο την οικογένεια, στα πλαίσια της ανάγκης τα παιδιά που εντάσσονται να αντιμετωπίζονται ως προσωπικότητες και εκτός σχολείου. Κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος ένταξης είναι ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός της διεπιστημονικής συνεργασίας, ο σχεδιασμός συνεργασίας και επικοινωνίας με τους κοινωνικούς και κοινοτικούς φορείς, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τέλος, η εξασφάλιση της συνεχούς αξιολόγησης του προγράμματος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Πριν από όλα τα παραπάνω, ωστόσο, κεντρική προϋπόθεση για την επιτυχία της συμπερίληψης είναι το να μην εφαρμόζεται με πρόχειρο τρόπο, με αποτέλεσμα, στο όνομα της συμπερίληψης, να «πετιούνται» μέσα στη γενική τάξη παιδιά με αναπηρίες, χωρίς αυτή η τάξη να είναι διαμορφωμένη συμπεριληπτικά και με μόνη δικαιολογία που να στηρίζει το ότι εφαρμόζεται η συμπερίληψη την φυσική παρουσία στην τάξη του παιδιού με αναπηρία (Dybnik, 2004). Κάτι άλλο που επισημαίνεται ως μια παγίδα της συμπερίληψης είναι το γεγονός ότι η πίεση για συμπερίληψη, ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έχει συμβάλλει στο να δίνεται λιγότερη προτεραιότητα στο «τι στην πραγματικότητα δουλεύει» για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών (Norwich, 2005).

Η συνεργατική διδασκαλία, στα πλαίσια της πρακτικής εφαρμογής της συμπεριληπτικής πολιτικής, που αναφέρεται και ως συνδιδασκαλία, είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένας/μία γενικός/ή εκπαιδευτικός διδάσκει μαζί με έναν/μία ειδικό εκπαιδευτικό σε μια τάξη που εφαρμόζει συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν ο ένας τον άλλον και συνεργάζονται με σκοπό να σχεδιάσουν από κοινού το διδακτικό πρόγραμμα, ενώ είναι και οι δύο εξίσου υπεύθυνοι/ες για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ιστορικά, η συνδιδασκαλία ξεκινά στις Η.Π.Α. από τη δεκαετία του 60, στα πλαίσια του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης. Κατά τη δεκαετία του 70 η συνδιδασκαλία εδραιώνεται λόγω νομοθετημένων μεταρρυθμίσεων στα σχολεία και εξαιτίας της ανάγκης εκπαίδευσης ενός ανομοιογενούς σχολικού πληθυσμού (Stuart et al., 2006).

Στην αγγλική βιβλιογραφία, ο όρος συνεργατική διδασκαλία εμφανίζεται από τη δεκαετία του 1960 και καταλήγει σήμερα να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης, αφού αφενός κρατά το παιδί με κάποια αναπηρία εντός τάξης, αφετέρου λειτουργεί υποστηρικτικά για όλα τα παιδιά, εφόσον τους δίνει την ευκαιρία να καθοδηγούνται όχι μόνον από έναν/μία, αλλά από δύο εκπαιδευτικούς (Stuart et al., 2006). Τρεις από τις μορφές που μπορεί να λάβει η συνεργασία μεταξύ του ειδικού και γενικού παιδαγωγού είναι το «Μοντέλο συνεργατικής συνδιδασκαλίας», το «Μοντέλο συμβουλευτικής συνδιδασκαλίας» και η «Υποστηρικτική ομάδα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων». Κατά το Μοντέλο συνεργατικής συνδιδασκαλίας, οι δύο εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής διδάσκουν την τάξη από κοινού και υπάρχει μεταξύ τους «απόλυτη ισοτιμία αρμοδιοτήτων» (Idol, 2006). Σύμφωνα με το Μοντέλο συμβουλευτικής συνδιδασκαλίας, ο ειδικός εκπαιδευτικός δεν διδάσκει άμεσα τα παιδιά με αναπηρία, αλλά έμμεσα, παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη στο συνάδελφό του γενικής αγωγής. Τέλος, η Υποστηρικτική ομάδα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αναφέρεται σε μια ομάδα εκπαιδευτικών, τριών ή τεσσάρων στον αριθμό, που συνεργάζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, με σκοπό να διαχειριστούν δυσκολίες στο γνωστικό, συναισθηματικό ή κοινωνικό τομέα που παρουσιάζουν κάποιες μαθήτριες/ές. Μέλος της ομάδας είναι ένας/μία ειδικός/ή παιδαγωγός που έχει το ρόλο του/της εκπαιδευτικού υποστήριξης, βοηθώντας την/τον εκπαιδευτικό της τάξης στο σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων, συμμετέχοντας στη διευκόλυνση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια του παιδιού που χρειάζεται υποστήριξη, παρεμβαίνοντας όταν υπάρχει ανάγκη προμήθειας διδακτικού υλικού κ.ά.

Η εφαρμογή της συμπερίληψης, με τη βοήθεια της συνεργατικής διδασκαλίας, αποφέρει οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους και έχει ποικίλα πλεονεκτήματα. Η αλληλεπίδραση, για παράδειγμα, στα πλαίσια της κοινής τάξης και του κοινού σχολείου, δίνει στα παιδιά με αναπηρία την ευκαιρία να λάβουν κοινωνική υποστήριξη από τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, να δημιουργήσουν φιλίες και να αναπτύξουν τις δεξιότητες του παιχνιδιού περισσότερο απ' όσο θα τους επέτρεπε το περιβάλλον του ειδικού σχολείου (Γαλάνης, 2009). Η συμπερίληψη, επιπρόσθετα, απομακρύνει από τα παιδιά την ταμπέλα του ειδικού σχολείου και τους συναφείς κοινωνικούς συνειρμούς. Για παράδειγμα, ενώ η εκπαίδευση παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο ειδικό σχολείο τα οδηγεί σε ένα κοινωνικό στιγματισμό

(Ζώνιου- Σιδέρη, 2004), αυτό αποφεύγεται στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης των παιδιών στο γενικό σχολείο. Επιπρόσθετα, για τους υποστηρικτές του θεσμού της συμπερίληψης, οι αξίες που διδάσκονται οι μαθητές/τριες μέσα σε μια τάξη που εφαρμόζει τη συμπερίληψη είναι ζωτικής σημασίας για την εκπαίδευση όλων των παιδιών, ενώ επισημαίνεται ότι η αποδοχή και η αλληλοκατανόηση που προκύπτουν από τη συμπερίληψη αποτελούν έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης (Dybnik, 2004). Η όσο το δυνατό μεγαλύτερη επαφή των παιδιών με αναπηρίες με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους ενδεχομένως να έχει θετικές επιδράσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους (Macaroglou Akgul, 2012).

Και άλλοι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η συμπερίληψη αποφέρει οφέλη για τα παιδιά με ΔΑΦ και ιδιαίτερα στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της μάθησης μέσω των συνομηλίκων (von der Embse, Brown, & Fortain, 2011). Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι και άλλοι ερευνητές, εφόσον σημειώνουν ότι η συμπερίληψη κατοχυρώνεται τόσο παιδαγωγικά, όσο και κοινωνικά, καθώς ευνοεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με αναπηρία και τα βοηθά στην αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων (Σούλης, 2008). Επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές ότι οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ που φοιτούν, στα πλαίσια της συμπερίληψης, σε γενικά σχολεία, έχουν μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση και υποστήριξη, υψηλότερη συμμετοχή σε δραστηριότητες και υψηλότερους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς στόχους σε σχέση με τα παιδιά με ΔΑΦ που φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Μαυροπούλου, 2007). Στα κοινωνικά οφέλη που έχει η συμπερίληψη για τα παιδιά με ΔΑΦ αναφέρεται και άλλη έρευνα, όπου βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ σχολικής ηλικίας που παρακολουθούσαν τουλάχιστον το 50% της σχολικής μέρας στη γενική τάξη δεν διέφεραν από τα συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ή παιδιά με άλλες αναπηρίες ως προς την κοινωνική επιρροή, την κοινωνική προτίμηση και την συμμετοχή σε ένα κοινωνικό δίκτυο συνομηλίκων (Boutot & Bryant, 2005). Αναφορικά με τα ακαδημαϊκά οφέλη που μπορεί να έχει η συμπερίληψη για τα παιδιά με ΔΑΦ, τονίζεται στη βιβλιογραφία ότι τα παιδιά με ΔΑΦ που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης είχαν τα ίδια οφέλη στην γλωσσική έκφραση και ανάπτυξη σε σχέση με τα παιδιά που παρακολούθησαν τμήματα ένταξης για ένα χρόνο ως αποτέλεσμα της κατάλληλης εκπαίδευσης που είχαν τα παιδιά σε κάθε ομάδα, αναδεικνύοντας την αξία που έχει η τοποθέτηση του κάθε παιδιού στο κατάλληλο πλαίσιο (Μαυροπούλου, 2007). Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η πλήρης

συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα υψηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες, πρόσβαση στη μάθηση της κοινωνικής συμπεριφοράς μέσω των συνομηλίκων, βελτιωμένη αυτοαντίληψη και μείωση του κοινωνικού στίγματος (Segall, 2003).

Δεν επωφελούνται ωστόσο μόνον τα παιδιά με αναπηρία από την εμπειρία της συμπερίληψης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Γαλάνη (2009), και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν τη δυνατότητα, στο κοινό σχολικό περιβάλλον που μοιράζονται με συμμαθητές/τριες με αναπηρία, να αναπτύξουν τις γλωσσικές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, η γνωριμία και η επαφή με τη διαφορετικότητα εμπλουτίζει το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και τείνει να τα οδηγεί σε θετικότερες στάσεις προς αυτήν (Μπεζεβέγκης και συν., 1997). Θετικά οφέλη για τα παιδιά χωρίς αναπηρίες επισημαίνουν και άλλοι ερευνητές (Μαυροπούλου, 2007). Για παράδειγμα, για τους Diamond & Hestenes (1996), οι στάσεις και οι γνώσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη για τις αναπηρίες επηρεάζονται θετικά από την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ. Οι συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης παιδιών με αναπηρίες εμπλουτίζονται επιπρόσθετα από τη συνύπαρξή τους με παιδιά που έχουν μια ποικιλία ταλέντων και ιδιοσυγκρασιών (Dybnik, 2004). Τέλος, επισημαίνεται ότι, μέσω της συνύπαρξης στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με συμμαθητές/τριες με ΔΑΦ, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν θετικές στάσεις προς τους συμμαθητές/τριες με ΔΑΦ (Segall, 2003).

1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπ/κών σχετικά με τη συμπερίληψη

Όπως επισημαίνεται εμφατικά στη βιβλιογραφία, κάθε προσπάθεια κατανόησης των επιφανειακών δομών της καθημερινής πρακτικής της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, προαπαιτεί την κατανόηση των αξιών, των υποθέσεων και των απόψεων πάνω στις οποίες εδράζονται οι επιφανειακές δομές. Τα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από δύο διακριτά επίπεδα δομής: τις θεωρίες, αξίες, υποθέσεις και απόψεις που βρίσκονται στο βάθος και τις καθημερινές πρακτικές που φαίνονται στην επιφάνεια. Με βάση το μοντέλο της «φλούδας του κρεμμυδιού» των Sergiovanni & Starratt's (1988), το κεντρικό στοιχείο είναι το σύστημα των απόψεων,

ακολουθεί προς τα έξω το σύστημα των αξιών, έπονται οι κανόνες και τα πρότυπα και στο εξώτερο σημείο συναντά κανείς τα πρότυπα συμπεριφοράς που προκύπτουν από τα προηγούμενα στρώματα- επίπεδα. Το σύστημα των απόψεων αποτελείται τις από υποθέσεις και τις αντιλήψεις, για παράδειγμα, των εκπαιδευτικών και επηρεάζει το σύστημα των αξιών που οι εκπαιδευτικοί θα έχουν, εφόσον οι αξίες βασίζονται στις απόψεις. Στη συνέχεια, το σύστημα αξιών επηρεάζει τους κανόνες και τα πρότυπα, που με τη σειρά τους έχουν επίδραση στο επιφανειακό επίπεδο, δηλαδή στα πρότυπα συμπεριφοράς (Ζώνιου- Σιδέρη & Βλάχου, 2006).

Παρότι η συμπερίληψη έχει αποτελέσει ένα από τα σημαντικότερα θέματα στην εκπαίδευση κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000), μόνο πρόσφατα άρχισαν να γίνονται αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Jobe & Rust, 1996).

Κύριος στόχος της έρευνας σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες θα πρέπει να είναι η συστηματική ανάλυση των συνθηκών που προάγουν την επιτυχή και ουσιαστική συμπερίληψη (Γενά, 2002). Μία από αυτές τις συνθήκες είναι οι εκπαιδευτικοί που, για τους γονείς, τους/τις μαθητές/τριες και τους κοινωνικούς φορείς, αποτελούν την προσωποποίηση του σχολείου. Το κατά πόσο ο/η εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει μια προσωπική κουλτούρα συνεκπαίδευσης επηρεάζει την επιτυχία των προσπαθειών συμπερίληψης παιδιών με αναπηρίες (Σούλης, 2008).

Με σκοπό να μπορεί η συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ να υλοποιηθεί χωρίς εμπόδια, είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις που θα μπορέσουν να περιορίσουν τις δυσκολίες που απορρέουν από τη διαταραχή καθ' εαυτή. Πέρα όμως από αυτό, είναι επίσης καίριας σημασίας να εξετασθούν οι παράγοντες που διαμεσολαβούν, διότι αυτοί έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν την επιτυχία των παρεμβάσεων. Για παράδειγμα οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μια μεταβλητή που μεσολαβεί κατά τη διαδικασία εφαρμογής των παρεμβάσεων για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ (McGregor & Campbell, 2001) και αποτελεί κοινή παραδοχή για πολλούς ερευνητές/τριες ότι οι στάσεις και οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την πρακτική της συμπερίληψης συνιστούν καθοριστικό παράγοντα της επιτυχίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των

μαθητών/τριών με ΔΑΦ (Segall, 2003). Οι αξίες που κατέχει ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί ουσιαστικά να ορίσουν τις ενέργειές του/της (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012).

Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσαν να διευκολύνουν την εφαρμογή της συμπερίληψης, μιας και είναι στενά συνδεδεμένες με το κίνητρο που έχουν οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007). Τονίζεται και από άλλες έρευνες ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την από κοινού εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς αναπηρία αποτελούν έναν ισχυρό προγνωστικό δείκτη για την επιτυχία ή την αποτυχία αυτού του εγχειρήματος (Avramidis, Norwich, 2002; Lambe & Bones, 2006).

Η σημασία που έχει η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης σχετίζεται με το γεγονός ότι σε αυτές αντικατοπτρίζονται οι πρακτικές που χρησιμοποιούν και ο βαθμός δέσμευσης που αναλαμβάνουν σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών (Σούλης, 2008). Επιπλέον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα και να οδηγήσουν στο σχεδιασμό και την επιτυχή υλοποίηση εκπαιδευτικών μέτρων και πρακτικών που προωθούν την από κοινού εκπαίδευση μαθητών/τριών (Kamens et al., 2003; Monsen, Frederickson, 2004).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μπορούν να διευκολύνουν ή να παρεμποδίσουν την εφαρμογή της συμπερίληψης. Είναι φανερό ότι η επιτυχία καινοτόμων προγραμμάτων, όπως η συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες, βασίζεται στη συνεργασία και την αφοσίωση αυτών που εμπλέκονται άμεσα σε αυτά, δηλαδή των εκπαιδευτικών (Avramidis et al., 2000). Όταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν αρνητικές στάσεις προς τη συμπερίληψη και δεν δηλώνουν πρόθυμοι να εργαστούν προς αυτή την κατεύθυνση, είναι πιθανό να μην παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη στα παιδιά με αναπηρίες, η οποία θα δημιουργούσε ένα ευεργετικό γι' αυτά μαθησιακό περιβάλλον (Avramidis et al., 2000).

Γενικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται άνθρωποι- κλειδιά στην προώθηση και την πραγματοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Wilkerson, 2012) και οι

στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές (de Boer, 2012). Και πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν κεντρικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ΔΑΦ, ενώ οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ιδέα της συμπερίληψης αποτελούν το δεύτερο σημαντικότερο προαπαιτούμενο για την επιτυχημένη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο (Humphrey & Symes, 2011). Η κατανόηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και άλλων παραγόντων που επιδρούν και σχετίζονται με τις απόψεις τους ως προς τη συμπερίληψη είναι σημαντική στην προσπάθεια να μειωθούν οι αρνητικές στάσεις απέναντι σε αυτήν (Wilkerson, 2012).

Μερικοί από τους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη είναι το επίπεδο της αυτοπεποίθησης που οι ίδιοι νιώθουν αναφορικά με τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες, η υποστήριξη που λαμβάνουν, οι ευκαιρίες που έχουν να συνεργαστούν με άλλους συναδέλφους και άλλους ειδικούς και το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας. Το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας τονίζεται ότι είναι από τους κυριότερους παράγοντες που καθορίζει το είδος των στάσεων που θα διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε πρακτικές συμπερίληψης. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς ως προς το επίπεδο των γνώσεών τους σχετικά για παράδειγμα με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι πιο πιθανό να θεωρούν τη συνεκπαίδευση ως κάτι πολύ δύσκολο και να βιώνουν άγχος, νευρική και αμφιθυμία όταν απαιτείται από αυτούς/ές να την εφαρμόσουν (Kamens, 2003). Και αλλού τονίζεται ότι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ιδέα της συμπερίληψης σχετίζονται με υψηλά επίπεδα του αισθήματος αποτελεσματικότητας σε συμπεριληπτικές τάξεις (Ζώνιου- Σιδέρη & Βλάχου, 2006).

Στα πλαίσια της διερεύνησης του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας, προέκυψε αναφορικά με την αίσθηση αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες στην έρευνα του Sadler (2005) ότι κανένας από τους 89 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν ανέφερε ότι ένιωθε αυτοπεποίθηση για τη διδασκαλία σε παιδιά με ειδικές γλωσσικές διαταραχές. Μάλιστα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63%) δήλωσαν «χωρίς καθόλου αυτοπεποίθηση» ή «όχι πολύ σίγουροι για την επάρκειά τους» (Anke de Boer, 2012).

Άλλοι παράγοντες που φαίνεται πως επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα της συμπερίληψης είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως η διδακτική εμπειρία, η γνωριμία με κάποιο άτομο με αναπηρία, το επίπεδο του εισοδήματος, το μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού, καθώς και η ηλικία του/της (Wilkerson, 2012). Δύο επιπλέον παράγοντες που επισημαίνονται στη βιβλιογραφία ως σημαντικοί από την άποψη ότι επιδρούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της εκπαιδευτικού, καθώς και τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά του/της (Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic, Djigic, 2011). Ειδικότερα, από την έρευνα των Todorovic και συνεργατών (2011) προέκυψε ότι το να είναι κάποιος/α εκπαιδευτικός ανοικτός και ειλικρινής σαν άτομο σχετίζεται με θετικές ως προς τη συμπερίληψη στάσεις.

Για παράδειγμα, αναφορικά με τη μεταβλητή διδακτική εμπειρία, η μελέτη των Alghazo και Naggar Gaad (2004) έδειξε ότι εκπαιδευτικοί με ένα έως πέντε χρόνια διδακτικής εμπειρίας είχαν αρκετά πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη σε σχέση με συναδέλφους τους με έξι έως έντεκα χρόνια προϋπηρεσίας και με πάνω από δώδεκα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Αλλά και σε μια ακόμα έρευνα των Glaubman, Liftshitz και Issawi (2004) προέκυψε ως αποτέλεσμα ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (ένα έως δέκα χρόνια) εμφανίστηκαν πολύ πιο δεκτικοί στην ιδέα της ένταξης σε σύγκριση με τους εμπειρότερους συναδέλφους τους.

Ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται να σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη είναι η προϋπάρχουσα εμπειρία με τάξεις όπου εφαρμόζουν συμπερίληψη (Moberg, 2003). Εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη συμπερίληψη εμφανίζονται πιο θετικοί/ές απ' ό,τι οι συνάδελφοί τους με λιγότερη προϋπάρχουσα ενταξιακή εμπειρία, ενώ όσο πιο μικρό το μέγεθος της τάξης, τόσο πιο θετικοί είναι οι εκπαιδευτικοί στην ιδέα της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Kalyva και συνεργατών (2007) ανέδειξε ότι οι Σέρβοι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο θετικοί στην ιδέα της συμπερίληψης σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς ανάλογη εμπειρία. Και αλλού επισημαίνεται ότι η άμεση εμπειρία με τάξεις συμπερίληψης έχει ως αποτέλεσμα θετικότερες στάσεις προς τη συμπερίληψη, ιδιαίτερα μαθητών/τριών με ΔΑΦ (Humphrey & Symes, 2011).

Ένας επιπλέον παράγοντας που φαίνεται να σχετίζεται με τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας του παιδιού. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αυτές αποτελούν παράγοντα που επιδρά στις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο και επιπλέον, τόσο το επίπεδο των προβλημάτων που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι απορρέει από το εκάστοτε είδος της αναπηρίας, όσο και το επίπεδο των ειδικών χειρισμών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα απαιτηθεί από αυτούς/ές για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία, επηρεάζουν την απόφασή τους να υποστηρίζουν ή όχι το θεσμό της συμπερίληψης (Σούλης, 2008). Επιπρόσθετα, όταν η Roberts (2007) πήρε συνεντεύξεις από 5 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, διαπίστωσε ότι 4 από τους 5 συμφώνησαν στο ότι είναι δεκτικοί στη συμπερίληψη παιδιών με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, ενώ και οι έξι συναδέλφοί τους ειδικής αγωγής κατέληξαν ότι είναι θετικοί ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ, αρκεί να μην πρόκειται για αυτισμό σοβαρής μορφής.

Στη συνέχεια, ο παράγοντας φύλο φάνηκε να συσχετίζεται θετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες, καθώς προέκυψε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί έδειξαν περισσότερη αυτοπεποίθηση να λειτουργήσουν συμπεριληπτικά (Brackenreed & Barnett, 2006). Ωστόσο σε έρευνα των Alghazo και Naggat Gaad (2004) οι άντρες εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν λιγότερο θετικοί προς τη συμπερίληψη, σε σύγκριση με τις συναδέλφους τους. Μία ακόμα έρευνα δίνει «ενταξιακό προβάδισμα» στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι Orpdal και συνεργάτες (2001) αναφέρουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο υποστηρικτικές ως προς τη συμπερίληψη, σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους, οι οποίοι απάντησαν υπέρ της ένταξης σε ποσοστό 59%, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απάντησαν υπέρ της ένταξης σε μεγαλύτερο ποσοστό (69%). Επιπρόσθετα, η συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου και η συνεργασία ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς συγκαταλέγεται και αυτή στους παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν στις απόψεις που θα διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη συνεκπαίδευση (Σούλης, 2008).

Συνοπτικά, οι παράγοντες που επισημαίνονται από τη βιβλιογραφία ως σημαντικοί στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ιδέα της συμπερίληψης είναι το επίπεδο της αυτοπεποίθησης που οι ίδιοι νιώθουν

αναφορικά με τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες, η υποστήριξη που λαμβάνουν, οι ευκαιρίες που έχουν να συνεργαστούν με άλλους συναδέλφους και άλλους ειδικούς, το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, η διδακτική εμπειρία, η γνωριμία με κάποιο άτομο με αναπηρία, το επίπεδο του εισοδήματος, το μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού, η ηλικία του/της εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας του παιδιού, καθώς και το φύλο του/της εκπαιδευτικού.

1.6 Απόψεις των εκπ/κών απέναντι στη συμπερίληψη

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών/τριών ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον θεσμό της συμπερίληψης. Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει ποιοτικές έρευνες, ποσοτικές έρευνες, αλλά και έρευνες συνδυαστικού τύπου, με χρήση τόσο ποιοτικών, όσο και ποσοτικών εργαλείων.

Η Wilkerson (2012) διερεύνησε τις στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, μοιράζοντας ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών πληροφοριών και την «Κλίμακα για τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Συμπερίληψη» σε ένα δείγμα 636 εκπαιδευτικών. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το είδος των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με τις πρακτικές της πλήρους ένταξης και θεωρούν ότι οι ξεχωριστές τάξεις θα πρέπει να παραμείνουν ως επιλογή για να ικανοποιηθούν επαρκώς οι ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ. Αναφορικά με τη συνεκπαίδευση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (63,4%) παρουσιάστηκαν υπέρ της συνεκπαίδευσης και υπέρ της παρουσίας ενός συναδέλφου με συμβουλευτικό ρόλο. Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (73,1%) διαφώνησαν με την άποψη ότι «Οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ δεν θα έπρεπε να συνεκπαιδούνται στις γενικές τάξεις με συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, διότι καταλαμβάνουν πάρα πολύ μεγάλο μέρος από το διαθέσιμο χρόνο του εκπαιδευτικού». Τέλος, θετικές στάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν καθημερινή επαφή με άτομα

στο φάσμα του αυτισμού, σε σύγκριση με συναδέλφους που δεν είχαν ανάλογη προϋπάρχουσα βιωματική εμπειρία.

Ελαφρώς αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη αναδείχθηκαν και από το δείγμα των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Kalyva, Gojkovic & Tsakiris (2007), οι οποίοι διένειμαν σε 72 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης το ερωτηματολόγιο My Thinking About Inclusion Scale (MTAI) (Stoiber et al., 1998). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν αρνητικές στάσεις ως προς την ενότητα «κύριες απόψεις» που αξιολογούσε τη συμφωνία των εκπαιδευτικών με τον ισχυρισμό ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν δικαίωμα σε κοινή εκπαίδευση με τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, ενώ παρουσίασαν ουδέτερες στάσεις στην ενότητα «αναμενόμενα αποτελέσματα» η οποία αφορούσε ουσιαστικά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες. Τέλος, έντονα αρνητικές στάσεις εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί στην υποενότητα «πρακτικές μέσα στην τάξη», η οποία εξέταζε το κατά πόσο η συμπερίληψη επηρεάζει τις δυναμικές στην τάξη και τις γενικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Και από την ποιοτική έρευνα των Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor (2012) μπορούν να εξαχθούν αρνητικές κατά κύριο λόγο στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ιδέα της συμπερίληψης μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού. Ειδικότερα, οι δώδεκα συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι η εμπειρία της συμπερίληψης ενός παιδιού με ΔΑΦ στην τάξη τους ήταν μια διαδικασία που τους έκανε να καταναλώσουν πολύ χρόνο και μερικές φορές τους εξουθένωνε συναισθηματικά. Η όλη συμπεριληπτική εμπειρία χαρακτηρίστηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος ως «εξαιρετικά δύσκολη». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις και για το γεγονός ότι τα πρώτα συναισθήματα που βίωσαν όταν έμαθαν ότι θα κληθούν να αναλάβουν τη συμπερίληψη ενός παιδιού με ΔΑΦ στην τάξη τους ήταν ο φόβος, η ματαιώση, η δυσαρέσκεια και ο θυμός, ωστόσο τόνισαν πως τα συγκεκριμένα αρνητικά συναισθήματα άλλαξαν με την πάροδο του χρόνου. Κάτι άλλο που προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν η παραδοχή της έλλειψης γνώσεων για τις ΔΑΦ, αλλά και η απουσία αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη έρευνα επιπρόσθετα αναφέρθηκαν και στις προκλήσεις που αντιμετώπισαν εξαιτίας της δυσκολίας των μαθητών/τριών με ΔΑΦ να κατανοήσουν την μη κυριολεκτική χρήση της γλώσσας, αλλά και εξαιτίας

της απουσίας της λεκτικής επικοινωνίας που είχε ως συνέπεια την δυσκολία εγκαθίδρυσης μιας σχέσης αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού- μαθητή/τριας. Τέλος, ωστόσο, προέκυψε μιας περισσότερο θετική ως προς τη συμπερίληψη τάση, εφόσον η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκριναν πως τα παιδιά με ΔΑΦ επωφελούνται περισσότερο από την εκπαίδευση στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Είναι παρόλαυτά αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές που προέκριναν την καταλληλότητα του γενικού έναντι του ειδικού σχολείου για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ τόνισαν παράλληλα ότι, για να έχει η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο αποτέλεσμα, είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί των μαθητών/τριών με ΔΑΦ να δέχονται σημαντική υποστήριξη.

Η συσχέτιση της σοβαρότητας του αυτισμού με τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ, ομοίως με την έρευνα του Wilkerson (2012) στην οποία έγινε προηγούμενα αναφορά, προέκυψε και σε αυτή των Yianni-Coudurier και συνεργατών (2008), όπου προέκυψε ότι οι γάλλοι εκπαιδευτικοί που είχαν έρθει σε επαφή με αυτισμό βαριάς μορφής, εμφανίστηκαν πιο αρνητικοί απέναντι στην ιδέα της συμπερίληψης, σε σχέση με συναδέλφους που εργάστηκαν με παιδιά που είχαν πιο ελαφρές μορφές αυτισμού.

Ωστόσο, συχνά, τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ μπορεί να μην είναι ξεκάθαρα, αναδεικνύοντας την περιπλοκότητα του εγχειρήματος της συμπερίληψης. Έτσι, μεγάλος είναι ο αριθμός των ερευνών οι οποίες συνάγουν ουδέτερες απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη στάση και τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη. Ειδικότερα, ο de Boer (2012), μετά από επεξεργασία των αποτελεσμάτων από μια μετά- ανάλυση, κατέληξε είτε σε αναποφάσιστες είτε σε ουδέτερες στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, δύο από τις έρευνες, αυτή των Avramidis & Kalyva (2007) και η έρευνα των Kalyva, Goj - kovic & Tsakiris (2007), χρησιμοποίησαν ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο 'My Thinking About Inclusion' (Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998), ενώ στη μελέτη των Glaubman και Lifshitz (2001) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο 'Regular Education Initiative Questionnaire' (Gammel-Crosby & Hanszlik, 1994). Οι δύο αναφερθείσες έρευνες κατέληξαν σε ουδέτερες/ αναποφάσιστες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ιδέα της συμπερίληψης. Επιπλέον, τόσο η έρευνα των Alghazo και Naggar Gaad (2004), όσο και αυτή των Batsiou, Bebetos, Panteli και Antoniou (2008) κατέληξαν ότι οι

εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ουδέτερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Στην έρευνα του Parasuram (2006), όπου χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ‘Attitude Towards Inclusive Education Scale’ (Wilczenski, 1992), σημειώθηκε μια μικρή διαφοροποίηση στα αποτελέσματα, εφόσον οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι «σχετικά διαφωνούν» με τη συμπερίληψη. Και στην έρευνα της DeBettencourt (1999), με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου ‘Mainstream Attitude Survey’ (Bender, Vail, & Scott, 1995), οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν ουδέτεροι ως προς τη συμπερίληψη. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή τη μελέτη, ενώ οι περισσότεροι/ες από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν θετικές απόψεις για τη συνεκπαίδευση ως θεωρητική ιδέα, ένα ποσοστό άνω του 60% δήλωσε ότι ένιωθε απροετοίμαστο να δεσμευτεί ότι θα την εφάρμοζε στην πράξη.

Τρεις ακόμα έρευνες εντόπισαν ουδέτερες στάσεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο ‘Opinions Relative to Mainstreaming’ (Everington, Steven & Winters (1999); Monsen & Frederickson, 2004 ; Sari, 2007). Ουδέτερες στάσεις εντοπίστηκαν και στις μελέτες των Wilkins & Nietfeld (2004), Opdal, Wormæs & Habayeb (2001) και στην έρευνα των Pearson, Lo, Chui & Wong (2003), στην οποία χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις. Οι τρεις τελευταίες έρευνες που ανέδειξαν την ουδετερότητα στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη λογική της συμπερίληψης/ ένταξης είναι η έρευνα των Hammond & Lawrence (2003), με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου ‘Prevailing Attitudes about Inclusion’, η έρευνα των Kim, Park & Snell (2005), με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο ‘Teachers’ Attitudes Scale on Inclusion’ (Green & Stoneman, 1989), καθώς και η έρευνα των Rheams & Bain (2005), στην οποία αξιοποιήθηκε η κλίμακα ‘Attitude Toward Inclusion Scale (Larrivee & Cook, 1979).

Αντίθετα με τις προαναφερθείσες έρευνες, οι Chung, Edgar-Smith, Palmer, Chung, DeLambo, Huang (2015), ερευνώντας τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές/τριες με κάποιας μορφής ΔΑΦ, κατέληξαν στο ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αρνητικοί απέναντί τους, σε σύγκριση με τη στάση τους απέναντι στους μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο θεωρούσαν τα παιδιά με κάποια ΔΑΦ διαφορετικά από τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά ήταν πιο πιθανό να αντιπαθούν και να αποφεύγουν το μαθητή/τρια με κάποια ΔΦΑ.

Τελείως διαφορετικά είναι τα αποτελέσματα από την έρευνα των Rodriguez, Saldaña, & Moreno (2012) στην Ισπανία, οι οποίοι, αφού πήραν συνεντεύξεις από ειδικούς εκπαιδευτικούς για να διερευνήσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με κάποια ΔΑΦ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί να διδάξουν τα συγκεκριμένα παιδιά και επιπλέον, εμφανίστηκαν αισιόδοξοι ως προς την ικανότητά τους να επηρεάσουν την ανάπτυξή τους και παρουσίασαν θετικές προσδοκίες ως προς την ικανότητά τους να επηρεάσουν και τις σχέσεις με τις οικογένειες των παιδιών. Οι ειδικοί παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, επιπλέον, εξέφρασαν την ανάγκη τους για επιμόρφωση από ειδικούς πάνω στο θέμα των ΔΑΦ. Την ίδια στιγμή, όμως, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έδειξαν να θεωρούν τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στα πλαίσια του γενικού σχολείου ως αξιοσημείωτη πρόκληση για τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της συμπερίληψης και τόνισαν την ανάγκη να τους παρέχεται ειδική και έκτακτη υποστήριξη. Έγινε φανερό, τέλος, από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων ότι η απουσία ανταπόκρισης σε αυτή την ανάγκη των ειδικών εκπαιδευτικών για υποστήριξη στο έργο τους πιθανόν να προάγει μια λιγότερο θετική στάση ως προς την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ.

Θετικοί ως προς την ιδέα της συμπερίληψης μαθητών/τριών με διάφορων ειδών αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων και των ΔΑΦ, εμφανίστηκαν και οι εκπαιδευτικοί στην ποσοτική έρευνα των Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic & Djigic (2011), οι οποίοι διερεύνησαν τις απόψεις 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως και στην έρευνα των Rodriguez, Saldaña, & Moreno (2012), αντιφατικές απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ προέκυψαν και από την έρευνα της Roberts (2007), που διερεύνησε με συνεντεύξεις τις απόψεις έξι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά της συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ. Ως πλεονέκτημα της συμπερίληψης, αναφέρθηκε η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και η αλλαγή του τρόπου σκέψης τους, ενώ ως μειονεκτήματα αναφέρθηκαν η ανησυχία δύο εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις της συνεκπαίδευσης στην αυτοεκτίμηση των παιδιών με ΔΑΦ, για το είδος των προτύπων που υιοθετούσαν τα παιδιά με ΔΑΦ από τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, ο επιπλέον φόρτος εργασίας για τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και τέλος, η ανησυχία για την προβληματική συμπεριφορά που συχνά εκδηλώνουν τα

παιδιά με ΔΑΦ. Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με το πώς θα ένιωθαν όταν καλούνταν να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ, ομόφωνα εξέφρασαν την ανησυχία τους για το πώς τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα διαχειρίζονταν το γεγονός ότι εκπαιδευτικός ξοδεύει χρόνο για να λύσει τα προβλήματα του παιδιού με ΔΑΦ.

Απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με το ποια είναι εκείνα τα είδη συμπεριφοράς που ενδεχόμενα να περιορίζαν την επιτυχία της συμπερίληψης του παιδιού με ΔΑΦ, οι μισοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανησυχία τους σε περιπτώσεις όπου το παιδί με ΔΑΦ βλάπτει σωματικά τους άλλους, εκφράζοντας προβληματισμό για τον αντίκτυπο που αυτό θα είχε στους γονείς των άλλων παιδιών.

Μια ακόμα ποιοτική έρευνα ήταν αυτή των Finke, McNaughton, & Drager (2009), οι οποίοι, χρησιμοποιώντας ένα πρόγραμμα λογισμικού, πραγματοποίησαν μια διαδικτυακή συζήτηση ανάμεσα σε μια ομάδα εστίασης 5 εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, όπου οι ερευνητές έθεταν ερωτήματα και οι εκπαιδευτικοί σχολίαζαν και δημοσίευαν τις απόψεις και τις απαντήσεις τους. Και οι πέντε εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες και είχαν εμπειρία σε παιδιά με ΔΑΦ που έχρηζαν Αυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας (Augmentative and Alternative Communication, AAC). Μετά από επεξεργασία των αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν στο ότι από τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο προκύπτουν οφέλη τόσο για τα ίδια τα παιδιά με ΔΑΦ, όσο και για τους γονείς τους, τους/τις συμμαθητές/τριές τους, τους/τις γενικούς/ές εκπαιδευτικούς, το προσωπικό ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και για ολόκληρο το σχολείο.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, τα παιδιά με ΔΑΦ και οι γονείς τους ήταν ικανοποιημένοι από το επίπεδο της συμπερίληψης μέσα στη γενική τάξη και από τις σχέσεις και τις φιλίες που ανέπτυξαν τα παιδιά με ΔΑΦ με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ επισημάνθηκε επίσης από την πλειονότητα των συμμετεχόντων ότι οι αυξημένες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που προκύπτουν από τη συμπερίληψη, βοήθησαν τα παιδιά με ΔΑΦ να βρουν θετικά πρότυπα και να υιοθετήσουν κατάλληλες συμπεριφορές μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισήμαναν τα οφέλη που έχει η συμπερίληψη και στον τομέα της ανάπτυξης

δεξιότητων από τα παιδιά με ΔΑΦ, όπως γλωσσικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες.

Σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ για τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, τέσσερις από τις πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση και αποδοχή των παιδιών με ΔΑΦ και γενικότερα της διαφορετικότητας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα των Finke, McNaughton, & Drager (2009) επισήμαναν και αρνητικές συνέπειες της συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ για τα ίδια τα παιδιά, για τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, για τις ίδιες ως εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, για το προσωπικό ειδικής εκπαίδευσης και για τους γονείς.

Διφορούμενες απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ ανέδειξε και η Hayes (2014), η οποία διεξήγαγε μια ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγιο τύπου Likert, ανέδειξε με την έρευνά της ορισμένους παράγοντες που αναφέρεται ότι επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη. Ένα πρώτο συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε, μετά από την επεξεργασία των απαντήσεων του δείγματος, ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν μια σημαντικά αρνητική αντίληψη αναφορικά με την ετοιμότητα που κρίνουν ότι έχουν να διαχειριστούν ζητήματα κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας που σχετίζονται με τις ΔΑΦ. Αρνητική εμφανίστηκε και η εντύπωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητά τους να χειριστούν ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ. Ένα ακόμα αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σημαντικά αρνητική αντίληψη σχετικά με τον χρόνο που τους απομένει για να ασχοληθούν με τα παιδιά με ΔΑΦ μέσα στην τάξη. Τέλος, από την ανάλυση των απαντήσεων αναδείχθηκε η τάση των εκπαιδευτικών να είναι δεκτικοί στην υποστήριξη του παιδιού με ΔΑΦ από έναν δεύτερο βοηθητικό εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη.

Μια επίσης ποσοτική έρευνα ήταν αυτή της Macaroglou Akgul (2012) διερεύνησε στην Τουρκία τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και διευθυντών σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο εκτός από της κλειστές ερωτήσεις περιείχε και ερωτήματα «πώς» και «γιατί», συνδυάζοντας έτσι στοιχεία ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Οι συμμετέχοντες,

ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και επιπέδου μόρφωσης, στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως κρίνουν τις γνώσεις τους πάνω στις ΔΑΦ επαρκείς. Ωστόσο, παρουσιάζει ενδιαφέρον το εύρημα ότι, παρά την παραδοχή της επάρκειας των γνώσεών τους σχετικά με τις ΔΑΦ, η πλειοψηφία του δείγματος (94 από τους 100) δήλωσαν ότι αισθάνονται ανεπαρκείς στο να διδάξουν και να ασχοληθούν με παιδιά με ΔΑΦ. Στη συνέχεια, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και επιπέδου μόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως θεωρούν την συμπερίληψη, ως πολιτική και ως πρακτική, στο σχολείο στο οποίο εργάζονται ανεπαρκή. Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, εξέφρασαν την ανάγκη να λαμβάνουν μεγαλύτερους μισθούς, καθώς θεωρούν τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ επιπλέον εργασία.

Σχετικά με το ποιοτικό τμήμα της έρευνας, η Macaroglu Akgul (2012), αφού ανέλυσε και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, κατέληξε σε ορισμένα συμπεράσματα, με βάση τους ισχυρισμούς των συμμετεχόντων. Αρχικά, συμπέρανε ότι το δείγμα είχε συγχρόνως δύο διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη συμπερίληψη. Από τη μία μεριά έδειξαν να πιστεύουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είναι αναγκαίο να τοποθετούνται στις τάξεις ειδικής αγωγής, ενώ ταυτόχρονα εμφανίστηκαν να μην μπορούν να αγνοήσουν τις θετικές επιδράσεις της συμπερίληψής τους μέσα στη γενική τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισήμαναν την ανικανότητα των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν σε τάξεις όπου εφαρμόζεται η συμπερίληψη και, με βάση αυτό, υπογράμμισαν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στην πράξη, στην εφαρμογή δηλαδή της συμπερίληψης. Ένα ακόμα συμπέρασμα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, στο οποίο κατέληξε η ερευνήτρια ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές εξέφρασαν τις απαιτήσεις που είχαν από το Υπουργείο Παιδείας, ζητώντας την ίδρυση εκπαιδευτικών κέντρων για παιδιά με ΔΑΦ και ειδικών τάξεων σε όλα τα γενικά σχολεία.

Αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις των εκπαιδευτικών για την ιδέα της συμπερίληψης αναδείχθηκαν και στην έρευνα των Ζώνιου- Σιδέρη και Βλάχου (2006), οι οποίες διερεύνησαν τις απόψεις 641 εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες της

έρευνας δήλωσαν πρόθυμοι να δεχτούν ένα παιδί με αναπηρία στην τάξη τους και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε να θεωρεί ότι ένα παιδί με αναπηρία μπορεί να εκπαιδευτεί στο περιβάλλον του γενικού σχολείου. Ωστόσο, την ίδια στιγμή, περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που ισχυρίστηκαν ότι ένα παιδί με αναπηρία μπορεί να εκπαιδευτεί στο περιβάλλον του γενικού σχολείου και από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν πως θα ήταν δεκτικοί στη συμπερίληψη ενός παιδιού με αναπηρία στην τάξη τους, εμφανίστηκαν να υποστηρίζουν την άποψη ότι θα ήταν καλύτερο εάν οι μαθητές/τριες με αναπηρίες εκπαιδευόνταν στο περιβάλλον του ειδικού σχολείου. Σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης για τον μαθητή/τρια με αναπηρία, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην κοινωνικοποίηση και την κοινωνική αποδοχή, ενώ μόνον η μειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε γνωστικά οφέλη από τη συμπερίληψη για τα παιδιά με αναπηρία. Τέλος, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη έρευνα, προέκυψε μια σύγχυση αναφορικά με το τι τελικά σημαίνει η συμπερίληψη.

Και στην ποσοτική έρευνα του Segall (2003), ο οποίος μοίρασε ερωτηματολόγια σε 47 συμμετέχοντες (διευθυντές και εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης) κυριάρχησαν διαφορούμενες απόψεις για τη συμπερίληψη, αφού, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφώνησε με τη θέση ότι οι μαθητές/τριες με κλασικό αυτισμό δεν μπορούν να επωφεληθούν από την εκπαίδευση στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, ταυτόχρονα, μόνο η μειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εμφανίστηκε να υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στο γενικό σχολείο.

Μια άλλη ελληνική έρευνα είναι αυτή των Μαντρούλου & Παδελιάδου (2000), οι οποίες, χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο για τις ΔΑΦ, διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους που οι ίδιοι πίστευαν ότι θα έπρεπε να έχει η εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης εμφανίστηκαν να επικεντρώνονται στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με ΔΑΦ και να αντιλαμβάνονται τον ρόλο του γενικού σχολείου ως χώρο όπου τα παιδιά με ΔΑΦ θα ένιωθαν άνετα, χαρούμενα και θα κοινωνικοποιούνταν. Επιπλέον, οι γενικοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΦ σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, θεωρώντας, σημειώνουν οι ερευνήτριες, ότι τα παιδιά αυτά στερούνται τέτοιων ικανοτήτων.

Διφορούμενες απόψεις για τη συμπερίληψη προκύπτουν και από την ποσοτική έρευνα της Unianu (2011), η οποία μοίρασε ερωτηματολόγια σε 126 εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες, παρότι στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι κρίνουν σημαντικό τα παιδιά με αναπηρίες να εγγράφονται στο σχολικό πλαίσιο που ανταποκρίνεται στο επίπεδο της ανάπτυξής τους και στις ανάγκες τους, όπως το πλαίσιο του γενικού σχολείου, προέκυψε από τα αποτελέσματα ότι διατηρούν την ίδια στιγμή ποικίλες προκαταλήψεις αναφορικά με τους μαθητές/τριες με αναπηρίες.

Άλλη μια έρευνα που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των απόψεων των εκπαιδευτικών γύρω από τον θεσμό της συμπερίληψης είναι αυτή των Humphrey & Symes (2011), οι οποίοι μοίρασαν ερωτηματολόγια σε 53 εκπαιδευτικούς και κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα: η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έδειξε να κρίνει πως έχει τις απαραίτητες ικανότητες να διδάξει ένα παιδί με ΔΑΦ και επιπλέον εμφανίστηκε πρόθυμη ή πολύ πρόθυμη να παρακολουθήσει εκπαιδευτικά σεμινάρια για τις ΔΑΦ, αν αυτό ήταν διαθέσιμο. Ακόμα, σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών με ΔΑΦ, αν και επισήμαναν την «εμφάνιση ακατάλληλων συναισθημάτων» ως το είδος συμπεριφοράς που θα τους δυσκόλευε περισσότερο να διαχειριστούν. Αναφορικά με τα οφέλη της συμπερίληψης για το ίδιο το παιδί με ΔΑΦ οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην κοινωνικοποίηση, ενώ ταυτόχρονα επισήμαναν και αρνητικές συνέπειες από τη συμπερίληψη για τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, όπως ότι είναι πιθανόν να γίνει θύμα σχολικού εκφοβισμού, να απομονωθεί και ότι δυσκολεύεται να κάνει φίλιες. Ως όφελος της συμπερίληψης ενός παιδιού με ΔΑΦ για τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς στη συγκεκριμένη έρευνα η αυξημένη κατανόηση και ανοχή για ανθρώπους διαφορετικούς από τους ίδιους/ες, αλλά και εδώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε αρνητικές συνέπειες της συμπερίληψης για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα για το γεγονός ότι μπορεί να ενοχληθούν επειδή οι εκπαιδευτικοί μεροληπτούν υπέρ του συμμαθητή/τριας με ΔΑΦ και του/της φέρονται με διαφορετικό τρόπο και για το ότι μπορεί τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να νιώσουν άβολα όταν αντιμετωπίσουν ακατάλληλες και επιθετικές συμπεριφορές από τον συμμαθητή/τρια τους με ΔΑΦ. Και στη συγκεκριμένη έρευνα η συμπερίληψη αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς την ίδια στιγμή ως κάτι ωφέλιμο, αλλά και ως κάτι δύσκολο και απαιτητικό.

Συνοψίζοντας, μπορεί να διαπιστωθεί ότι οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν σε διαφορούμενες απόψεις των εκπαιδευτικών για την ιδέα της συμπερίληψης, που συχνά παρουσιάζουν εσωτερικές αντιφάσεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται την ίδια στιγμή υποστηρικτικοί/ές προς τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ, αλλά αναφέρονται επίσης ταυτόχρονα σε ποικίλα προβλήματα, ενστάσεις και ενδιασμούς γύρω από την πρακτική της συμπερίληψης. Προκύπτει κατά συνέπεια το συμπέρασμα ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ στο περιβάλλον του γενικού σχολείου δεν εμπίπτουν στην κατηγορία «άσπρο ή μαύρο», αλλά εμπεριέχουν προβληματισμούς που προκύπτουν άλλοτε από την πολυπλοκότητα του ζητήματος της συμπερίληψης, άλλοτε από τη φύση και την ποικιλομορφία των ΔΑΦ και άλλοτε από την πολυπλοκότητα της προσωπικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Ερευνητική Στρατηγική

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, και στα πλαίσια των ευρωπαϊκών οδηγιών και των σχετικών κονδυλίων που κατευθύνουν την χρηματοδότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμπερίληψης παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία, αφορά την ολοένα και μεγαλύτερη εισαγωγή και ένταξη, μεταξύ άλλων, και παιδιών με κάποια ΔΑΦ στα γενικά σχολεία. Το κατά πόσο η θεωρητική ιδέα της συμπερίληψης εφαρμόζεται στην πράξη και επιτυγχάνεται εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Ένας από τους βασικότερους είναι οι απόψεις και οι στάσεις των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ θεωρείται από τη βιβλιογραφία μία από τις πιο περίπλοκες και λιγότερο κατανοητές περιοχές της εκπαίδευσης (Humphrey & Symes, 2011). Σε αυτά τα πλαίσια, το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης έρευνας στρέφεται στην πληθυσμιακή ομάδα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, που είχαν εργασιακή εμπειρία ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης για μαθητές/τριες με ΔΑΦ, με σκοπό τη διερεύνηση μιας σειράς απόψεων γύρω από τον θεσμό της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν :

- οι απόψεις τους αναφορικά με τη συμπερίληψη και τις Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού
- οι στάσεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη και τους/τις ίδιους/ες ως εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης
- και οι απόψεις και οι στάσεις τους αναφορικά με τη συμπερίληψη και ζητήματα όπως ο βαθμός στον οποίο αυτή επιτυγχάνεται, οι προϋποθέσεις επιτυχίας της, τα οφέλη της συμπερίληψης του παιδιού με ΔΑΦ για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και οι συνεργάτες του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης

Επιλέχθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, που χρησιμοποιείται για την συλλογή και επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται ευρέως σε ευέλικτα, ποιοτικά σχέδια. Ο King (1994) τις αποκαλεί συνεντεύξεις ποιοτικής έρευνας. Ένα πλεονέκτημα των ημιδομημένων συνεντεύξεων, σε αντίθεση με τις δομημένες συνεντεύξεις, των οποίων ακραία μορφή είναι η

συνέντευξη της δειγματοληπτικής έρευνας (ερωτηματολόγιο με προκαθορισμένες ερωτήσεις σε προαποφασισμένη διάταξη και τυποποιημένη διατύπωση), είναι ότι επιτρέπουν στον/στην ερωτώμενο/η πολύ μεγαλύτερη ευελιξία στην απόκριση. Βασικά χαρακτηριστικά της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι, σε αντίθεση με τις πλήρως δομημένες συνεντεύξεις και τις μη δομημένες συνεντεύξεις, οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες, αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του/της συνεντευκτή/τριας σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Επίσης, η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και αυτή και να δοθούν στον/στην ερωτώμενο/η εξηγήσεις, ενώ συγκεκριμένες ερωτήσεις που θεωρούνται ακατάλληλες για κάποιον/α συγκεκριμένο/η ερωτώμενο/η μπορούν να παραλειφθούν από τον/την ερευνητή/τρια ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις. Παρότι η συνέντευξη δεν αποτελεί μια εύκολη επιλογή ως τεχνική συλλογής δεδομένων, παρέχει τη δυνατότητα να παραχθεί πλούσιο και πολύ διαφωτιστικό υλικό (Robson, 2007).

2.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν 16 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, 8 γυναίκες και 8 άντρες. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με βάση το αν είχαν εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητή/τρια με ΔΑΦ και ειδικότερα, αν είχαν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, υποστηρίζοντας κάποιο παιδί με ΔΑΦ, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομοιογένεια του δείγματος. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα Ι.

Πίνακας 1.

Συμμετέχοντες	
Φύλο	8 γυναίκες, 8 άντρες
Ειδικότητα	ΠΕ 70 (14 εκπ/κοί), ΠΕ 70.50 (2 εκπ/κοί)
Ηλικιακή ομάδα	25- 29 ετών (15 εκπ/κοί), 30- 44 ετών (1 εκπ/κός)
Επίπεδο σπουδών	Μεταπτυχιακό (9 εκπ/κοί), Διδακτορικό (2 εκπ/κοί), Παν/μιο (5 εκπ/κοί)

Έτη προϋπηρεσίας	6-10 έτη (3 εκπ/κοί), 2- 5 έτη (12 εκπ/κοί), κάτω από 2 έτη (1 εκπ/κός)
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας με μαθητή/τρια με ΔΑΦ	1 έτος (7 εκπ/κοί), 2 έτη (9 εκπ/κοί)
Είδος εκπαιδευτικής εμπειρίας	Παράλληλη στήριξη (και οι 16 εκπ/κοί)
Εμπειρία συνδιδασκαλίας	Ναι (και οι 16 εκπ/κοί)
Προπτυχιακή εκπαίδευση στις ΔΑΦ	Όχι (11 εκπ/κοί), Ναι (5 εκπ/κοί)
Μεταπτυχιακή εκπαίδευση στις ΔΑΦ/ επιμόρφωση στις ΔΑΦ/ σεμινάρια για τις ΔΑΦ	ΠΜΣ (4 εκπ/κοί), Επιμόρφωση (3 εκπ/κοί), Σεμινάρια (9 εκπ/κοί), Τίποτα από τα παραπάνω (1 εκπ/κός)

2.3 Εργαλείο και διαδικασία της έρευνας

Ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς θεωρείται ένα ευέλικτο μέσο που επιτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος αμεσότητας ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και που επιτρέπει μια ταχύτατη επανατροφοδότηση. Διαθέτει επίσης μεγάλη ευελιξία, δίνοντας παράλληλα υψηλό βαθμό προσαρμοστικότητας των ερωτήσεων στον ερωτώμενο κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Οι ευέλικτη ροή που λαμβάνει η συνέντευξη μέσω του ημιδομημένου ερωτηματολογίου βοηθά στην επίτευξη της αύξηση του αυθορμητισμού του ερωτώμενου και μείωση της παρέμβασης του ερευνητή. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, γιατί επιτρέπουν στο συνεντευκτή να εισχωρήσει σε μεγαλύτερο βάθος, συλλέγοντας ταυτόχρονα πλούσιο περιεχόμενο απαντήσεων. Η χρήση της συνέντευξης, ενδείκνυται σε ειδικές κατηγορίες δειγμάτων, όπως συμβαίνει στη περίπτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας που οι ερωτώμενοι είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, που έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης για παιδιά με ΔΑΦ.

Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γιατί αυτές επιτρέπουν τη διερεύνηση σε μεγαλύτερο βάθος και βοηθούν στη συλλογή πλούσιου υλικού ποιοτικών δεδομένων. Οι συνεντεύξεις των γονέων δομήθηκαν γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

A. Προσωπικά στοιχεία εκπαιδευτικών
Οι ερωτήσεις αφορούσαν το φύλο, την ειδικότητα, την ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο των σπουδών, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα χρόνια προϋπάρχουσας εκπαιδευτικής εμπειρίας με μαθητή/τρια με ΔΑΦ, το είδος της εκπαιδευτικής εμπειρίας, την ύπαρξη ή μη εμπειρίας συνδιδασκαλίας, την ύπαρξη ή μη προπτυχιακής εκπαίδευσης στις ΔΑΦ και την τυχόν ύπαρξη μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στις ΔΑΦ ή επιμόρφωσης ή σεμιναρίων στις ΔΑΦ

B. Οι Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΦ)
Τα κύρια ερωτήματα στη θεματική αυτή ήταν:
1. Θεωρείτε το θεσμό της συμπερίληψης αποτελεσματικό για όλο το φάσμα του αυτισμού;
2. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο για το ίδιο το παιδί με ΔΑΦ; Εντοπίζετε και αρνητικές επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει η συμπερίληψη στο παιδί με ΔΑΦ;
3. Το περιβάλλον του γενικού σχολείου είναι πιο κατάλληλο για παιδιά με ΔΑΦ σε σχέση με αυτό του ειδικού σχολείου;
4. Πώς θα κρίνατε το μοντέλο της παράλληλης στήριξης; Θεωρείτε ότι είναι κατάλληλο για την επίτευξη της συμπερίληψης του παιδιού με ΔΑΦ στη γενική τάξη; Αν το συγκρίνατε με το μοντέλο του τμήματος ένταξης, τι θα είχατε να επισημάνετε;
5. Θεωρείτε πως είναι αναγκαίο για το παιδί με ΔΑΦ το οποίο δέχεται παράλληλη στήριξη μέσα στην κοινή τάξη, να απομακρύνετε από αυτήν για μερικές ώρες της εβδομάδας ή και μέσα στη μέρα, με σκοπό να του παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη;

Γ. Ο/η εκπαιδευτικός
Τα κύρια ερωτήματα στη θεματική αυτή ήταν:
1. Νιώθετε αυτοπεποίθηση στην περίπτωση που χρειαστεί να διαφοροποιήσετε τις διδακτικές μεθόδους και το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και του παιδιού με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη;
2. Αισθάνεστε ότι έχετε την ικανότητα να διαχειριστείτε αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη;
3. Αισθάνεστε ότι μπορείτε να καλλιεργήσετε ένα κλίμα αποδοχής του παιδιού με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης; Πώς θα πετυχαίνατε κάτι τέτοιο;
4. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι προκλήσεις και οι δυσκολίες για τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης που διδάσκει σε παιδιά με ΔΑΦ;
5. Πιστεύετε ότι έχετε επαρκή επίσημη υποστήριξη, για να συμβάλλετε στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;

Δ. Η συμπερίληψη
Τα κύρια ερωτήματα στη θεματική αυτή ήταν:
1. Θα μπορούσατε να κατονομάσετε συγκεκριμένες προϋποθέσεις που κρίνετε απαραίτητες για την επιτυχία της συμπερίληψης ενός παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;
2. Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού με ειδικούς, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ΚΕΔΔΥ, σχολικός σύμβουλος; Κρίνετε την υπάρχουσα δυνατότητα συνεργασίας με ειδικούς στο γενικό σχολείο επαρκή; Εάν όχι, τι θα μπορούσατε να προτείνετε;
3. Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς του παιδιού με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού; Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να δείχνει κατανόηση ή να λειτουργεί παρεμβατικά, διεκδικώντας το ρόλο του στην επίτευξη επικοινωνίας με τους γονείς;
4. Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι ωφελούνται από τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο ενός παιδιού με ΔΑΦ οι συμμαθητές/τριές του τυπικής ανάπτυξης; Θα μπορούσατε να εντοπίσετε και αρνητικές επιπτώσεις της συμπερίληψης ενός παιδιού με ΔΑΦ στους/στις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης;
5. Κρίνετε πως στο σημερινό γενικό σχολείο επιτυγχάνεται η συμπερίληψη για τα παιδιά με ΔΑΦ;

Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2017. Η δειγματοληψία βασίστηκε απλά και μόνο στη συγκατάθεση των ερωτώμενων να δώσουν συνέντευξη με κριτήριο το ενδιαφέρον τους για το θέμα που διαπραγματεύονταν η έρευνα.

Η επαφή με τους εκπαιδευτικούς έγινε μέσω διαφόρων κοινωνικών επαφών όπως κοινών γνωστών και συναδέλφων εκπαιδευτικών με τους οποίους η ερευνήτρια είχε εργαστεί ως αναπληρώτρια στις ίδιες περιοχές και γνώριζε καλά. Η πρώτη επαφή μαζί τους περιλάμβανε μια πλήρη περιγραφή της έρευνας που διεξάγεται, των στόχων που επιδιώκει να πετύχει και την διαβεβαίωση της ανωνυμίας τους σε αυτή. Κατόπιν, και εφόσον οι εκπαιδευτικοί δέχονταν να συμμετάσχουν, διεξαγόταν η συνέντευξη ή οριζόταν η ώρα, ο χώρος και η ημερομηνία διεξαγωγής της, ανάλογα με το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά και ταυτόχρονα γινόταν η καταγραφή τους, μετά από την άδεια των συμμετεχόντων. Μαγνητοφωνήθηκαν και οι 16 συνεντεύξεις.

Σε όλους τους ερωτώμενους δίνονταν η απαιτούμενη άνεση χρόνου να απαντήσουν. Ενισχύονταν να μιλήσουν αυθόρμητα, ανοιχτά και να εμβαθύνουν στις

απαντήσεις τους, δείχνοντας ενδιαφέρον για τα λεγόμενα τους και βοηθώντας τους να εκφραστούν σε περίπτωση δυσκολίας. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας έγιναν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με στόχο τη διερεύνηση της ποσότητας και ποιότητας των απαντήσεων και τις τυχόν ελλείψεις του ερωτηματολογίου σχετικά με τους στόχους. Εξετάστηκαν οι απαντήσεις, ο βαθμός στον οποίο απαντούσαν στα ερωτήματα που μας ενδιέφεραν και εντοπίστηκαν δυσκολίες και ασάφειες στην έκφραση. Μετά από μικρές διαφοροποιήσεις οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν και με τους υπόλοιπους ερωτώμενους.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, μαγνητοφωνήθηκαν και παρατίθεται δείγμα τους στο παράρτημα II της παρούσας εργασίας, αφού προηγήθηκε πιστή απομαγνητοφώνησή τους.

Αναφορικά με την αξιοπιστία της έρευνας, σε τεχνικό επίπεδο, η γενική έλλειψη τυποποίησης που ενέχεται στις ποιοτικές έρευνες αποκλείει τον τυπικό έλεγχο της αξιοπιστίας. Επίσης, αναμφίβολα το σφάλμα του συμμετέχοντος δημιουργεί προβλήματα στη αξιοπιστία, ωστόσο έγιναν προσπάθειες από την ερευνήτρια να προληφθούν συγκεκριμένες πηγές σφάλματος, εφόσον για παράδειγμα, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν χρόνο και να μην είναι πιεσμένοι/ες χρονικά ή κουρασμένοι/ες. Σχετικά με την εγκυρότητα, σαφώς σε ένα ευέλικτο σχέδιο όπως είναι η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης δεν μπορούν να ξαναδημιουργηθούν ταυτόσημες συνθήκες, ώστε να γίνει επανάληψη της μέτρησης, όπως θα μπορούσε να συμβεί σε μια ποσοτική έρευνα. Ωστόσο, επειδή οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, μειώνονται οι απειλές στη εγκυρότητα της έρευνας.

Ανάλυση δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, αποτέλεσαν πηγή πληροφόρησης για τις απόψεις τους όσον αφορά τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ. Η επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώθηκε πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των Miles και Huberman (1994). Κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής πορεία: Έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να σχηματιστεί μια πρώτη εκτίμηση της κατάστασης και να προσανατολιστούμε στις επιμέρους θεματικές ενότητες. Στη συνέχεια έγινε μια πρώτη κωδικοποίηση των δεδομένων, ενώ στην πορεία με τον επανέλεγχο τροποποιήθηκαν οι κωδικοί για να αποδίδουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις πληροφορίες. Με βάση τη μέθοδο ανάλυσης

των Miles και Huberman (1994), η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων διεξάγεται σε τρία επίπεδα:

1) Αναγωγή δεδομένων

Το στάδιο αυτό διακρίνεται σε δύο επιμέρους επίπεδα. Στο πρώτο, το σύνολο των δεδομένων χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες σύμφωνα με το «εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα» (Brown 2001). Έτσι το κείμενο διασπάται σε μικρότερα κομμάτια με σκοπό να μπορεί να επεξεργαστεί ευκολότερα από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια κωδικοποιούνται στοιχεία του κειμένου, φράσεις και προτάσεις που εκφράζουν ένα συγκεκριμένο νόημα (Παπαδοπούλου, 1999). Οι κωδικοί αυτοί φέρουν ένα «λειτουργικό ορισμό» σύμφωνα με τους Miles και Huberman, και κάποια κεφαλαία αρχικά γράμματα που σχετίζονται με τους υπόλοιπους κωδικούς και το συνολικό κείμενο. Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής πραγματοποιείται η ταξινόμηση των κωδικών σε κατάλληλες κατηγορίες, με βάση τους άξονες της συνέντευξης και του σκοπού της έρευνας. Γίνεται επανέλεγχος των κωδικών και μια προσπάθεια ομαδοποίησής τους σε κοινές κατηγορίες που περιέχουν πληροφορίες που ταυτίζονται εννοιολογικά (Παπαδοπούλου 1999). Τέλος δημιουργείται ένας συγκεντρωτικός πίνακας από την ανάλυση δεδομένων των εκπαιδευτικών που περιέχει τους κωδικούς με τους εννοιολογικούς ορισμούς τους, σε σχέση με τις αντίστοιχες κατηγορίες και τους θεματικούς άξονες.

2) Έκθεση δεδομένων

Η «συστηματική και συνοπτική συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων» σύμφωνα με τους Miles και Huberman, συμβάλλει όχι μόνο στην κατανόηση των δεδομένων, αλλά και στην ανάλυση και τη σύνθεση των πληροφοριών και στην εξαγωγή -συμπερασμάτων. Έπειτα από την αναγωγή των δεδομένων σε κατηγορίες και κωδικούς, δημιουργούνται οι φόρμες έκθεσης δεδομένων που περιλαμβάνουν πίνακες που αναφέρονται σε κάθε εκπαιδευτικό του δείγματος ξεχωριστά (βλ. παράρτημα Ι). Προέκυψαν 20 κατηγορίες και 449 κωδικοί. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι κατηγορίες και οι κωδικοί από όλους τους συμμετέχοντες.

Πίνακας 2.

(Συγκεντρωτικός πίνακας κωδικοποίησης ποιοτικής ανάλυσης)

Θεματικός άξονας Α: Ο θεσμός της συμπερίληψης	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί ορισμοί
1. Αποτελεσματικότητα συμπερίληψης για όλο το φάσμα του αυτισμού	<p>ΣΥΜΠΔΥΣΚΕΠΙΚ η συμπερίληψη δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική για περιπτώσεις αυτισμού με δυσκολία στην επικοινωνία</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΛΕΙΤ για περιπτώσεις λειτουργικού αυτισμού είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΒΑΡ για βαριές περιπτώσεις αυτισμού, είναι άγνωστο αν η συμπερίληψη είναι αποτελεσματική</p> <p>ΣΥΜΠΔΙΑΙΤΑΥΤ η συμπερίληψη δεν έχει πάντα επιτυχία αν η περίπτωση του αυτισμού είναι πολύ ιδιαίτερη</p> <p>ΣΥΜΠΠΕΡ η συμπερίληψη δεν είναι αποτελεσματική για όλο το φάσμα του αυτισμού- εξαρτάται από την περίπτωση του αυτισμού</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΒΑΡ ίσως να μην είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη για πολύ βαριές περιπτώσεις αυτισμού, όπου υπάρχει απουσία λόγου και επιθετική συμπεριφορά</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΛΕΙΤ η συμπερίληψη μπορεί να είναι αποτελεσματική για περιπτώσεις αυτισμού μέτριας ή υψηλής λειτουργικότητας</p> <p>ΣΥΜΠΜΗΑΠΟΤ η συμπερίληψη δεν είναι αποτελεσματική για όλο το αυτιστικό φάσμα</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΛΕΙΤ η συμπερίληψη είναι αποτελεσματική για περιπτώσεις όπου ο αυτισμός είναι λειτουργικός</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΒΑΡ για βαριές περιπτώσεις αυτισμού δεν λειτουργεί η συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΒΑΡ η συμπερίληψη δεν είναι αποτελεσματική για βαριές περιπτώσεις αυτισμού, λόγω</p>

	<p>της πίεσης του γενικού σχολείου</p> <p>ΣΥΜΠΑΓΝ είναι άγνωστο εάν η συμπερίληψη είναι αποτελεσματική για όλο το φάσμα του αυτισμού</p> <p>ΣΥΜΠΠΡΟΨΠ η συμπερίληψη είναι αποτελεσματική για όλο το φάσμα του αυτισμού, με την προϋπόθεση να γίνει σωστή δουλειά από τον/την εκπ/κό παράλληλης στήριξης και η παράλληλη στήριξη να ξεκινά από την πρώτη δημοτικού</p> <p>ΣΥΜΠΑΠΟΤ η συμπερίληψη είναι αποτελεσματική για όλο το φάσμα του αυτισμού</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΒΑΡ η συμπερίληψη δεν είναι αποτελεσματική για βαριές περιπτώσεις αυτισμού, όπου το παιδί έχει πρόβλημα στην επικοινωνία</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΒΑΡ η συμπερίληψη δεν είναι αποτελεσματική για τις βαριές μορφές αυτισμού</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΔΥΣΚ η συμπερίληψη δεν μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική για τις δύσκολες περιπτώσεις αυτισμού</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΕΛΑΦΡ η συμπερίληψη είναι αποτελεσματική για ελαφριές περιπτώσεις αυτισμού</p> <p>ΣΥΜΠΑΥΤΣΥΝΟΔ η συμπερίληψη δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική σε περιπτώσεις αυτισμού όπου υπάρχουν συνοδά προβλήματα, όπως νοητική καθυστέρηση</p>
<p>2. Οφέλη της συμπερίληψης για το παιδί με ΔΑΦ</p>	<p>ΟΦΚΟΙΝ1,2 οφέλη στον τομέα της κοινωνικοποίησης</p> <p>ΟΦΦΙΑ1,2 οφέλη στον τομέα της δημιουργίας φιλιών</p> <p>ΟΦΣΥΝΑΙΣΘ2 οφέλη στον συναισθηματικό τομέα</p> <p>ΟΦΑΥΤΟΠ2 οφέλη στον τομέα της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης</p> <p>ΟΦΚΟΙΝΕΝΤΑΞ οφέλη στην κοινωνική ένταξη του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΟΦΑΥΤΟΕΞ οφέλη στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης</p> <p>ΟΦΚΑΘΗΜ οφέλη στον τομέα της εκμάθησης</p>

	<p>πραγμάτων της καθημερινότητας</p> <p>ΟΦΓΝΩΣΤ οφέλη στον γνωστικό τομέα (πρόοδος, βελτίωση)</p> <p>ΟΦΜΙΜ οφέλη λόγω της μίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων των άλλων παιδιών</p> <p>ΟΦΜΗΧΜΑΘ οφέλη στον τομέα της μάθησης μέσω της μίμησης, έστω και αν αυτή γίνεται μηχανιστικά</p> <p>ΟΦΚΟΙΝ ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δημιουργία κοινωνικών δεσμών, κοινωνικών επαφών</p> <p>ΟΦΣΥΝΗΘΚΑΝ το παιδί με ΔΑΦ μαθαίνει να συνηθίζει σε «κανονικές» συμπεριφορές</p> <p>ΟΦΥΠΟΣΤΟΙΚ η οικογένεια του παιδιού με ΔΑΦ νιώθει ότι υπάρχει κάποιος να τη βοηθήσει</p> <p>ΟΦΠΡΟΣΠ το παιδί με ΔΑΦ μαθαίνει την καθημερινή προσπάθεια και συνηθίζει σε αυτήν</p> <p>ΟΦΠΡΟΕΤΑΥΤΟΝ η παράλληλη στήριξη προετοιμάζει τα παιδιά με ΔΑΦ ώστε να μπορούν στο μέλλον να είναι αυτόνομα</p> <p>ΟΦΚΟΙΝΝΟΗΜ ανάπτυξη κοινωνικής νοημοσύνης</p> <p>ΟΦΑΛΛΗΛ μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης με τους/τις συμμαθητές/τριες</p> <p>ΟΦΠΡΟΤ οι συμμαθητές/τριες του παιδιού με ΔΑΦ μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα γι' αυτό</p> <p>ΟΦΜΑΘΟΜ μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από την εργασία σε ομάδες, όπου το παιδί με ΔΑΦ νιώθει μέλος της ομάδας και βοηθιέται από τα υπόλοιπα παιδιά</p> <p>ΟΦΑΠΟΔ το παιδί με ΔΑΦ γίνεται περισσότερο αποδεκτό στην κοινωνία</p> <p>ΟΦΜΟΡΦ με τη συμπερίληψη το παιδί με ΔΑΦ έχει την ευκαιρία να φτάσει σε ένα ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο</p> <p>ΟΦΕΝΤΑΞ η συμπερίληψη βοηθά το παιδί με ΔΑΦ να ενταχθεί ουσιαστικά</p>
--	---

3. Περιπτώσεις όπου ενδείκνυται η συμπερίληψη και εκτός τάξης

ΕΚΤΤΑΞΨΥΧ όταν το παιδί με ΔΑΦ δεν μπορεί να μείνει μέσα στην τάξη από ψυχολογικής πλευράς, όταν είναι δηλαδή ανήσυχο και χρειάζεται λίγο χρόνο για να μπορέσει να επανέλθει

ΕΚΤΤΑΞΜΑΘ ανάλογα με το μάθημα

ΕΚΤΤΑΞΚΡΙΣ σε περίπτωση που το παιδί με ΔΑΦ παθαίνει κρίσεις και κρίνεται αναγκαίο να βγει εκτός τάξης μαζί με τον/την εκπ/κό παράλληλης, για να μπορέσει να προχωρήσει το μάθημα

ΕΚΤΤΑΞΠΕΡ ανάλογα με την περίπτωση του αυτισμού και τον αντίστοιχο βαθμό ανταπόκρισης στο γνωστικό επίπεδο της τάξης

ΕΚΤΤΑΞΔΙΑΦΟΡ σε περιπτώσεις όπου η/ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης επιδιώκει να πραγματοποιήσει διαφοροποιημένες δραστηριότητες με το παιδί με ΔΑΦ (Η/Υ, βίντεο, κάποια άλλη δραστηριότητα)

ΕΚΤΤΑΞΨΥΧΟΚ για την επίτευξη ψυχοκινητικών στόχων

ΕΚΤΑΞΧΑΟΤ όταν στην τάξη τα πράγματα γίνονται χαοτικά για το παιδί με ΔΑΦ, επειδή διδάσκεται κάποιο άλλο μάθημα από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης

ΕΚΤΤΑΞΚΟΙΝΣΥΜΠ ανάλογα με την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ

ΕΚΤΤΑΞΜΑΘΕΠΠ ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού με ΔΑΦ

ΕΚΤΤΑΞΥΛΜΑΘ ανάλογα με την ύλη των μαθημάτων της τάξης

ΕΚΤΤΑΞΠΡΟΣΑΡΜ όταν κρίνεται απαραίτητη από τον/την εκπ/κό παράλληλης η προσαρμογή του μαθησιακού υλικού στο επίπεδο του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ

ΕΚΤΤΑΞΔΙΑΘ ανάλογα με τη διάθεση του παιδιού με

	<p>ΔΑΦ, π.χ. αν δεν μπορεί να ανταπεξέλθει λόγω κούρασης</p> <p>ΕΚΤΤΑΞΔΕΞ όταν είναι αναγκαίο να διδαχτούν στο παιδί με ΔΑΦ κάποιες δεξιότητες σε ένα περιβάλλον πιο ήρεμο, χωρίς περισπασμούς</p> <p>ΕΚΤΤΑΞΣΥΜΠ όταν το παιδί με ΔΑΦ παρουσιάζει άτυπες συμπεριφορές, ενοχλεί δηλαδή τη διαδικασία του μαθήματος μέσα στη γενική τάξη</p> <p>ΕΚΤΤΑΞΘΟΡ2 όταν το παιδί με ΔΑΦ ενοχλείται από θορύβους στη γενική τάξη και έχει ανάγκη από ένα πιο ήρεμο περιβάλλον</p>
<p>4. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην ιδανική του μορφή</p>	<p>ΠΑΡΙΔΑΝΕΠΙΚ αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών (του εκπ/κού παράλληλης στήριξης και του εκπ/κού της τάξης)</p> <p>ΠΑΡΙΔΑΝΣΥΝΕΡΓ2 συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΑΡΙΔΑΝΔΙΑΘ2 να υπάρχει διάθεση από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης</p> <p>ΠΑΡΙΔΑΝΠΛΗΡ η παράλληλη στήριξη να είναι πλήρης (24ωρη)</p> <p>ΠΑΡΙΔΑΝΕΞΕΙΔ οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης να ήταν εξειδικευμένοι/ες και κατάλληλα εκπαιδευμένοι/ες</p> <p>ΠΑΡΙΔΑΝΔΕΚΤ ο/η εκπαιδευτικός της τάξης να είναι δεκτικός σε πράγματα που του/της προτείνει η/ο συνάδελφος της παράλληλης στήριξης</p> <p>ΠΑΡΙΔΑΝΑΠΕΝΟΧ απενοχοποίηση του παιδιού με ΔΑΦ από το πρόβλημά του</p> <p>ΠΑΡΙΔΑΝΣΥΝΔ να γίνεται συνδιδασκαλία (εκπ/κός παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με εκπ/κό τάξης)</p> <p>ΠΑΡΙΔΑΝΕΓΚΑΙΡ να προσλαμβάνεται ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης έγκαιρα, ώστε το παιδί με ΔΑΦ να έχει παράλληλη στήριξη από την πρώτη μέρα</p>

	<p>ΠΑΡΙΔΑΝΕΚΠΤΑΞ ο/η εκπ/κός της γενικής τάξης θα πρέπει να προσπαθεί να συμπεριλάβει το παιδί με ΔΑΦ με το να επικεντρώνει τη διδασκαλία του και σε αυτό</p>
<p>5. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης όπως συμβαίνει στην πραγματικότητα</p>	<p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΔΙΑΦ απουσία κοινής πορείας των δύο εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΠΡΟΘ συχνά απροθυμία του/της εκπαιδευτικού της τάξης να βοηθήσει τον/την συνάδελφο της παράλληλης στήριξης</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΣΥΓΚΡ η παράλληλη στήριξη δίνει την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να δει το παιδί με ΔΑΦ σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΚΟΙΝ με το θεσμό της παράλληλης στήριξης ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μπορεί να επενδύσει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΠΑΡΑΤ ο/η εκπαιδευτικός της τάξης βλέπει τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ως παρατηρητή- κριτή της διδασκαλίας του/της</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΕΝΣΩΜ ο θεσμός της παράλληλης στήριξης βοηθά το παιδί με ΔΑΦ να ενσωματωθεί</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΑΠΟΚΛ κυριαρχία της νοοτροπίας ότι ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται στην τάξη αποκλειστικά και μόνον για το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΠΡΟΟΔ η παράλληλη στήριξη βοηθά τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ να σημειώσει πρόοδο και να ανταπεξέλθει στα μαθήματα</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΕΞΑΤΟΜ η παράλληλη στήριξη παρέχει ένα πλαίσιο εξατομικευμένης υποστήριξης για το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΠΕΡΟΡ η/ο εκπαιδευτικός της τάξης αφήνει περιορισμένα όρια δράσης για τον/την συνάδελφο παράλληλης στήριξης</p>

	<p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΕΚΠΤΑΞ η/ο εκπαιδευτικός της τάξης εγκαταλείπει τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ εξολοκλήρου στην ευθύνη του/της εκπ/κού παράλληλης και δεν έχει καμία επικοινωνία μαζί του/της</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΒΟΗΘ η/ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν βοηθά σε καταστάσεις όπου θεωρεί ότι το παιδί με ΔΑΦ ενοχλεί την τάξη</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΚΑΘΟΔ ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης διακριτικά καθοδηγεί το παιδί με ΔΑΦ και του/της εξηγεί</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΚΟΙΝ ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, με τη διακριτικότητα της παρουσίας του δίπλα στο παιδί με ΔΑΦ, του/της επιτρέπει να συναναστραφεί με τον κοινωνικό περίγυρο</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΕΞΕΙΔ η παράλληλη στήριξη παρέχει στο παιδί με ΔΑΦ εξειδικευμένη βοήθεια</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΡΥΘΜΚΟΙΝ χάρη στην παράλληλη στήριξη μπορούν να ρυθμιστούν οι κοινωνικές συναναστροφές και η συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΣΥΝΤ απουσία συντονισμένου πλαισίου, κεντρικά οργανωμένου</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΦΥΛ στην ουσία γίνεται φύλαξη-ντάντεμα του παιδιού με ΔΑΦ από την/τον εκπ/κό παράλληλης στήριξης</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΣΤΙΓΜ το παιδί με ΔΑΦ στιγματίζεται λόγω της συνεχούς παρουσίας δίπλα του του/της εκπ/κού παράλληλης στήριξης</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΚΑΘ η παράλληλη στήριξη ξεκινά καθυστερημένα μέσα στη χρονιά, επειδή αργούν οι προσλήψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΑΛΛ η/ο εκπ/κός παράλληλης στήριξης αλλάζει κάθε χρονιά</p> <p>ΠΑΡΠΡΑΓΜΣΤΙΓΜ το παιδί με ΔΑΦ εξαιτίας της</p>
--	---

παράλληλης στήριξης στιγματίζεται, αφού έχει έναν/μία δάσκαλο/α που ασχολείται μόνο μαζί του και έτσι του/της προσάπτεται η ετικέτα του/της διαφορετικού/ής και εμποδίζεται να αποτελέσει μέρος του συνόλου

ΠΑΡΠΡΑΓΜΣΤΟΧ με τη βοήθεια του/της εκπ/κού παράλληλης στήριξης ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ μπορεί να πετύχει συναισθηματικούς και γνωστικούς στόχους

ΠΑΡΠΡΑΓΜΕΜΠΕΚΠ η παράλληλη στήριξη παιδιών με ΔΑΦ ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς μηδενικής εμπειρίας

ΠΑΡΠΡΑΓΜΜΑΘ η παράλληλη στήριξη βοηθά το παιδί με ΔΑΦ μαθησιακά

ΠΑΡΠΡΑΓΜΚΟΙΝ η παράλληλη στήριξη βοηθά το παιδί με ΔΑΦ στην κοινωνικοποίηση

ΠΑΡΠΡΑΓΜΣΤΙΓΜ το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να στιγματιστεί εξαιτίας της παράλληλης στήριξης, επειδή βλέπουν τα υπόλοιπα παιδιά ότι έχει έναν/μία διαφορετικό/ή δάσκαλο/α ή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μόνον ο/η δάσκαλος/α παράλληλης έχει την ευθύνη και όχι ο/η εκπ/κός της τάξης

ΠΑΡΠΡΑΓΜΣΥΝΕΧ το παιδί με ΔΑΦ ωφελείται από τη συνεχή παρουσία του/της εκπ/κού παράλληλης στήριξης, που είναι δίπλα στο παιδί και μέσα στην τάξη και στα διαλείμματα

ΠΑΡΠΡΑΓΜΕΝΤΤΑΞ μπορεί ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης να μην μπορεί να λειτουργήσει στο πλαίσιο της τάξης, γιατί μπορεί να είναι δύσκολο για το παιδί να παραμείνει στο πλαίσιο της τάξης και αναγκάζεται ο/η εκπ/κός παράλληλης να βγαίνει με το παιδί εκτός τάξης ή να απομονώνεται με το παιδί σε ένα μέρος της τάξης

ΠΑΡΠΡΑΓΜΣΥΝΕΡΓ σπάνια υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στον/στην εκπ/κό παράλληλης στήριξης και στον/στην εκπ/κό της τάξης

<p>6. Πρακτικές καλλιέργειας κλίματος αποδοχής του παιδιού με ΔΑΦ</p>	<p>ΠΡΑΚΤΔΙΑΛ1,2 προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος αποδοχής στα διαλείμματα</p> <p>ΠΡΑΚΤΠΡΟΣΚΛ1 προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος αποδοχής με πρόσκληση από τη δασκάλα άλλων παιδιών για συμμετοχή στο παιχνίδι/στη συζήτηση</p> <p>ΠΡΑΚΤΕΝΤΤΑΞ1 προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος αποδοχής μέσα στην τάξη</p> <p>ΠΡΑΚΤΓΥΜΝ1 προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος αποδοχής στην ώρα της Γυμναστικής</p> <p>ΠΡΑΚΤΔΙΑΛ1 προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος αποδοχής με προτροπή από τη δασκάλα ανάπτυξης διαλόγων ανάμεσα στο παιδί με ΔΑΦ και άλλα παιδιά</p> <p>ΠΡΑΚΤΔΙΑΛΠΑΙΧΝ2 με παιχνίδια στα διαλείμματα μαζί με τους/τις συμμαθητές/τριες</p> <p>ΠΡΑΚΤΑΥΤΟΠ2 με προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΑΚΤΠΑΙΧΝΡΟΛ2 με παιχνίδια ρόλων για εκμάθηση τρόπων προσέγγισης των φίλων από το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΑΚΤΕΚΦΡΣΥΝ2 μέσω της εκμάθησης τρόπων για να εκφράζει τα συναισθήματά του</p> <p>ΠΡΑΚΤΟΜΕΡΓ με ομαδικές εργασίες μέσα στην τάξη</p> <p>ΠΡΑΚΤΕΚΠΟΛ με την εξασφάλιση της συνθήκης ότι όλα τα παιδιά της τάξης νιώθουν τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και δικό/ή τους δάσκαλο/α</p> <p>ΠΡΑΚΤΕΝΘΑΡ με ενθάρρυνση των υπόλοιπων παιδιών να αποδεχτούν τον/την συμμαθητή/τρια με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΑΚΤΕΝΗΜ με ενημέρωση των υπόλοιπων παιδιών σχετικά με τις ΔΑΦ (βίντεο, ταινία)</p> <p>ΠΡΑΚΤΚΟΙΝΔΡΑΣΤ με οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων για το παιδί με ΔΑΦ και τους/τις συμμαθητές/τριές του</p> <p>ΠΡΑΚΤΠΑΡΑΤ με παρατήρηση του παιδιού με ΔΑΦ</p>
--	---

στο διάλειμμα από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης

ΠΡΑΚΤΠΑΡΕΜΒ με παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού στην περίπτωση που τα παιδιά με ΔΑΦ δεν αναπτύσσει φιλίες και με πρόταση κάποιου παιχνιδιού

ΠΡΑΚΤΜΗΤΕΡ προτροπή από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης της μητέρας του παιδιού με ΔΑΦ να μιλήσει στους γονείς των υπόλοιπων παιδιών, αλλά και στα ίδια τα παιδιά για τη διαφορετικότητα του παιδιού της

ΠΡΑΚΤΠΡΟΕΤ ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριές του/της με βίντεο, εικόνες, ιστορίες για τη διαφορετικότητα

ΠΡΑΚΤΜΑΘ με αφόρμηση από τα μαθήματα

ΠΡΑΚΤΑΠΟΔΓΟΝ με επίτευξη της αποδοχής των γονέων του παιδιού με ΔΑΦ από τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης

ΠΡΑΚΤΥΠΟΛΠΑΙΔ με το να γίνεται ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης σημαντικό πρόσωπο και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ασχολούμενος/η μαζί τους ή βοηθώντας τους

ΠΡΑΚΤΣΥΜΕΚΠ με τη ενεργή συμμετοχή του/της εκπ/κού στα διάφορα παιχνίδια και δραστηριότητες

ΠΡΑΚΤΥΠΟΛΠΑΙΔ να σχηματίσουν και τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης την εικόνα ότι η/ο εκπ/κός παράλληλης στήριξης είναι μέλος της ομάδας

ΠΡΑΚΤΕΞΗΓΔΙΑΦ ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης εξηγεί στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ότι δεν είμαστε όλοι το ίδιο

ΠΡΑΚΤΕΞΗΓΕΠΕΙΚ ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης εξηγεί στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ότι χρειάζεται να δείχνουν επιείκεια για παράδειγμα σε επιθετικές συμπεριφορές του/της συμμαθητή/τριας τους με ΔΑΦ και ότι πρέπει να τον/την αποδέχονται

	<p>ΠΡΑΚΤΚΑΝΟΝ ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης μαθαίνει μέσω κανόνων στο παιδί με ΔΑΦ για ποιους λόγους δεν είναι καλό να συμπεριφέρεται με επιθετικότητα και τι συνέπειες έχει αυτό</p> <p>ΠΡΑΚΤΔΡΑΣΤΜΕΛ με συμμετοχή του παιδιού με ΔΑΦ σε κοινές δραστηριότητες μαζί με τους/τις συμμαθητές/τριες, ώστε τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να αντιληφθούν το παιδί με ΔΑΦ ως μέλος της ομάδας, ως άτομο ικανό, ως κάποιον/α σαν κι αυτά</p> <p>ΠΡΑΚΤΑΛΛΗΛ μέσα από την αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης</p> <p>ΠΡΑΚΤΑΠΟΤΡ με το να αποτραβιέται ο/η εκπ/κός παράλληλης όταν παίζει το παιδί με ΔΑΦ με τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε να μη νιώθει εξαρτημένο και μην ασχολείται συνέχεια με τον/την δάσκαλό/α του</p> <p>ΠΡΑΚΤΠΑΡΟΤΡ με παρότρυνση των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να παίζουν στο διάλειμμα μαζί με το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΑΚΤΚΟΥΒ με το να κάνει κουβέντα ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης για τις ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΑΚΤΕΝΘΑΡ με ενθάρρυνση του παιδιού με ΔΑΦ να συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες ή παιχνίδια με τους/τις συμμαθητές/τριες</p> <p>ΠΡΑΚΤΣΥΖ με συζήτηση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ώστε να συμπεριλαμβάνουν και το παιδί με ΔΑΦ στις δραστηριότητες ή τα παιχνίδια τους</p>
<p>7. Προϋποθέσεις επιτυχίας συμπερίληψης</p>	<p>ΠΡΟΪΠΕΜΠΙΣΤ1 ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΪΠΑΠΟΔ1 το παιδί με ΔΑΦ να γίνει αποδεκτό από τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη</p> <p>ΠΡΟΪΠΣΥΝΔΑΣΚ2 συνεργασία του/της</p>

εκπαιδευτικού παράλληλης με το δάσκαλο της τάξης

ΠΡΟΪΠΣΥΝΣΥΝΑΔ συνεργασία του/της

εκπαιδευτικού παράλληλης με τους υπόλοιπους
συναδέλφους στο σχολείο

ΠΡΟΪΠΣΥΝΔΙΕΥΘ συνεργασία του/της

εκπαιδευτικού παράλληλης με τη διεύθυνση του
σχολείου

ΠΡΟΪΠΠΡΟΘΕΚΠΠΑΡ2 η προθυμία του/της

εκπαιδευτικού παράλληλης να βοηθήσει το παιδί

ΠΡΟΪΠΠΡΟΘΕΚΠΤΑΞ2 η προθυμία του/της

εκπαιδευτικού της τάξης να βοηθήσει τον/την συνάδελφο
της παράλληλης στήριξης

ΠΡΟΪΠΣΟΒΑΥΤ η σοβαρότητα της περίπτωσης του
αυτισμού

ΠΡΟΪΠΕΝΗΜΕΚΠΠΑΡ η ενημέρωση με σεμινάρια

του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης

ΠΡΟΪΠΕΝΗΜΕΚΠΤΑΞ η ενημέρωση με σεμινάρια

του/της εκπαιδευτικού της τάξης

ΠΡΟΪΠΥΛΙΚΟΤΕΧΝ2 η ύπαρξη υλικοτεχνικής

υποδομής (H/Y)

ΠΡΟΪΠΠΡΟΕΤ1 προετοιμασία της εισαγωγής του

παιδιού στην τάξη (συζήτηση με τα παιδιά)

ΠΡΟΪΠΕΝΗΜΠΡΟΗΓ ενημέρωση του/της

εκπαιδευτικού παράλληλης από τον προηγούμενο
εκπαιδευτικό του παιδιού με ΔΑΦ

ΠΡΟΪΠΕΝΗΜΓΟΝ ενημέρωση του/της εκπαιδευτικού

παράλληλης από τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ

ΠΡΟΪΠΟΜΑΔΔΡΑΣΤ να γίνονται ομαδικές

δραστηριότητες μέσα στην τάξη, με συμμετοχή όλων
των παιδιών

ΠΡΟΪΠΥΠΟΣΤ να υπάρχει υποστήριξη του/της

εκπ/κού παράλληλης από τους φορείς που εμπλέκονται
στη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ

	<p>ΠΡΟΫΠΓΝΩΡ να γίνει η γνωριμία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης με τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ και ο/η δάσκαλος/α παράλληλης να το μάθει ως χαρακτήρα, ώστε να νιώσει το παιδί με ΔΑΦ ασφάλεια με τον/την δάσκαλο/α παράλληλης και να δομηθεί μια σχέση ανάμεσα στον/στην εκπ/κό παράλληλης και στον/στην μαθητή/τρια με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΫΠΑΛΛΗΛΓΟΝΙ να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην δάσκαλο/α παράλληλης και στους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΫΠΑΛΛΗΛΠΑΙΔ να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην δάσκαλο/α παράλληλης και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που είναι συμμαθητές/τριες του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΫΠΑΝΟΙΧΤ να υπάρχει ανοιχτό μυαλό</p> <p>ΠΡΟΫΠΣΕΒΔΙΑΦ να υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα</p> <p>ΠΡΟΫΠΕΛΙΓΜ τα άτομα που εμπλέκονται στη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ να μάθουν να ελίσσονται σε πιθανές προκλήσεις και να λειτουργούν με εναλλακτικούς τρόπους</p> <p>ΠΡΟΫΠΕΝΗΜΦΑΣΜ να υπάρχει σωστή ενημέρωση αυτών που εμπλέκονται στην εφαρμογή της συμπερίληψης για το ότι οι ΔΑΦ αναφέρονται σε ένα φάσμα, ότι το κάθε παιδί είναι διαφορετικό και σχετικά με τρόπους προσέγγισης παιδιών με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΫΠΕΠΗΓΟΝ ενημέρωση και επιμόρφωση των γονέων του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΫΠΔΙΑΘΕΚΠ να υπάρχει διάθεση από όλους/ες τους/τις εκπ/κούς του σχολείου να βοηθήσουν</p> <p>ΠΡΟΫΠΣΤΟΧ να υπάρχει για τον/την εκπ/κό παράλληλης στήριξης δοσμένο ένα ξεκάθαρο πλαίσιο στόχων</p>
--	---

ΠΡΟΪΠΔΙΕΥΘ να παρέχει η διεύθυνση του σχολείου διοικητική υποστήριξη και να έχει γνώση των καταστάσεων που μπορεί να προκύψουν από τη συμπερίληψη ενός παιδιού με ΔΑΦ (π.χ. ανάγκη καλών χειρισμών στο ζήτημα της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ)

ΠΡΟΪΠΕΝΗΜΓΟΝ να υπάρξει ενημέρωση των γονέων ότι χρειάζεται και αυτοί να εμπλακούν και να υπάρξει μια καλή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και σε αυτούς

ΠΡΟΪΠΥΛΙΚΔΙΑΦ να παρέχεται στις/στους εκπ/κούς παράλληλης στήριξης ένα κεντρικά οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό που θα κατευθύνει για τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος

ΠΡΟΪΠΣΥΜΒΕΙΑ οι ειδικοί (ΚΕΔΔΥ, σύμβουλος, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) να παρέχουν συμβουλευτική στους/στις εκπ/κούς παράλληλης στήριξης (επιμορφώσεις συμβουλευτικού χαρακτήρα)

ΠΡΟΪΠΧΡΕΝΑΡΞΠΑΡ η παράλληλη στήριξη να ξεκινά από την πρώτη δημοτικού

ΠΡΟΪΠΣΠΙΤ να γίνεται δουλειά και στο σπίτι, με την οικογένεια

ΠΡΟΪΠΠΑΡ να υπάρχει παράλληλη στήριξη, γιατί χωρίς αυτήν το παιδί με ΔΑΦ δεν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει

ΠΡΟΪΠΚΑΤΑΡΤΠΑΡ1 ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης να είναι καταρτισμένος/η

ΠΡΟΪΠΕΓΚΑΙΡΠΑΡ η παράλληλη στήριξη να ξεκινά έγκαιρα, από την πρώτη μέρα

ΠΡΟΪΠΠΛΗΡΠΑΡ η παράλληλη στήριξη να είναι πλήρης (24ωρη)

ΠΡΟΪΠΣΥΝΕΡΓΕΚΠΔΙΕΥΘΓΟΝ1 να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, στους

	<p>γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου</p> <p>ΠΡΟΪΠΕΚΠΔΙΑΘ ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης να έχει τη διάθεση να πετύχει το στόχο της συμπερίληψης</p> <p>ΠΡΟΪΠΣΥΝΕΡΓΓΟΝ συνεργασία του/της εκπ/κού παράλληλης στήριξης με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΪΠΕΚΠΑΠΟΔΠΑΙΑ η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ από τους/τις εκπαιδευτικούς τους</p> <p>ΠΡΟΪΠΕΚΠΑΠΟΔΣΥΜΠ η αποδοχή της έννοιας της συμπερίληψης από τους/τις εκπ/κούς</p> <p>ΠΡΟΪΠΕΚΠΔΙΑΘΑΛΛΗΛ η διάθεση των εκπ/κών να εμπλέξουν όλα τα παιδιά στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση</p> <p>ΠΡΟΪΠΠΑΡΕΜΒ οι παρεμβάσεις που γίνονται από τον/την εκπ/κό παράλληλης στήριξης να γίνονται με σωστή γνώση και ολοκληρωμένο πρόγραμμα</p> <p>ΠΡΟΪΠΓΟΝΑΠΟΔ οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ να είναι ενημερωμένοι και να έχουν αποδεχτεί την κατάσταση</p> <p>ΠΡΟΪΠΚΟΥΛΤ να αλλάξει η κουλτούρα των ανθρώπων, ώστε να σταματήσουν να θεωρούν γενικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάτι ξεχωριστό</p> <p>ΠΡΟΪΠΥΠΟΔ το σχολείο να έχει τις κατάλληλες υποδομές</p> <p>ΠΡΟΪΠΑΠΟΔΓΟΝ η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ από τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης</p> <p>ΠΡΟΪΠΕΝΗΜΥΠΟΔ η ενημέρωση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης</p> <p>ΠΡΟΪΠΕΝΗΜΓΟΝ η ενημέρωση των γονέων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης</p> <p>ΠΡΟΪΠΕΝΗΜΕΚΠ η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου</p>
--	--

	<p>ΠΡΟΫΠΣΤΑΘΕΚΠ να μην αλλάζει κάθε χρόνο ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης, γιατί χάνεται η σχέση εμπιστοσύνης που αποκτά με το παιδί με ΔΑΦ και μπορεί να επιδράσει και αρνητικά στην ένταξή του</p> <p>ΠΡΟΫΠΕΚΠΥΠΟΜ ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης να διαθέτει υπομονή</p> <p>ΠΡΟΫΠΕΚΠΘΕΛ ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης να έχει θέληση</p> <p>ΠΡΟΫΠΕΚΠΕΠΙΜ ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης να επιμορφώνεται διαρκώς</p> <p>ΠΡΟΫΠΚΛΑΠΟΔ να καλλιεργηθεί στην τάξη ένα κλίμα αποδοχής του παιδιού με ΔΑΦ, ώστε να μην θεωρούν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ότι υπάρχει διαχωρισμός και ότι το παιδί με ΔΑΦ έχει πρόβλημα</p> <p>ΠΡΟΫΠΠΡΟΕΤΠΑΙΔ να είναι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προετοιμασμένα για την αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ στην τάξη</p>
<p>8. Οφέλη για τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης</p>	<p>ΟΦΣΥΜΑΠΟΔΔΙΑΦ1 αποδοχή του διαφορετικού</p> <p>ΟΦΣΥΜΑΠΟΔΜΟΝ1 αποδοχή της μοναδικότητας</p> <p>ΟΦΓΝΩΡΔΙΑΦ2 γνωριμία με τη διαφορετικότητα</p> <p>ΟΦΚΑΤΑΝ2 κατανόηση των ενδιαφερόντων και των αναγκών του/της συμμαθητή/τριας με ΔΑΦ</p> <p>ΟΦΚΑΤΣΥΝ μαθαίνουν να κατανοούν τον ιδιαίτερο τρόπο που ένα παιδί με ΔΑΦ εκδηλώνει τα συναισθήματά του</p> <p>ΟΦΣΥΝΑΙΣΘ οφέλη στον συναισθηματικό τομέα</p> <p>ΟΦΠΡΟΕΤ οφέλη όσον αφορά την προετοιμασία για την κοινωνία</p> <p>ΟΦΓΝΩΡ γνωριμία με τις ΔΑΦ</p> <p>ΟΦΑΠΟΔ αποδοχή των ΔΑΦ</p> <p>ΟΦΔΙΑΧΚΑΤ μαθαίνουν να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις (επιθετικότητα)</p> <p>ΟΦΥΠΟΣΤΔΙΑΔ μαθαίνουν να είναι υποστηρικτικοί/ές</p>

	<p>σε κάποιον/α που είναι διαφορετικός/ή</p> <p>ΟΦΚΟΙΝΔΕΞ αναπτύσσουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες (αναλαμβάνουν το ρόλο του αδελφού/ής, του/της δασκάλου/ας για τον/την συμμαθητή/τρια με ΔΑΦ)</p> <p>ΟΦΚΟΙΝΣΥΝ οφέλη στις κοινωνικές συναναστροφές</p> <p>ΟΦΑΝΟΧΔΙΑΦ2 μαθαίνουν να ανέχονται τη διαφορετικότητα</p> <p>ΟΦΑΝΤΙΜΔΥΣΚ μαθαίνουν να ελίσσονται και να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις</p> <p>ΟΦΓΝΩΣΤ γνωστικά οφέλη</p> <p>ΟΦΔΙΑΦΟΡ κατανοούν και αποδέχονται τη διαφορετικότητα</p> <p>ΟΦΚΟΙΝΕΥΑΙΣΘ απόκτηση κοινωνικής ευαισθησίας, την οποία μπορούν να περάσουν και στους γονείς τους</p> <p>ΟΦΕΥΡΗΜ απόκτηση ευρηματικότητας για αναζήτηση λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις</p> <p>ΟΦΠΡΟΣΑΡΜ μαθαίνουν να προσαρμόζονται και καινούργιες και διαφορετικές καταστάσεις</p> <p>ΟΦΕΜΠΛΟΥΤ εμπλουτίζονται από τη συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν άτομα με διαφορετική συμπεριφορά, διαφορετικό τρόπο σκέψης και διαφορετική λειτουργία στο γνωστικό κομμάτι</p> <p>ΟΦΣΥΝΑΙΣΘ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης νιώθουν ικανοποίηση που έχουν βοηθήσει έναν/μία συμμαθητή/τρια τους να πετύχει τους κοινωνικούς στόχους και να γίνει αποδεκτός/ή</p> <p>ΟΦΠΡΟΕΤΕΝΗΛ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εξοικειώνονται με το διαφορετικό, ανοίγει το μυαλό τους και προετοιμάζονται και για μια τέτοια στάση κατανόησης και αποδοχής και για την ενήλικη ζωή τους</p> <p>ΟΦΒΟΗΘ μαθαίνουν να βοηθάνε</p> <p>ΟΦΣΥΝΕΡΓ μαθαίνουν να συνεργάζονται</p>
--	---

	<p>ΟΦΕΠΕΙΚ μαθαίνουν να είναι πιο επιεικείς</p> <p>ΟΦΣΕΒΔΙΑΦ μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα</p> <p>ΟΦΥΠΕΥΘ μαθαίνουν να είναι πιο υπεύθυνοι/ες, βοηθώντας τον/την συμμαθητή/ριά τους με ΔΑΦ σε τομείς που έχει αδυναμίες</p> <p>ΟΦΑΝΤΔΙΑΦ αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα</p> <p>ΟΦΜΑΘΗΣ ωφελούνται μαθησιακά, λόγω της διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος, που, εκτός από το παιδί με ΔΑΦ, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης</p> <p>ΟΦΓΝΩΡΔΙΑΦ γνωρίζουν τη διαφορετικότητα, οπότε στο μέλλον δεν θα είναι αμυντικοί και εχθρικοί στο άγνωστο</p> <p>ΟΦΑΠΟΔ μαθαίνουν να αποδέχονται</p>
<p>9. Δυσκολίες που προκύπτουν από τη συμπερίληψη για το παιδί με ΔΑΦ</p>	<p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΗΦΑΣ η φασαρία που μπορεί να επικρατεί στην τάξη ενοχλεί το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΑΠΟΜ απομόνωση του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΣΤΕΝ το παιδί με ΔΑΦ νιώθει στεναχώρια λόγω της απομόνωσής του</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΣΤΙΓΜ στιγματισμός του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΣΧΕΚΦ φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (bullying)</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΣΤΙΓΜ στιγματισμός από το γεγονός ότι έχει δίπλα του/της έναν/μία δάσκαλο/α μόνον για τον/την ίδιο/α</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΑΛΛΗΛ λιγότερη αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης εξαιτίας της παρουσίας του ενήλικα, εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΑΝΟΧ τα ίδια τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να ανεχτούνε τη συμπερίληψή τους στο</p>

	<p>γενικό σχολείο (συνύπαρξη με πολλά άλλα παιδιά, θόρυβος)</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΥΠΕΡΦ εξαιτίας της συμπερίληψης το παιδί με ΔΑΦ υπερφορτώνεται με ερεθίσματα και αυτό προκαλεί κρίσεις, άγχος, επιθετικότητα, τάση για απομόνωση</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΣΤΟΧΕΚΠ το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να στοχοποιηθεί από τους ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΣΧΟΛ αρνητικές συνέπειες της συμπερίληψης για το παιδί με ΔΑΦ λόγω προκαταλήψεων που κυριαρχούν στο ελληνικό τυπικό σχολείο, λόγω ανεπαρκειών του ελληνικού τυπικού σχολείου και λόγω απουσίας οργανωμένου σχεδίου στο ελληνικό τυπικό σχολείο</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΕΚΠ αρνητικές συνέπειες της συμπερίληψης για το παιδί με ΔΑΦ λόγω λανθασμένων χειρισμών από τις/τους εκπ/κούς και λόγω λανθασμένων ερεθισμάτων προς το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΓΟΝ αρνητικές συνέπειες της συμπερίληψης για το παιδί με ΔΑΦ λόγω της άρνησης των γονέων να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα του προβλήματος, κάτι μπορεί να περιχαρακώσει το ίδιο το παιδί με ΔΑΦ ακόμα περισσότερο στον εαυτό του</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΣΤΟΧ μπορεί το παιδί με ΔΑΦ να στοχοποιηθεί και να περιθωριοποιηθεί</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΚΑΘΗΜ προκύπτουν δυσκολίες στην καθημερινότητα, καθώς το παιδί με ΔΑΦ καλείται να αντιμετωπίσει καταστάσεις και νέα άτομα</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΥΠΟΛ αν τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν είναι προετοιμασμένα να αποδεχτούν το παιδί με ΔΑΦ, μπορεί να προκύψει μεγαλύτερο πρόβλημα για τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ</p>
<p>10. Δυσκολίες που προκύπτουν από τη συμπερίληψη για τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής</p>	<p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΕΠΙΘ κάποια παιδιά αισθάνονται φόβο</p>

<p>ανάπτυξης</p>	<p>στην περίπτωση που ο/η συμμαθητής/τρια με ΔΑΦ έχει επιθετικές τάσεις</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΣΤΟΧ κάποια παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορεί να νιώσουν ότι έχουν στοχοποιηθεί από το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΤΡΑΥΜ κάποιου/ες συμμαθητές/τριες του παιδιού με ΔΑΦ μπορεί να υποστούν τραυματισμούς εάν το παιδί με ΔΑΦ εκδηλώσει επιθετικές τάσεις</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΕΝΤΑΣ μπορεί να υπάρχει ένταση, λόγω κακής επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί με ΔΑΦ και στους/στις συμμαθητές/τριές του/της</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΘΥΤ είναι πιθανόν κάποια παιδιά τυπικής ανάπτυξης να μετατραπούν σε θύτες ενάντια στο παιδί με ΔΑΦ, επειδή δεν το αποδέχονται και το απαξιώνουν</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΑΥΤΒΑΡ όταν η περίπτωση αυτισμού του/της συμμαθητή/τριας με ΔΑΦ είναι βαριά και το παιδί με ΔΑΦ δεν μπορεί να παρακολουθήσει στη γενική τάξη</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΕΠΙΘ αρνητικά συναισθήματα για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε περίπτωση που το παιδί με ΔΑΦ έχει επιθετική συμπεριφορά</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΦΑΣ αν το παιδί με ΔΑΦ έχει βαριά μορφή αυτισμού που συνοδεύεται και από άλλα προβλήματα, πολλές φορές δημιουργούνται στην τάξη ζητήματα όπως φασαρία</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΣΟΡ αν το παιδί με ΔΑΦ έχει βαριά μορφή αυτισμού που συνοδεύεται και από άλλα προβλήματα, μπορεί να διαταραχθεί η ισορροπία της τάξης, για παράδειγμα μπορεί να προκύψουν περιστατικά κλοπής</p>
-------------------------	---

<p>Θεματικός άξονας Β: Ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης</p>	
<p>Κατηγορίες</p>	<p>Κωδικοί/ Εννοιολογικοί ορισμοί</p>

<p>11. Ιδανικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης του/της</p>	<p>ΙΔΑΝΧΑΡΔΙΑΚΡ1 διακριτικότητα</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΠΡΟΘ προθυμία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης να βοηθήσει το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΔΙΑΘ να έχει διάθεση γι' αυτό που κάνει</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΙΣΟΤ να είναι ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ένα ισότιμος μέλος της τάξης</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΥΠΟΜ να έχει μεγάλη υπομονή</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΑΝΟΧ να δείχνει ανοχή στη συμπεριφορά και στα ξεσπάσματα του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΔΙΑΚΡ να είναι διακριτική/ός στον τρόπο που επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΒΟΗΘ να δηλώσει εξαρχής στους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ ότι είναι εκεί για να βοηθήσει και να συνεργαστεί μαζί τους και όχι για να παρέμβει και να μπει μέσα στην οικογένεια</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΚΑΤΕΥΘ να δίνει κατευθύνσεις στους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ, ώστε να γίνεται δουλειά και στο σπίτι</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΠΡΟΓΡ να κάνει σωστό και έγκαιρο προγραμματισμό</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΣΥΖ να διατηρεί ένα φιλικό κλίμα με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ και να είναι συζητήσιμος</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΑΠΟΔ να είναι καλός/ή σαν άτομο και να αποδέχεται ο/η ίδιος/α τη διαφορετικότητα</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΠΑΙΔ πρέπει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης, ως δάσκαλος/α, να έχει την κατάλληλη παιδεία</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΔΙΑΚΡ να είναι διακριτικός/ή και να μην βρίσκεται συνέχεια δίπλα στο παιδί με ΔΑΦ στην τάξη και στα διαλείμματα</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΕΠΙΜ να επιμορφώνεται διαρκώς</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΠΡΟΕΤ να είναι προετοιμασμένος/η για το γεγονός ότι ο αυτισμός είναι κάτι απρόβλεπτο</p>
--	--

	<p>ΙΔΑΝΧΑΡΘΕΛ να έχει θέληση</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΔΙΑΒ να διαβάζει και να ψάχνει λύσεις</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΔΙΑΘ να είναι πάντα διαθέσιμος/η όταν τον/την χρειάζεται ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ</p> <p>ΙΔΑΝΧΑΡΑΠΟΣΤ να κρατά μια απόσταση από το παιδί με ΔΑΦ, ώστε να του επιτρέπει την κοινωνικοποίηση</p>
<p>12. Ανάγκες του/της εκπαιδευτικού παράλληλης</p>	<p>ΑΝΑΓΚΚΑΘΟΔΙΑΦΙ καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης από κάποιον περισσότερο ειδικό για την πραγματοποίηση διαφοροποιήσεων</p> <p>ΑΝΑΓΚΕΠΙΜΙ επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης σε θέματα ειδικής αγωγής</p> <p>ΑΝΑΓΚΕΠΙΜΔΑΣΚΙ επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού της τάξης</p> <p>ΑΝΑΓΚΣΥΧΝΕΠΙΣΚΙ συχνότερες επισκέψεις ειδικών στα σχολεία</p> <p>ΑΝΑΓΚΣΕΜΠΡΑΚΤ ανάγκη για οργάνωση σεμιναρίων με πρακτικό περιεχόμενο</p> <p>ΑΝΑΓΚΣΥΧΝΣΥΝ ανάγκη για συχνότερες συναντήσεις με τον σύμβουλο ειδικής αγωγής</p> <p>ΑΝΑΓΚΣΥΜΒΕΙΔ ανάγκη παροχής συμβουλευτικής πάνω στην ειδική αγωγή</p> <p>ΑΝΑΓΚΠΡΟΓΡΣΠ τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών τμημάτων από όπου αποφοιτούν οι εκπαιδευτικοί να αναφέρονται σε αναπηρίες όπως οι ΔΑΦ</p> <p>ΑΝΑΓΚΕΠΙΜΕΓΚ ανάγκη να γίνονται συχνές επιμορφώσεις για τους/τις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης</p> <p>ΑΝΑΓΚΕΠΙΜΣΥΧΝ ανάγκη να γίνονται οι επιμορφώσεις εγκαίρως</p> <p>ΑΝΑΓΚΣΥΧΝΣΥΝ ανάγκη για συχνές συναντήσεις με τα ΚΕΔΔΥ</p> <p>ΑΝΑΓΚΣΧΟΛΨΥΧ ανάγκη για παρουσία ψυχολόγου</p>

στα σχολεία

ΑΝΑΓΚΠΡΑΚΤΒΟΗΘ ανάγκη για παροχή πρακτικής βοήθειας από τους αρμόδιους φορείς

ΑΝΑΓΚΥΠΟΣΤ να υπάρχει υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού παράλληλης σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ

ΑΝΑΓΚΕΝΗΜΠΑΡ να υπάρχει ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου για το ποιος είναι ο ρόλος της παράλληλης στήριξης

ΑΝΑΓΚΣΥΝΤΟΝ να υπάρχει συντονισμός μεταξύ εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών

ΑΝΑΓΚΕΠΙΜΓΟΝΑΥΤ να υπάρχει επιμόρφωση των γονέων του/της μαθητή/τριας με αυτισμό

ΑΝΑΓΚΕΠΙΜΓΟΝΥΠΟΛ να υπάρχει επιμόρφωση των γονέων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης

ΑΝΑΓΚΕΙΔΕΠΙΤΠΑΡ οι ειδικοί (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σύμβουλος, ΚΕΔΔΥ) να κάνουν επιτόπιες παρατηρήσεις στα σχολεία

ΑΝΑΓΚΕΙΔΠΑΡΣΧ οι ειδικοί να έρχονται στα σχολεία όπου εφαρμόζεται συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ

ΑΝΑΓΚΕΥΑΙΣΘ ανάγκη γενικότερης ευαισθητοποίησης

ΑΝΑΓΚΕΝΗΜΔΙΕΥΘ ανάγκη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των διευθυντών, ώστε να είναι υποστηρικτικοί και να συνεργάζονται με τον/την δάσκαλο/α παράλληλης στήριξης

ΑΝΑΓΚΥΛΙΚ να υπάρχει αποθηκευμένο στις σχολικές υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό

ΑΝΑΓΚΠΡΟΣΛΠΡΟΣ να γίνονται περισσότερες προσλήψεις ειδικών (σύμβουλοι, προσωπικό ΚΕΔΔΥ, ψυχολόγοι, κοινωνικού λειτουργοί)

ΑΝΑΓΚΒΟΗΘΕΠΙΚ ανάγκη να είναι πιο βοηθητική η επικοινωνία με ειδικούς

ΑΝΑΓΚΕΝΤΥΛΙΚ ανάγκη να παρέχεται στους/στις εκπ/κούς παράλληλης στήριξης ένα ενημερωτικό έντυπο υλικό με θεωρία για τις ΔΑΦ και προτεινόμενες δράσεις και παιχνίδια με σκοπό την επίτευξη της ένταξης του παιδιού με ΔΑΦ

ΑΝΑΓΚΠΡΟΣΚΕΔ ανάγκη στελέχωσης των ΚΕΔΔΥ με περισσότερο προσωπικό

ΑΝΑΓΚΣΥΜΒ να υπάρχουν περισσότεροι/ες σχολικοί σύμβουλοι

ΑΝΑΓΚΕΙΔΚΑΤ οι ειδικοί (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σύμβουλος, ΚΕΔΔΥ) να είναι καταρτισμένοι πιο βαθιά σε θέματα ειδικής αγωγής

ΑΝΑΓΚΠΡΟΣ χρειάζεται μόνιμο προσωπικό στα ΚΕΔΔΥ και στους διάφορους υποστηρικτικούς φορείς

ΑΝΑΓΚΟΥΣΣΥΝ οι συναντήσεις που οργανώνονται με τον/την σύμβουλο να είναι περισσότερο ουσιαστικές και να μη γίνονται μόνο για τυπικούς λόγους

ΑΝΑΓΚΟΡΓΑΝ να υπάρχει ένα οργανωμένο και επίσημο σχέδιο για τη συμπερίληψη και όχι η επιτυχία της να εξαρτάται μεμονωμένα από την περίπτωση του/της κάθε εκπ/κού παράλληλης

ΑΝΑΓΚΣΥΜΒ να υπάρχει σύμβουλος που να μπορεί να ασχοληθεί με κάθε σχολείο

ΑΝΑΓΚΠΑΡΕΙΑ να υπάρχουν ψυχολόγοι και λογοθεραπευτές μέσα στα σχολεία

ΑΝΑΓΚΣΥΝΥΠΟΣΤ να υπάρχει συνεχώς δίπλα στον/στην εκπ/κό παράλληλης ο/η σύμβουλος ειδικής αγωγής ώστε να παρέχονται συμβουλές σχετικά με τη διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού

ΑΝΑΓΚΕΙΔΛΙΑΘ οι διάφοροι ειδικοί να είναι διαθέσιμοι για επικοινωνία με τον/την εκπ/κό παράλληλης

ΑΝΑΓΚΔΙΟΡ να γίνουν μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών

ΑΝΑΓΚΣΤΕΛΚΕΔ να στελεχωθούν τα ΚΕΔΔΥ με

	<p>περισσότερο προσωπικό, ώστε να είναι σε θέση να ασχοληθούν με την κάθε περίπτωση παιδιού</p> <p>ΑΝΑΓΚΕΓΚΠΡΟΣΛ οι προσλήψεις αναπληρωτών να γίνονται όλες τον Σεπτέμβρη</p> <p>ΑΝΑΓΚΚΑΘΟΔ να υπάρχει καθοδήγηση των εκπ/κών παράλληλης στήριξης από κάποια αρχή π.χ. σχετικά με το ποιες διδακτικές μέθοδοι είναι κατάλληλες για το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΑΝΑΓΚΕΚΠ να υπάρχει εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης σχετικά με τις ΔΑΦ</p> <p>ΑΝΑΓΚΥΠΟΣΤΔΙΕΥΘ να υπάρχει υποστήριξη του/της εκπ/κού παράλληλης στήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου</p>
<p>13. Προκλήσεις για τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης</p>	<p>ΠΡΟΚΛΑΠΟΔ1 να μπορέσει να γίνει αποδεκτός/ή από το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΕΜΠ1 να μπορέσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΣΥΝΕΡΓΠΑΙΔ1 να μπορέσει να συνεργαστεί με το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΣΥΝΕΡΓΔΑΣΚ1 να μπορέσει να συνεργαστεί με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης</p> <p>ΠΡΟΚΛΑΡΧΣΟΚ το αρχικό σοκ λόγω της άγνοιας για τον αυτισμό</p> <p>ΠΡΟΚΛΕΚΡ οι συναισθηματικές εκρήξεις του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΣΧΕΣ η πρόκληση της ανάπτυξης σχέσης ανάμεσα στον/στην εκπ/κό παράλληλης στήριξης και στο/στη μαθητή/τρια με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΓΟΝ το τι στάση θα έχουν οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΓΕΝΑΓΩΓ το γεγονός ότι επειδή οι</p>

	<p>εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης είναι γενικής αγωγής, δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση για να ανταποκριθούν στις ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΔΙΑΦΟΡ η ανάγκη διαφοροποίησης των διδακτικών μεθόδων που είναι απαραίτητη στην περίπτωση των ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΔΙΑΧΚΡΙΣ η διαχείριση των κρίσεων που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΑΠΟΔΠΑΙΔ η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά</p> <p>ΠΡΟΚΛΑΠΟΔΕΚΠ η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου</p> <p>ΠΡΟΚΛΑΠΟΔΓΟΝ η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ από τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών</p> <p>ΠΡΟΚΛΙΣΟΤ να είναι ο/η δάσκαλος/α της παράλληλης ισότιμο μέλος της τάξης</p> <p>ΠΡΟΚΛΡΟΔΠΑΡ να γίνει αντιληπτός σε όλους/ες τους/τις συναδέλφους ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και να μην τον/την αντιμετωπίζουν ως δευτερεύων/ουσα συνάδελφο</p> <p>ΠΡΟΚΛΣΥΝΕΝ μπορεί να μην βρεθεί ένα κανάλι συνεννόησης ανάμεσα στον/στην δάσκαλο/α παράλληλης στήριξης και στο παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΕΚΠΜΟΡΦ μπορεί να είναι ανέτοιμος ο/η εκπ/κός παράλληλης από πλευράς μόρφωσης και επιμόρφωσης να αντιμετωπίσει ένα παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΕΚΠΨΥΧ μπορεί να είναι ανέτοιμος ο/η εκπ/κός παράλληλης από ψυχολογικής πλευράς να διαχειριστεί ένα παιδί με ΔΑΦ και να βιώνει ματαιώσεις</p> <p>ΠΡΟΚΛΑΠΡΟΟΠΤ πάντα, λόγω της φύσης των ΔΑΦ, υπάρχουν για τον/την εκπ/κό παράλληλης στήριξης απρόοπτες καταστάσεις και καλείται να προσαρμόζει αυτά που γνωρίζει σε κάθε περίπτωση παιδιού, που είναι διαφορετική</p> <p>ΠΡΟΚΛΕΚΡ οι συναισθηματικές εκρήξεις του παιδιού</p>
--	---

	<p>με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΔΙΑΦΟΡ η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού</p> <p>ΠΡΟΚΛΚΟΙΝΕΝΤ η επίτευξη της κοινωνικής ένταξης του παιδιού με ΔΑΦ στο σύνολο των μαθητών/τριών</p> <p>ΠΡΟΚΛΔΙΑΧΑΚΡ η διαχείριση ακραίων αλλαγών στη συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ, όπως η βία</p> <p>ΠΡΟΚΛΕΛΠΕΠΙΜ η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης</p> <p>ΠΡΟΚΛΣΤΑΣΕΚΠ η στάση του ίδιου του/της εκπ/κού παράλληλης στήριξης (μπορεί να υπάρχει αρνητική στάση προς το παιδί με ΔΑΦ και πολύ χαμηλές προσδοκίες, για παράδειγμα απλώς να φροντίσουν να μην πάθει τίποτα)</p> <p>ΠΡΟΚΛΑΠΟΔΓΟΝ οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του παιδιού τους</p> <p>ΠΡΟΚΛΕΝΤΑΞ να καταφέρει ο/η εκπ/κός παράλληλης να εντάξει όσο γίνεται το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΥΠΟΛΠΑΙΔ να γίνουν οι συμμαθητές/τριες του παιδιού με ΔΑΦ ανεκτικοί/ές στη διαφορετικότητα και να μη δημιουργούνται δυσάρεστες καταστάσεις (ξύλο, κοροϊδία)</p> <p>ΠΡΟΚΛΕΚΠΠΑΡΕΝΤΤΑΞ εντός τάξης είναι δύσκολο για τον/την εκπ/κό παράλληλης στήριξης να μιλήσει στο παιδί με ΔΑΦ χωρίς να ενοχλήσει την υπόλοιπη τάξη και το μάθημα, ή να εξηγήσει ή να καταλάβει το παιδί με ΔΑΦ από τον τόνο της φωνής του/της πότε είναι ευχαριστημένος/η, θυμωμένος/η κτλ.</p> <p>ΠΡΟΚΛΑΠΟΔΓΟΝ να γίνει ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης αποδεκτός/ή από τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΣΤΟΧ σε ποιους στόχους θα εστιάσει περισσότερο ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης (π.χ. γνωστικούς, κοινωνικούς)</p> <p>ΠΡΟΚΛΑΓΝ η αρχική άγνοια του/της εκπ/κού</p>
--	---

	<p>παράλληλης στήριξης σχετικά με τις ΔΑΦ λόγω απουσίας σχετικής κατάρτισης</p> <p>ΠΡΟΚΛΚΛΣΧ το κλίμα που υπάρχει στο σχολείο (αν είναι θετικό στην ιδέα της συμπερίληψης και εάν οι εκπ/κοί θεωρούν τον/την συνάδελφο παράλληλης στήριξης τον/την μόνο/η υπεύθυνο/η για το παιδί με ΔΑΦ)</p> <p>ΠΡΟΚΛΣΥΝΓΟΝ το κατά πόσο συνεργάσιμοι θα είναι οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΛΕΙΤΑΥΤ το πόσο λειτουργική θα είναι η περίπτωση του αυτισμού του παιδιού</p> <p>ΠΡΟΚΛΑΝΠΡ το αναλυτικό πρόγραμμα, που δυσκολεύει ακόμα και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, πόσο μάλλον τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΚΛΑΠΡΟΒΑ ποτέ δεν μπορεί ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης να προβλέψει ποτέ τη συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ, ο αυτισμός είναι πολύ απρόβλεπτος</p> <p>ΠΡΟΚΛΕΝΤΤΑΞ κατά πόσο ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης μπορεί να λειτουργήσει μέσα στην τάξη, εφόσον συχνά το παιδί με ΔΑΦ δυσκολεύεται εντός τάξης και αναγκάζεται ο/η εκπ/κός παράλληλης είτε να βγει με το παιδί εκτός τάξης είτε να απομονωθεί σε ένα μέρος μέσα στην τάξη</p> <p>ΠΡΟΚΛΜΑΤ ο/η εκπ/κός μπορεί να νιώσει ματαίωση</p>
--	--

Θεματικός άξονας Γ: Οι συνεργάτες του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί ορισμοί
14. Οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ	<p>ΓΟΝΕΜΠ1 θα πρέπει να κερδηθεί η εμπιστοσύνη των γονέων από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης</p> <p>ΓΟΝΑΡΝ1 οι γονείς μπορεί να είναι αρνητικοί</p> <p>ΓΟΝΦΟΒ1 οι γονείς μπορεί να φοβούνται για το τι θα ακούσουν από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης</p>

ΓΟΝΕΚΠΚΑΤ οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να κατανοήσει το παιδί και τα ενδιαφέροντά του

ΕΚΠΓΟΝΠΡΟΤ ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης προτείνει στους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ τι να κάνουν και τι όχι στο σπίτι

ΓΟΝΤΕΤΡΕΠΙΚ είναι σημαντικό να υπάρχει τετράδιο επικοινωνίας ανάμεσα στον/στην εκπ/κό παράλληλης και στους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ

ΓΟΝΑΠΟΔΠΡΟΒΛ οι γονείς μπορεί, αποδεχόμενοι τον/την εκπ/κό παράλληλης, να αποδέχονται και το ότι το παιδί τους με ΔΑΦ έχει πρόβλημα

ΓΟΝΘΥΜ απεύθυνση των γονιών στον/στην εκπ/κό παράλληλης με θυμό, ένταση

ΓΟΝΓΝΩΣ έχουν γνώσεις για το παιδί τους περισσότερες από όσες μπορεί να αποκτήσει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης το μικρό χρονικό διάστημα που βρίσκεται με το παιδί με ΔΑΦ στο σχολείο

ΓΟΝΠΛΗΡΟΦ μπορούν να παρέχουν στον/στην δάσκαλο/ο παράλληλης του παιδιού τους χρήσιμες πληροφορίες (σχετικά με το τι αρέσει στο παιδί ή τι το ενοχλεί και με ποια παιδιά κάνει παρέα και εκτός σχολείου)

ΓΟΝΕΝΗΜ θα πρέπει να ενημερώνουν τον/την εκπ/κό παράλληλης για προγράμματα που παρακολουθεί το παιδί εκτός σχολείου

ΓΟΝΠΡΟΒΛΑΠΟΔ είναι πιθανό να έχουν πρόβλημα να αποδεχτούν την κατάσταση

ΓΟΝΜΟΡΦ μπορεί να μην έχουν τη μόρφωση για να επιδώσουν τη συνεργασία με τον/την δάσκαλο/α παράλληλης

ΓΟΝΑΝΤΑΛ ανταλλάσσουν με τον/την εκπ/κό παράλληλης στήριξης πληροφορίες για τις ιδιαιτερότητες του παιδιού με ΔΑΦ, στο χώρο του σπιτιού και του

	<p>σχολείου αντίστοιχα</p> <p>ΓΟΝΑΡΝΑΞΙΟΛ μπορεί οι γονείς να αρνούνται ακόμα και να παραπέμψουν τα παιδιά τους για αξιολόγηση (και τα γράφουν στο γενικό σχολείο για να είναι κοινωνικά αποδεκτοί οι ίδιοι)</p> <p>ΓΟΝΑΡΝ οι γονείς μπορεί να αρνούνται ότι υπάρχει μια ειδική περίπτωση με το παιδί τους</p> <p>ΓΟΝΠΡΟΣ η συνεργασία με τους γονείς του παιδιού δεν είναι πάντα αυτονόητη, οπότε ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης θα πρέπει να προσαρμόζεται σε αυτή την κατάσταση</p> <p>ΓΟΝΚΑΤΕΥΘ θα πρέπει να προσπαθούν να βοηθούν στο σπίτι το παιδί τους, ακολουθώντας τις κατευθύνσεις του/της εκπ/κού παράλληλης στήριξης</p> <p>ΓΟΝΜΙΣΕΥΘ παραπάνω από το 50% της ευθύνης για την επιτυχία της συμπερίληψης βρίσκεται στους γονείς (κατά πόσο θα διεκδικήσουν να έχει το παιδί τους παράλληλη στήριξη ώστε να γίνει η συμπερίληψή του)</p> <p>ΓΟΝΑΝΑΓΚΚΑΘ οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ χρειάζονται καθοδήγηση από τον/την εκπ/κό παράλληλης στήριξης</p> <p>ΓΟΝΑΡΧΣΠΤ είναι αναγκαίο οι αρχές που ακολουθούνται στο σχολείο να μεταφέρονται και στο σπίτι του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΓΟΝΣΥΝΕΧ θα πρέπει αυτό που γίνεται στο σχολείο να έχει μία συνέχεια και στο σπίτι</p>
<p>15. Οι ειδικοί (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικός σύμβουλος, ΚΕΛΔΥ)</p>	<p>ΕΙΔΣΥΝΕΡΓ1 συνεργασία και από κοινού σχεδιασμού παρεμβάσεων μεταξύ εκπαιδευτικού παράλληλης και ειδικών</p> <p>ΕΙΔΣΥΝΕΡΓΒΟΗΘ το παιδί με ΔΑΦ βοηθιέται από τη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και των ειδικών</p> <p>ΕΙΔΕΞΕΙΔΓΝΩΣ οι ειδικοί μπορούν να παράσχουν στον/στην εκπ/κό παράλληλης επιπλέον εξειδίκευση και γνώσεις</p> <p>ΕΙΔΠΡΑΚΤΣΥΜΒ οι ειδικοί μπορούν να δώσουν</p>

	<p>στον/στην εκπ/κό παράλληλης συμβουλές και να προτείνουν πρακτικές</p> <p>ΕΙΔΕΜΠΕΙΡ είναι οι πιο έμπειροι</p> <p>ΕΙΔΑΡΜΟΔ είναι οι κατεξοχήν αρμόδιοι</p> <p>ΕΙΔΔΙΑΦΟΠΤ καθένας/μια από αυτούς/ές βλέπει ένα διαφορετικό κομμάτι του παιδιού και είναι χρήσιμη η συμβολή τους για την οργάνωση μιας συνολικής παρέμβασης για το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΕΙΔΚΑΤΕΥΘ δίνουν στον/στην εκπ/κό παράλληλης κάποιες κατευθύνσεις</p> <p>ΕΙΔΚΟΙΝΑΓ οι ειδικοί και ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης κάνουν έναν κοινό αγώνα (για το ίδιο παιδί)</p> <p>ΕΙΔΕΞΕΙΑ είναι εξειδικευμένοι/ες</p> <p>ΕΙΔΓΝΩΣ έχουν περισσότερες γνώσεις από τον/την εκπ/κό παράλληλης στήριξης</p> <p>ΕΙΔΔΙΑΦΟΠΤ η κάθε ειδικότητα μπορεί να προσεγγίσει διαφορετικά την κατάσταση, οπότε υπάρχει ένας συνδυασμός διαφορετικών οπτικών</p> <p>ΕΙΔΚΑΘΟΔ μπορούν να καθοδηγήσουν τον/την εκπ/κό παράλληλης στήριξης</p>
--	--

Θεματικός άξονας Δ: Το παιδί με ΔΑΦ	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί ορισμοί
16. Περιπτώσεις ΔΑΦ	<p>ΑΥΤΔΥΣΚΕΠΙΚ1 περίπτωση αυτισμού με δυσκολία στην επικοινωνία</p> <p>ΑΥΤΒΑΡ1 βαριά περίπτωση αυτισμού</p> <p>ΑΥΤΟΜΙΑ περίπτωση αυτισμού με ικανότητα ομιλίας και κατανόησης</p> <p>ΑΥΤΛΕΙΤ λειτουργικός αυτισμός</p> <p>ΑΥΤΚΑΘ περίπτωση καθαρού αυτισμού</p> <p>ΑΥΤΛΕΙΤ αυτισμός μέτριας ή υψηλής λειτουργικότητας</p> <p>ΑΥΤΛΟΓ αυτισμός με απουσία λόγου</p>

	<p>ΑΥΤΕΠΙΘΕΤ αυτισμός με επιθετικότητα</p> <p>ΑΥΤΔΥΣΚ δύσκολες περιπτώσεις αυτισμού</p> <p>ΑΥΤΥΨΛΕΙΤ αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας</p> <p>ΑΥΤΣΥΜΠ περίπτωση αυτισμού όπου η συμπεριφορά του παιδιού δεν διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από αυτή των υπόλοιπων μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης</p> <p>ΑΥΤΑΚΡ ακραίες περιπτώσεις αυτισμού</p> <p>ΑΥΤΣΟΒ σοβαρές περιπτώσεις αυτισμού</p> <p>ΑΥΤΔΥΣΚ δύσκολες περιπτώσεις αυτισμού</p> <p>ΑΥΤΕΛΑΦΡ ελαφριές περιπτώσεις αυτισμού</p> <p>ΑΥΤΙΔΙΑΙΤ πολύ ιδιαίτερη περίπτωση αυτισμού</p> <p>ΑΥΤΦΥΣ φυσιολογική περίπτωση αυτισμού</p>
<p>17. Δυσκολίες των ΔΑΦ</p>	<p>ΔΥΣΚΣΥΝΕΚΡ συναισθηματικές εκρήξεις</p> <p>ΔΥΣΚΚΡΙΣ οι κρίσεις που μπορεί να πάθει το παιδί με ΔΑΦ</p> <p>ΔΥΣΚΤΡΑΥΜ φόβος του/της εκπαιδευτικού μήπως το παιδί με ΔΑΦ αυτοτραυματιστεί ή τραυματίσει άλλα παιδιά</p> <p>ΔΥΣΚΕΠΙΘΕΤ μπορεί τα παιδιά με ΔΑΦ να εμφανίσουν επιθετικές τάσεις προς τα υπόλοιπα παιδιά</p> <p>ΔΥΣΚΑΠΡΟΟΠΤ δυσκολίες που προκύπτουν από το γεγονός ότι η κάθε περίπτωση αυτισμού είναι διαφορετική και ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αντιμετωπίζει απρόοπτες καταστάσεις</p> <p>ΔΥΣΚΕΚΡ εκρηκτικές αντιδράσεις, που μπορεί να περιλαμβάνουν και βία</p> <p>ΔΥΣΚΑΠΡΟΒΛ ο αυτισμός είναι πολύ απρόβλεπτος-ο/η εκπ/κός παράλληλης στήριξης δεν μπορεί να προβλέψει ποτέ τη συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ</p>
<p>18. Προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης από το παιδί με ΔΑΦ</p>	<p>ΠΡΟΣΔΑΠΟΦΑΠΟΜΙ να μην είναι το παιδί απομονωμένο</p> <p>ΠΡΟΣΔΛΕΙΤ να μπορεί το παιδί με ΔΑΦ να λειτουργήσει μέσα στα πλαίσια της τάξης,</p>

	<p>παρακολουθώντας και τους/τις δύο εκπαιδευτικούς</p> <p>ΠΡΟΣΔΣΥΝΑΙΣΘ να μην έχει το παιδί με ΔΑΦ συναισθηματικές διακυμάνσεις και εκρήξεις</p> <p>ΠΡΟΣΔΥΠΑΚ να είναι το παιδί με ΔΑΦ υπάκουο</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΑΥΤΟΕΞ το παιδί με ΔΑΦ να μάθει να αυτοεξυπηρετείται</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΑΥΤΟΝ να καταφέρει το παιδί με ΔΑΦ να βελτιωθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να γίνει αυτόνομο</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΕΠΑΝΑΦ το παιδί με ΔΑΦ να καταφέρει, μετά από μια κρίση, να ηρεμεί και να επανέρχεται στην τάξη</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΑΠΟΔ να γίνει το παιδί με ΔΑΦ αποδεκτό από το σχολικό περιβάλλον</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΟΛΟΚΛ να μπορέσει ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ να τελειώσει το σχολείο</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΚΑΝ να μπορεί το παιδί με ΔΑΦ να ακολουθεί κανόνες</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΕΝΑΡΜ να μπορέσει το παιδί με ΔΑΦ να εναρμονιστεί με τα υπόλοιπα παιδιά έστω και λίγο και να συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΑΠΟΔ να γίνει αποδεκτό από τους/τις συμμαθητές/τριές του</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΓΝΩΣΤ το παιδί με ΔΑΦ να μαθαίνει από το σχολείο</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΠΕΡΙΟΡ να βρίσκεται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, ώστε να μπορέσει να αποκτήσει εμπειρίες και να γίνει μέρος του συνόλου</p> <p>ΠΡΟΣΔΔΠΡΟΟΔ το παιδί με ΔΑΦ να αποδώσει και να έχει πρόοδο μέσα στα πλαίσια της τάξης</p>
--	---

Θεματικός άξονας Ε: Τα είδη της σχολικής εκπαίδευσης για παιδιά με ΔΑΦ	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί ορισμοί
19. Γενικό σχολείο	ΓΕΝΣΧΣΥΝΥΠ συνύπαρξη του παιδιού με ΔΑΦ με

	<p>άλλα παιδιά</p> <p>ΓΕΝΣΧΛΕΙΤΠΕΡ για περιπτώσεις όπου ο αυτισμός είναι λειτουργικός</p> <p>ΓΕΝΣΧΕΝΤΑΞ παρέχει στα παιδιά με ΔΑΦ ευκαιρίες ένταξης</p> <p>ΓΕΝΣΧΜΟΡΦ παρέχει στα παιδιά με ΔΑΦ ευκαιρίες μόρφωσης</p> <p>ΓΕΝΣΧΟΛΔΡΑΣΤ παρέχει στα παιδιά με ΔΑΦ ευκαιρίες ενασχόλησης με δραστηριότητες</p> <p>ΓΕΝΣΧΕΛΥΠΟΔ έλλειψη υποδομών</p> <p>ΓΕΝΣΧΑΓΝ άγνοια των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου για το πώς να διαχειριστούν καταστάσεις σχετικές με τη συμπερίληψη ενός παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΓΕΝΣΧΠΙΕΣ στο ελληνικό τυπικό σχολείο υπάρχει πίεση (μεγάλα τμήματα, μεγάλος όγκος ύλης)</p> <p>ΓΕΝΣΧΕΛΟΡΓ ο σχολικός θεσμός δεν είναι καλά οργανωμένος για να αντιμετωπίσει κατάλληλα τη συμπερίληψη ενός μαθητή/τριας με ΔΑΦ</p> <p>ΓΕΝΣΧΕΛΠΡΟΣ υπάρχει έλλειψη μόνιμου προσωπικού</p> <p>ΓΕΝΣΧΠΡΟΣΠ στο γενικό σχολείο το παιδί με ΔΑΦ μαθαίνει την καθημερινή προσπάθεια</p> <p>ΓΕΝΣΧΚΟΙΝΣΧ στο γενικό σχολείο τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τα συνηθισμένα παιδιά</p> <p>ΓΕΝΣΧΚΑΝ στο γενικό σχολείο τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζονται σαν κανονικά παιδιά</p> <p>ΓΕΝΣΧΓΝΩΣΤ στο γενικό σχολείο τα παιδιά με ΔΑΦ ευνοούνται γνωστικά</p> <p>ΓΕΝΣΧΕΠΑΦ το γενικό σχολείο είναι το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον και δίνει την ευκαιρία το παιδί με ΔΑΦ να έρθει σε επαφή με τους/τις συμμαθητές/τριές του και έτσι να αποκτήσει εμπειρίες</p>
--	--

20. Ειδικό σχολείο

ΕΙΔΣΧΒΑΡΠΕΡ για πολύ βαριές περιπτώσεις αυτισμού

ΕΙΔΣΧΕΥΚ παρέχει περιορισμένες ευκαιρίες σε σχέση με το γενικό σχολείο

ΕΙΔΣΧΥΠΟΔ έχει υποδομές

ΕΙΔΣΧΦΥΛ παρέχει φύλαξη

ΕΙΔΣΧΕΚΠ έχει επάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού

ΕΙΔΣΧΧΩΡ υπάρχει ο απαραίτητος χώρος για τα παιδιά με ΔΑΦ

ΕΙΔΣΧΕΙΔΙΚ υπάρχουν οι κατάλληλες ειδικότητες για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ

ΕΙΔΣΧΕΞΕΙΔ υπάρχουν εξειδικευμένες παροχές για το παιδί με ΔΑΦ

ΕΙΔΣΧΕΛΛΕΙΨΕΞ υπάρχει έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού

ΕΙΔΣΧΕΛΛΕΙΨΥΛ υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού

ΕΙΔΣΧΕΛΛΕΙΨΠΡΟΣ υπάρχει έλλειψη καταρτισμένου επιστημονικού προσωπικού

ΕΙΔΣΧΠΕΡΙΘ το ειδικό σχολείο περιθωριοποιεί τα παιδιά με ΔΑΦ

ΕΙΔΣΧΠΡΟΒΛ το ειδικό σχολείο αντιμετωπίζει τα παιδιά με ΔΑΦ σαν προβληματικά

ΕΙΔΣΧΑΛΛΗΛΠΕΡΙΘ στο ειδικό σχολείο τα παιδιά με ΔΑΦ αναπτύσσουν κοινωνικές επαφές μόνο με παιδιά με ειδικές ανάγκες, οπότε είναι ένα σύνολο από παιδιά περιθωριοποιημένα που κάνουν παρέα μόνο μεταξύ τους

ΕΙΔΣΧΟΡ το ειδικό σχολείο αποτελεί ένα περιβάλλον που θέτει όρια και φραγμούς στην ανάπτυξη του παιδιού με ΔΑΦ

ΕΙΧΣΧΑΡΝ το ειδικό σχολείο έχει περισσότερα αρνητικά για το παιδί με ΔΑΦ, σε σχέση με το γενικό

3. Αποτελέσματα

Θεματικός άξονας Α: οι ΔΑΦ

Ερώτηση: Θεωρείτε τον θεσμό της συμπερίληψης αποτελεσματικό για όλο το φάσμα του αυτισμού;

Από τους δεκαέξι συμμετέχοντες/ουσες, οκτώ απάντησαν αρνητικά και τρεις θετικά, ενώ τέσσερις έδωσαν διαφορούμενες απαντήσεις (και θετικές και αρνητικές) και ένας απάντησε πως δεν γνωρίζει. Από τους οκτώ που απάντησαν πως η συμπερίληψη δεν είναι αποτελεσματική για ολόκληρο το φάσμα του αυτισμού, δύο εκπαιδευτικοί είπαν συγκεκριμένα ότι θεωρούν μη αποτελεσματική τη συμπερίληψη για βαριές περιπτώσεις αυτισμού, με προβλήματα στην επικοινωνία και τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η συμπερίληψη δεν είναι αποτελεσματική γενικά για βαριές περιπτώσεις αυτισμού και ο ένας από αυτούς εξήγησε επιπλέον ότι «...ένα βαριά, να το θέσω έτσι αδόκιμα, αυτιστικό παιδί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στην πίεση του ελληνικού τυπικού σχολείου...». Οι τρεις εναπομείναντες εκπαιδευτικοί από αυτούς που απάντησαν αρνητικά σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης για όλο το φάσμα του αυτισμού, απάντησαν με διαφορετικούς τρόπους: ο ένας εκπαιδευτικός απλώς απάντησε πως δεν θεωρεί τη συμπερίληψη αποτελεσματική για όλο το φάσμα του αυτισμού, χωρίς να εξηγήσει περαιτέρω την άποψή του, η άλλη εκπαιδευτικός εμφάνισε μια διαλλακτικότητα, δηλώνοντας πως «...αν είναι πολύ ιδιαίτερη η περίπτωση του αυτισμού, δεν έχει πάντα επιτυχία (η συμπερίληψη)» και ο τελευταίος εκπαιδευτικός επισήμανε πως η συμπερίληψη δεν είναι αποτελεσματική για όλο το φάσμα του αυτισμού «...γιατί εξαρτάται από την κάθε περίπτωση, δηλαδή ορισμένες φορές δεν ωφελείται ο μαθητής».

Από τους τρεις εκπαιδευτικούς του δείγματος που έδειξαν να υποστηρίζουν πως η συμπερίληψη είναι αποτελεσματική για όλο το φάσμα του αυτισμού, οι δύο δεν επεξήγησαν παραπάνω την θέση τους, ενώ ο τρίτος επισήμανε ότι η αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης για όλο το φάσμα του αυτισμού εξασφαλίζεται από συγκεκριμένους παράγοντες («... ανάλογα τη δουλειά. Αν δουλευτεί από την αρχή, από πρώτη δημοτικού, ναι...»). Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί που έδωσαν διαφορούμενες απαντήσεις, έκαναν διαχωρισμούς σε διαφορετικές περιπτώσεις αυτισμού και απάντησαν ότι για κάποιες περιπτώσεις θεωρούν αποτελεσματική τη συμπερίληψη, ενώ για άλλες όχι. Ειδικότερα, για τους τρεις από

τους τέσσερις αυτούς εκπαιδευτικούς του δείγματος, ο διαχωρισμός έγινε ανάμεσα σε βαριές περιπτώσεις αυτισμού, για τις οποίες απάντησαν πως δεν θεωρούν αποτελεσματική τη συμπερίληψη και σε λειτουργικές περιπτώσεις αυτισμού, για τις οποίες απάντησαν ότι η συμπερίληψη είναι αποτελεσματική. Η τελευταία εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης ομάδας των διαφορούμενων απαντήσεων διαχώρισε τις περιπτώσεις αυτισμού σε ελαφριές, για τις οποίες θεωρεί αποτελεσματικό το θεσμό της συμπερίληψης και σε περιπτώσεις αυτισμού με συνοδά προβλήματα, όπως νοητική καθυστέρηση, για τις οποίες κρίνει πως η συμπερίληψη δεν είναι αποτελεσματική.

Θεματικός άξονας Α: Οι ΔΑΦ

Ερώτηση: Θεωρείτε πως είναι αναγκαίο για το παιδί με ΔΑΦ που δέχεται παράλληλη στήριξη μέσα στην κοινή τάξη, να απομακρύνεται από αυτήν για μερικές ώρες μέσα στην εβδομάδα ή μέσα στη μέρα, με σκοπό να του παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη;

Από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς, μόνον οι τρεις απάντησαν ότι διαφωνούν με αυτή τη λογική είτε γιατί «...το να βγαίνει (το παιδί με ΔΑΦ) εκτός πλαισίου τάξης πάλι υπάρχει μια περιθωριοποίηση», είτε επειδή κάτι άλλο θα ήταν καταλληλότερο («...αν ας πούμε μπορεί να γίνει κάπως σαν ενισχυτική, δηλαδή το απόγευμα, ναι...») είτε με βάση τη θεώρηση ότι «...το παιδί με αυτισμό πρέπει να αλληλεπιδρά εξίσου όλες τις ώρες με όλους τους υπόλοιπους συμμαθητές του...». Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλαδή για δεκατρείς από τους δεκαέξι, κρίνεται αναγκαίο η συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ να περιλαμβάνει και εξατομικευμένη παρέμβαση εκτός του πλαισίου της τάξης. Συγκεκριμένα, πέντε εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι το παιδί με ΔΑΦ θα πρέπει να βγαίνει με τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και εκτός τάξης, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο μπορεί το παιδί να παρουσιάζει δυσκολία, ενώ μία από τους πέντε αυτούς συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισε ότι θα έκρινε χρήσιμη την εκτός τάξης υποστήριξη του παιδιού με ΔΑΦ «...αν ας πούμε στα Μαθηματικά δεν μπορεί να προχωρήσει μαζί με τους συμμαθητές του και χρειαστεί να απομακρυνθεί για να κάνει κάποιο άλλο μάθημα...». Σύμφωνα με τρεις εκπαιδευτικούς, κρίνεται αναγκαία η εκτός τάξης συμπερίληψη για τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ όταν αυτό ενοχλείται

από τη φασαρία και το θόρυβο που επικρατεί στη γενική τάξη, με μία εκπαιδευτικό να τονίζει πως «...όταν γινόταν κάποιο άλλο μάθημα, ήταν πιο χαοτικό και ένιωθα ότι δεν μπορούσα εκεί μέσα να βγάλω αυτό που ήθελα...».

Δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που εμφανίστηκαν να τάσσονται υπέρ της εκτός τάξης υποστήριξης του παιδιού με ΔΑΦ, αναφέρθηκαν στις κρίσεις που μπορεί να εμφανίσει το παιδί ως λόγο που καθιστά αναγκαία την απομάκρυνση, μαζί με τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, από τη γενική τάξη «...για να γίνει μάθημα έπρεπε να φύγουμε, για να προχωρήσει το μάθημα...», όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τη γνώμη δύο άλλων εκπαιδευτικών, η περίπτωση του αυτισμού φαίνεται να είναι αυτή που θα καθορίσει το αν είναι αναγκαίο το παιδί με ΔΑΦ να δέχεται επιπλέον εξατομικευμένη υποστήριξη εκτός της γενικής τάξης, ενώ δύο άλλοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι το αν θα χρειαστεί η εκτός τάξης υποστήριξη του παιδιού με ΔΑΦ εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο το παιδί με ΔΑΦ ανταποκρίνεται στο επίπεδο των συμμαθητών/τριών του, ή, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια των εκπαιδευτικών, «...αν δείχνει ότι πολλές φορές δεν μπορεί να ακολουθήσει στο ρυθμό, καλό θα ήταν, ναι», ενώ μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρεται στην ίδια προϋπόθεση, με διαφορετικούς όρους («...ήταν σύνδρομο Άσπεργκερ, ανταποκρινόταν πολύ καλά στο γνωστικό επίπεδο της τάξης, ε αυτό το παιδί δεν θεωρώ ότι υπάρχει λόγος να βγει από την τάξη...»). Κοινές απόψεις σχετικά με τους λόγους που θα οδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς σε εξατομικευμένη υποστήριξη του παιδιού με ΔΑΦ εκτός τάξης φαίνεται να έχουν δύο ακόμα εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους οποίους η εκτός τάξης υποστήριξη κρίνεται αναγκαία στην περίπτωση που η/ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θεωρεί απαραίτητο «...να προσαρμόζεται το μαθησιακό υλικό στο επίπεδό του (παιδιού με ΔΑΦ)...» είτε στην περίπτωση που επιδιώκει να κάνει άλλου είδους διαφοροποίηση, με χρήση νέων τεχνολογιών («...κυρίως αν ήθελα να του βάλω κάποιο βίντεο, να το βάλω στους υπολογιστές...»).

Εκτός από τον εκπαιδευτικό που έκρινε απαραίτητη την εκτός τάξης υποστήριξη του παιδιού με ΔΑΦ «για να προχωρήσει το μάθημα» εξαιτίας των κρίσεων που εκδήλωνε το παιδί με ΔΑΦ και ένας ακόμα εκπαιδευτικός αναφέρεται σε έναν παρόμοιο λόγο για τον οποίο κρίνει αναγκαία αυτή τη συνθήκη της εκτός τάξης υποστήριξης. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως το παιδί με ΔΑΦ κρίνεται αναγκαίο να βγαίνει εκτός τάξης με τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης «...αν (το παιδί

με ΔΑΦ) παρουσιάζει άτυπες συμπεριφορές, αν ενοχλεί δηλαδή τη διαδικασία του μαθήματος...». Σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό, είναι αναγκαία η εκτός τάξης υποστήριξη του παιδιού με ΔΑΦ ανάλογα με το μαθησιακό του επίπεδο και την ύλη των μαθημάτων, ενώ, με βάση την άποψη μιας άλλης συμμετέχουσας στην έρευνα, η εκτός τάξης υποστήριξη για το παιδί με ΔΑΦ ενδείκνυται «... όταν το παιδί δεν μπορεί να μείνει μες στην τάξη από ψυχολογική πλευρά, αν είναι ανήσυχο, όπου χρειάζεται λίγο χρόνο να κάνει κάτι άλλο ώστε να απομακρυνθεί, να ασχοληθεί με κάτι άλλο, να ηρεμήσει και να ξαναεπιστρέψει στην τάξη...». Όπως δήλωσε μια άλλη εκπαιδευτικός, η αναγκαιότητα υποστήριξης του παιδιού με ΔΑΦ και εκτός τάξης εξαρτάται από το είδος της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, «...δηλαδή να το πάρει κάποια ώρα και να παίζει κάποιο παιχνίδι για να του δώσει να καταλάβει πώς είναι η αλληλεπίδραση σε μία κατάσταση...». Για δύο άλλους εκπαιδευτικούς, αυτό που καθορίζει το αν θα χρειαστεί το παιδί με ΔΑΦ να δεχτεί υποστήριξη και εκτός τάξης, είναι η κούραση που μπορεί να νιώθει μέσα στη γενική τάξη το παιδί με ΔΑΦ. Δύο τελευταίοι λόγοι που επισημάνθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως καθοριστικοί για την ανάγκη υποστήριξης του παιδιού με ΔΑΦ και εκτός τάξης είναι όταν ο/η εκπαιδευτικός επιδίωκε να πετύχει ψυχοκινητικούς στόχους και όταν στόχευε στη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων «...οι οποίες ίσως είναι πιο αποτελεσματικό να διδαχθούν σε ένα περιβάλλον πιο ήρεμο, χωρίς περισπασμούς από άλλους μαθητές...».

Θεματικός άξονας Α: οι ΔΑΦ

Ερώτηση: Εντοπίζετε και αρνητικές επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει η συμπερίληψη στο παιδί με ΔΑΦ;

Από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι έξι δήλωσαν ότι δεν προκύπτει καμία αρνητική συνέπεια από τη συμπερίληψη για τον ίδιο τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ. Οι υπόλοιποι δέκα, ωστόσο, δηλαδή η πλειοψηφία, αναφέρθηκαν σε διάφορα είδη αρνητικών συνεπειών, με πιο επικρατέστερες τον στιγματισμό του παιδιού με ΔΑΦ, την απομόνωσή του και το γεγονός ότι μπορεί να ενοχλείται από το θόρυβο της υπόλοιπης τάξης. Ειδικότερα, στον κίνδυνο στιγματισμού του παιδιού με ΔΑΦ αναφέρθηκαν πέντε εκπαιδευτικοί, τονίζοντας πως «...αν δεν είναι πετυχημένη η συμπερίληψη στο κοινωνικό κομμάτι, το ίδιο το παιδί και στιγματίζεται και, αν έχει αντίληψη, ας πούμε, το παίρνει αρνητικά,

στεναχωριέται λόγω της μη ένταξης...», ότι ο μαθητής/τρια με ΔΑΦ «...κάποιες φορές απομονώνεται, που το θεωρώ ένα μεγάλο αρνητικό της συμπερίληψης, αν δεν δουλευτεί και από τους εκπαιδευτικούς κατάλληλα, ο στιγματισμός και η απομόνωση του παιδιού είναι τα αρνητικά...», ότι «...σίγουρα υπάρχει και ένα άλφα στίγμα για το ότι δίπλα στο παιδί κάθεται κάποιος μόνο γι' αυτόν, επειδή κάπως έτσι κυριαρχήσει ο θεσμός, άσχετα αν στα χαρτιά μιλάει για συνδιδασκαλία...», ότι «...σε σοβαρές περιπτώσεις η συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει και στα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα, διότι υπάρχει και η πιθανότητα το παιδί αντί να κοινωνικοποιηθεί και να μπορέσει να ενταχθεί στο σύνολο μιας τάξης, αντιθέτως να στιγματιστεί...», ότι «...αρνητικές επιπτώσεις, άμα δεν υπάρξει κάποιο πλαίσιο υποστήριξης γύρω απ' το παιδί, π.χ. αν δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη, μπορεί το παιδί με ΔΑΦ να στοχοποιηθεί και να περιθωριοποιηθεί πολύ εύκολα, μπορεί να είναι και χειρότερα...», ωστόσο όπως γίνεται φανερό από τις θέσεις τους, τονίζεται από όλους/ες αυτούς/ές τους εκπαιδευτικούς ότι ο κίνδυνος του στιγματισμού είναι υπαρκτός παραμόνον αν συντρέχουν συγκεκριμένες συνθήκες (αν δεν γίνει σωστή δουλειά από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και σε σοβαρές περιπτώσεις αυτισμού).

Στη συνέχεια ο κίνδυνος απομόνωσης του παιδιού με ΔΑΦ επισημαίνεται από τέσσερις εκπαιδευτικούς του δείγματος, ενώ η ενόχληση του παιδιού με ΔΑΦ από τη φασαρία που επικρατεί στην τάξη ως αρνητική συνέπεια που προκύπτει από τη συμπερίληψη, επισημάνθηκε από δύο εκπαιδευτικούς. Αναφέρθηκαν και κάποιες άλλες αρνητικές συνέπειες της συμπερίληψης για το παιδί με ΔΑΦ από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς όπως, αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν εάν τα υπόλοιπα παιδιά δεν είναι προετοιμασμένα να αποδεχτούν το παιδί με ΔΑΦ, αρνητικές συνέπειες λόγω των ανεπαρκειών του ελληνικού γενικού σχολείου και λόγω της απουσίας οργανωμένου σχεδίου για τη συμπερίληψη, αρνητικές συνέπειες για το παιδί με ΔΑΦ λόγω λανθασμένων χειρισμών από τους/τις εκπαιδευτικούς και λανθασμένων ερεθισμάτων προς το παιδί με ΔΑΦ, αρνητικές συνέπειες για το παιδί με ΔΑΦ λόγω της άρνησης των γονέων να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα του προβλήματος, καθημερινές δυσκολίες επειδή το παιδί, στα πλαίσια της συμπερίληψης, καλείται να αντιμετωπίζει νέα άτομα και νέες καταστάσεις, υπερφόρτωση ερεθισμάτων που μπορεί να προκαλέσει στο παιδί με ΔΑΦ κρίσεις, άγχος, επιθετικότητα και τάση για απομόνωση, φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

προς το παιδί με ΔΑΦ, αλλά και πιθανότητα στοχοποίησης του μαθητή/τριας με ΔΑΦ από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς («...θεωρώ ότι στοχοποιούνται, και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πολύ εύκολα, “να, η τάδε τάξη έχει αυτό το παιδί, άρα δεν θα πάρω το τμήμα...” ή “α να, αυτό το παιδί ήτανε πάλι το πρόβλημα”, πολύ εύκολα θα επιρρίψουν ευθύνη σε ένα τέτοιο παιδί ακόμα κι αν κάτι γίνει μία φορά...»).

Θεματικός άξονας Γ: Η συμπερίληψη

Ερώτηση: Θα μπορούσατε να κατονομάσετε συγκεκριμένες προϋποθέσεις που κρίνετε απαραίτητες για την επιτυχία της συμπερίληψης ενός παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;

Και οι δεκαέξι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ο καθένας και η καθεμιά σε αρκετές προϋποθέσεις από τις οποίες κρίνουν ότι εξαρτάται η επιτυχία της συμπερίληψης. Η επικρατέστερη ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς προϋπόθεση είναι η συνεργασία των ιδίων, του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, δηλαδή, με τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (επτά εκπαιδευτικοί, περίπου οι μισοί/ές, επισήμαναν τη συγκεκριμένη προϋπόθεση). Η αμέσως επόμενη επικρατέστερη αναφερθείσα προϋπόθεση είναι η συνεργασία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ (την υποστήριξαν έξι εκπαιδευτικοί). Πέντε ήταν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες υπογράμμισαν ως προϋπόθεση επιτυχίας της συμπερίληψης του παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο την ενημέρωση και επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Όπως δήλωσε ένας εκπαιδευτικός, ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης που διδάσκει στο παιδί με ΔΑΦ χρειάζεται «...διαρκή επιμόρφωση...», ώστε η συμπερίληψη να είναι επιτυχημένη και ομοίως όπως επισημάνθηκε από έναν άλλο εκπαιδευτικό, για να μπορέσει να πετύχει η συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ θα πρέπει «...να είναι καταρτισμένος ο δάσκαλος της παράλληλης...». Η τέταρτη επικρατέστερη ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς του δείγματος προϋπόθεση επιτυχίας της συμπερίληψης του παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο είναι η ενημέρωση του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης (τέσσερις εκπαιδευτικοί την επισήμαναν). Τέσσερις επίσης ήταν

και οι εκπαιδευτικοί που επισήμαναν την ύπαρξη ενός κλίματος αποδοχής στην τάξη για το παιδί με ΔΑΦ ως προϋπόθεση επιτυχίας της συμπερίληψης του παιδιού στο γενικό σχολείο («...να υπάρχει καλό κλίμα μες στην τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά, να κατανοούν τις ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού, να το αποδέχονται και να το εντάσσουν στην ομάδα τους, να παίζουν μαζί του...»)/ «...καλό περιβάλλον τάξης...»/ «...Αποδοχή από τα άλλα παιδιά...»/ «Κατ' αρχήν θα πρέπει να έχει καλλιεργηθεί ένα κλίμα αποδοχής στην τάξη, στα υπόλοιπα παιδιά, να μην υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός, ότι εσύ έχεις πρόβλημα, να μάθουν και τα άλλα παιδιά ότι κι αυτό το παιδί είναι μέρος της τάξης, μπορεί να ανταποκριθεί και να συνεργάζονται...»).

Εν συνεχεία, τρεις εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο ότι προϋπόθεση επιτυχίας της συμπερίληψης είναι το αν θα τους έχει παρασχεθεί επίσημα κάποιο σχετικό εκπαιδευτικό υλικό για την περίπτωση του παιδιού με ΔΑΦ που έχουν αναλάβει να συμπεριλάβουν («Να μου δώσει τα εφόδια το κράτος για να κάνω κάποια πράγματα. Να μου προτείνει εκπαιδευτικό υλικό...»)/ «Και πάνω απ' όλα η σωστή ενημέρωση και το κατάλληλο υλικό»/ «...κάποιο υλικό κεντρικά οργανωμένο που να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προσαρμόζεται για τέτοιες περιπτώσεις παιδιών- αυτή η προσαρμογή δεν μπορεί να γίνει ατομικά από κάθε εκπαιδευτικό...»). Για τρεις ακόμα εκπαιδευτικούς θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ η προετοιμασία των συμμαθητών τυπικής ανάπτυξης («να προηγηθεί συζήτηση με την υπόλοιπη τάξη, και γενικά να προετοιμαστεί η εισαγωγή του παιδιού στην τάξη»)/ «κατάλληλη ενημέρωση των παιδιών»/ «κατ' αρχήν θα πρέπει να έχει καλλιεργηθεί ένα κλίμα αποδοχής στην τάξη, στα υπόλοιπα παιδιά»).

Οι προϋποθέσεις που ακολουθούν αναφέρθηκαν η καθεμία από αυτές από δύο εκπαιδευτικούς: η προθυμία και η διάθεση του/της εκπαιδευτικού να συμπεριλάβει το παιδί με ΔΑΦ («εσύ κατά πόσο θα είσαι πρόθυμος να βοηθήσεις το παιδί»)/ «εννοείται να έχουν οι εκπαιδευτικοί τη διάθεση να πετύχουν αυτό το στόχο (της συμπερίληψης), γιατί αν δεν υπάρχει η διάθεση από τη μεριά των εκπαιδευτικών, ο στόχος αυτός έχει αποτύχει εκ προοιμίου»), η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο, η αλληλεπίδραση και επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τους/τις συμμαθητές/τριες, δηλαδή, του παιδιού με ΔΑΦ, μια προοδευτική νοοτροπία («να υπάρχει ανοιχτό μυαλό»)/ «πρέπει

να αλλάξει η κουλτούρα όλων των ανθρώπων, ώστε να μη θεωρούνε αυτά τα παιδιά, γενικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σαν κάτι ξεχωριστό»), η υποστήριξη των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου («ο διευθυντής να υποστηρίζει διοικητικά και να έχει γνώση λίγο των περιστάσεων που μπορεί να δημιουργηθούν γύρω από ένα τέτοιο παιδί, γιατί υπάρχουν κάποιες ειδικές περιστάσεις που θέλει έναν καλό χειρισμό, κυρίως με επικοινωνία με τους γονείς δηλαδή»/ «δηλαδή αν υπάρχει θέληση και ο διευθυντής βοηθάει, πιστεύω όλα τα άλλα μπορούνε να επιτευχθούν»), η παροχή κρατικής υποστήριξης στους/στις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης («βοήθεια από επίσημους φορείς»/ «τον σχολικό σύμβουλο και τα ΚΕΔΥ τα βάζω μαζί με τις επιμορφώσεις και να έχουν ένα συμβουλευτικό χαρακτήρα προς τους εκπαιδευτικούς»), η έγκαιρη έναρξη του προγράμματος παράλληλης στήριξης («από την αρχή, από πρώτη δημοτικού»/ «το θέμα είναι να έχει παράλληλη στήριξη από την πρώτη μέρα»), η εξασφάλιση πλήρους, 24ωρης παράλληλης στήριξης, η αποδοχή του θεσμού της παράλληλης στήριξης από τους εκπαιδευτικούς («αποδοχή πρώτα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των μαθητών αυτών, αποδοχή της έννοιας της συμπερίληψης»/ «το βασικότερο για μένα είναι η κουλτούρα και το κλίμα που καλλιεργείται στο σχολείο. Δηλαδή αν υπάρχει θέληση και είναι θετικό προς τη συμπερίληψη...») και τέλος, η ενημέρωση των γονέων του παιδιού με ΔΑΦ για την κατάσταση που καλούνται να αντιμετωπίσουν («βασικό είναι η ενημέρωση και η επιμόρφωση των γονιών ώστε να πουν ότι πλέον στο σύγχρονο κόσμο ο αυτισμός είναι κάτι συνηθισμένο και όχι «το παιδί μου έχει κάποιο πρόβλημα», απλά ότι ο αυτισμός πλέον είναι μια ιδιαιτερότητα, όπως λέμε για ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα, ότι δεν το θεωρούμε πλέον σαν κάτι το τραγικό ή «ωχ, το παιδί μου δεν είναι καλά»»/ «σίγουρα παίζει ρόλο και ο γονέας, δηλαδή αν είναι ενημερωμένος και αν έχει αποδεχτεί την κατάσταση»).

Ένας εκπαιδευτικός επισήμανε ως προϋποθέσεις επιτυχίας της συμπερίληψης του παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο το να είναι σταθερός/ή ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και να μην αλλάζει κάθε χρονιά («ίσως δεν πρέπει να αλλάζει και ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης, γιατί πιστεύω, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς κερδίζεται η εμπιστοσύνη του παιδιού, οπότε το να αλλάζει μετά εκπαιδευτικό και να αρχίζει από την αρχή δεν βοηθάει, ίσως επιδρά αρνητικά στην ένταξη του μαθητή»), καθώς και κάποια χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, όπως υπομονή, θέληση και διαρκή

επιμόρφωση. Ενδιαφέρουσα ήταν και η άποψη ενός άλλου εκπαιδευτικού, ο οποίος υπογράμμισε πως βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας της συμπερίληψης είναι η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ από τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, η ενημέρωση των γονέων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ορισμένες άλλες προϋποθέσεις επιτυχίας της συμπερίληψης αναφέρθηκαν από έναν άλλο εκπαιδευτικό, όπως το να γίνονται οι παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με «σωστή γνώση και ολοκληρωμένο πρόγραμμα», το να έχουν οι εκπαιδευτικοί τη διάθεση «να εμπλέξουν όλους τους μαθητές στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση» και η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ από τους/τις εκπαιδευτικούς του.

Το να υπάρχει για το παιδί με ΔΑΦ παράλληλη στήριξη αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για έναν άλλο συμμετέχοντα στην έρευνα («αν υπάρχει πάντα καταρτισμένο προσωπικό που θα ξέρει ότι έχει το παιδί παράλληλη στήριξη, αν το παιδί το αφήσεις χωρίς παράλληλη στήριξη, τότε δεν μπορεί να ανταπεξέλθει»), μαζί με την αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, των γονέων του παιδιού και της διεύθυνσης. Για έναν άλλο εκπαιδευτικό προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την επιτυχία της συμπερίληψης του παιδιού με ΔΑΦ είναι ότι «πρέπει να δουλέψει το παιδί και στο σπίτι, με την οικογένεια» και να είναι επαρκής η προσπάθεια των εκπαιδευτικών («...φυσικά, εντάξει, η δουλειά κάθε ειδικού παιδαγωγού και του δασκάλου της τάξης, στο να συμπεριλάβει το παιδί μέσα στις δραστηριότητες της τάξης»). Η ενημέρωση των γονέων από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ότι χρειάζεται και αυτοί να εμπλακούν αναφέρεται ως μία ακόμα προϋπόθεση για την επιτυχία της συμπερίληψης από έναν άλλο εκπαιδευτικό. Δύο ακόμα προϋποθέσεις επιτυχίας της συμπερίληψης του παιδιού με ΔΑΦ, όπως προκύπτουν από τα λεγόμενα ενός από τους εκπαιδευτικούς είναι η βοήθεια από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου («πάνω απ' όλα η διάθεση όλων των συναδέλφων του σχολείου να βοηθήσουν και όχι μόνο των άμεσα εμπλεκόμενων συναδέλφων, γιατί η κοινωνικοποίηση συμβαίνει και στο διάλειμμα, συμβαίνει και στις εκδρομές, συμβαίνει πάντα μες στο σχολείο») καθώς και να υπάρχει «ένα ξεκάθαρο πλαίσιο στόχων, δηλαδή από την αρχή». Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, το να υπάρχουν από τους εμπλεκόμενους στη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων («οι δάσκαλοι και τα παιδιά να μάθουν να ελίσσονται και σε μία πιθανή πρόκληση από

το παιδί που να τους προκαλέσει θυμό ή αναστάτωση, να μπορούνε να το διαχειριστούνε καλύτερα με έναν άλλο τρόπο, να υπάρχει δηλαδή αυτοσυγκράτηση, να πεις «δεν βοήθησε αυτό, θα κάνω κάτι άλλο», κατανόηση, πάρα πολύ») και η ενημέρωση για τις ΔΑΦ («ενημέρωση, σωστή ενημέρωση και όχι ράδιο αρβύλα από δω και από κει, για το τι είναι ο αυτισμός, κυρίως ότι υπάρχει ένα μεγάλο φάσμα, οπότε κάθε παιδί είναι διαφορετικό, τρόποι βασικοί που να μπορείς να προσεγγίσεις αυτό το παιδί») συνιστούν τις κυριότερες προϋποθέσεις επιτυχίας της συμπερίληψης, σύμφωνα με μία εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα.

Για μία άλλη εκπαιδευτικό του δείγματος βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ είναι να καλλιεργηθεί μια στέρεα σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και στο ίδιο το παιδί με ΔΑΦ («το να μάθεις το παιδί και ως χαρακτήρα, δηλαδή να υπάρχει μια καλή επαφή με το παιδί, θεωρώ, προσωπική, για να μπορέσει να νιώθει και ασφαλές μαζί σου και να δομηθεί η κατάλληλη σχέση»). Ως μια επιπλέον προϋπόθεση επισημαίνεται από έναν εκπαιδευτικό η ενημέρωση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης από τον/την προηγούμενο/η εκπαιδευτικό του παιδιού με ΔΑΦ και από τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ. Μία εκπαιδευτικός του δείγματος αναφέρει ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της συμπερίληψης το μικρό βαθμό σοβαρότητας των ΔΑΦ, να πρόκειται δηλαδή για αυτισμό ελαφριάς μορφής και την προθυμία του/της εκπαιδευτικού της τάξης να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Τέλος, επισημαίνονται από μια άλλη συμμετέχουσα στην έρευνα η εμπιστοσύνη του παιδιού με ΔΑΦ στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και η συνεργασία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με τη διεύθυνση και με τους/τις υπόλοιπους/ες συναδέλφους του σχολείου ως αναγκαίες προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.

Θεματικός άξονας Α: οι ΔΑΦ

Ερώτηση: Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο για το ίδιο το παιδί με ΔΑΦ;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (δεκατρείς από τους δεκαέξι) αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι χάρη στη συμπερίληψη, το παιδί με ΔΑΦ κοινωνικοποιείται. Στη συνέχεια, σύμφωνα με τέσσερις συμμετέχοντες στην έρευνα, προκύπτουν από τη

συμπερίληψη και γνωστικά/μαθησιακά οφέλη για τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, ενώ έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν σε μαθησιακά οφέλη για το παιδί με ΔΑΦ που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, έγιναν αναφορές ότι το παιδί με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη «...συναναστρέφεται με άλλα παιδιά και μπορεί να προχωρήσει σε μεγαλύτερο βαθμό, η κοινωνικοποίηση δηλαδή τον οδηγεί και σε μεγαλύτερη πρόοδο και βελτίωση...», ότι «...με την παράλληλη στήριξη μπορεί να ανταπεξέλθει στα μαθήματα...», επιπλέον ότι με τη συμπερίληψη παρέχεται στο παιδί με ΔΑΦ «...η δυνατότητα να μάθει μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του...», ή, όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός, προκύπτουν «...και μαθησιακά (οφέλη) σίγουρα: λειτουργούν σε ομάδες, που μπορεί να νιώσει και αυτός μέλος της ομάδας και ότι θα βοηθηθεί από κάποιον συμμαθητή του...», ή ότι το παιδί με ΔΑΦ «...μπορεί να φτάσει σε ένα ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο, κάτι που παλαιότερα δεν γινόταν...», ενώ και μια ακόμα εκπαιδευτικός αναφέρεται στα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από τη συμπερίληψη με τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης στο γενικό σχολείο, επισημαίνοντας χαρακτηριστικά ότι «...αυτή η σύμπραξη και με άλλα παιδάκια ίσως να τα βοηθάει σε πλαίσια συνεργασίας να έχουν μια καλύτερη απόδοση, ίσως μαθησιακά, ακόμα και σε δραστηριότητες...».

Στην κοινωνική ένταξη του παιδιού με ΔΑΦ, ως όφελος από τη συμπερίληψη, αναφέρθηκαν τέσσερις εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τονίζουν για παράδειγμα ότι στο γενικό σχολείο, το παιδί με ΔΑΦ «...γίνεται περισσότερο αποδεκτό στην κοινωνία...» ή ότι η συμπερίληψη «...το βοηθάει να ενταχθεί ουσιαστικά...». Τρεις ήταν οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στη μίμηση κοινωνικών δεξιοτήτων ως ένα ακόμα όφελος της συμπερίληψης για τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, τονίζοντας για παράδειγμα ότι «...τα παιδιά που είχα εγώ μιμούνταν κάποιες κοινωνικές δεξιότητες των άλλων παιδιών και τις χρησιμοποιούσανε και τα ίδια...» ή αναφερόμενοι στο γεγονός ότι το παιδί με ΔΑΦ μπορεί με τη συμπερίληψη «...να μάθει ίσως καλύτερα, έστω και με ένα μηχανιστικό τρόπο, να διαβάζει τις αντιδράσεις των άλλων και να μπορεί να τις εφαρμόζει ίσως και σε άλλα πλαίσια, να μπορέσει δηλαδή να επαναλάβει αυτό που θα έχει μάθει ως αντίδραση, έστω και μηχανιστικά...» και επισημαίνοντας άλλοι εκπαιδευτικοί ότι «...έρχεται σε επαφή με τους συμμαθητές του, το ότι μπορούν να λειτουργούν ως θετικά πρότυπα οι συμμαθητές, ίσως για πιο βαριά μορφή και το ότι μιμείται κάποια πράγματα που κάνουν οι συμμαθητές του,

όπως το πώς θα φάει κτλ, τον βοηθάνε πάρα πολύ...». Τρεις ήταν και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι το παιδί με ΔΑΦ με τη συμπερίληψή του στο γενικό πλαίσιο, ωφελείται και στο ότι αναπτύσσει φιλίες, ενώ, σύμφωνα με τη γνώμη δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς, η συμπερίληψη βοηθά το παιδί με ΔΑΦ στην αυτοεξυπηρέτηση. Σύμφωνα με δύο ακόμα εκπαιδευτικούς, ένα επιπλέον όφελος που προκύπτει από τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο για το παιδί με ΔΑΦ είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του. Δύο άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το παιδί με ΔΑΦ, μέσα από τη διαδικασία της συμπερίληψης, «...είναι σε ένα πλαίσιο οργανωμένο, οπότε μαθαίνει τα της καθημερινότητας καλύτερα...» και ότι «...αυτό δηλαδή μαθαίνει με το γενικό σχολείο, μία έντονη καθημερινή προσπάθεια, δηλαδή συνηθίζει σε μία τέτοια προσπάθεια...», αναδεικνύοντας ένα ακόμα όφελος της συμπερίληψης για τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, αυτό της καθημερινής τριβής και εμπειρίας. Μεμονωμένες αναφορές (από έναν/μία εκπαιδευτικό η καθεμία) έγιναν για οφέλη στον συναισθηματικό τομέα, για οφέλη αναφορικά με την οικογένεια του παιδιού με ΔΑΦ («...η οικογένεια νιώθει ότι υπάρχει κάποιος να βοηθήσει, και ότι το γενικό σχολείο δεν τους αποκόπτει...») και τέλος, για το γεγονός ότι με τη συμπερίληψη, ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ «...συνηθίζει σε κανονικές συμπεριφορές...».

Θεματικός άξονας: οι ΔΑΦ

Ερώτηση: Πώς θα κρίνατε το μοντέλο της παράλληλης στήριξης; Θεωρείτε ότι είναι κατάλληλο για την επίτευξη της συμπερίληψης του παιδιού με ΔΑΦ στη γενική τάξη;

Αναφορικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης, εννέα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στο πώς θα έπρεπε να είναι η παράλληλη στήριξη στην ιδανική της μορφή. Τρεις από τους εννιά εκπαιδευτικούς επισήμαναν ως ιδανικό χαρακτηριστικό παράλληλης στήριξης την ύπαρξη συνεργασίας ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μια ιδανική μορφή της παράλληλης στήριξης θα σχετιζόταν με την έμπρακτη συμβολή του/της εκπαιδευτικού της τάξης στη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ, σημειώνοντας συγκεκριμένα ότι «...δηλαδή αν

εγώ προσπαθώ και κάνω δραστηριότητες για όλη την τάξη, σε αυτό θα πρέπει να βοηθάει και ο δάσκαλος, ο οποίος σίγουρα ήδη έχει δημιουργήσει μία σχέση με τα παιδιά (τους δασκάλους της παράλληλης μας παίρνουν αργά μέσα στη χρονιά). Αν είναι δεκτικός ο δάσκαλος εννοείται ότι μπορούν να γίνουν πάρα πολύ καλά πράγματα...» και ότι «...θα έπρεπε... και η διδασκαλία του δασκάλου γενικής να επικεντρώνεται και στο παιδάκι που σε εισαγωγικά διαφέρει, κάπως ας πούμε να το συμπεριλάβει παραπάνω, να μην είναι ένα παιδί που έχει αποκλειστεί και έχει μια δασκάλα δίπλα που απλά τον βοηθάει, εκεί πρέπει να υπάρχει μια μεγαλύτερη συνεργασία...». Επίσης δύο ήταν και οι εκπαιδευτικοί από τους εννιά που αναφέρθηκαν στην ιδανική μορφή της παράλληλης στήριξης, οι οποίοι μίλησαν για την πραγματοποίηση συνδιδασκαλίας ως ένα ακόμα χαρακτηριστικό της ιδανικής παράλληλης στήριξης, ενώ δύο ακόμα εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η παράλληλη στήριξη στην ιδανική μορφή της θα έπρεπε να είναι πλήρης, δηλαδή 24ωρη. Ορισμένα επιπλέον χαρακτηριστικά μιας ιδανικής παράλληλης στήριξης που αναφέρθηκαν από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς θα ήταν το να υπάρχει διάθεση από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης («...δηλαδή αν ο δάσκαλος έχει διάθεση να το ψάξει, να κινηθεί με εναλλακτικούς τρόπους, ναι, μπορεί να κάνει θαύματα...»), το να είναι εξειδικευμένοι/ες οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης («...νομίζω ότι δεν έχουμε την κατάλληλη επιμόρφωση και εξειδίκευση, αλλά και εμπειρία πάνω σ' αυτό...»), η έγκαιρη πρόσληψη των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, για να μπορεί το παιδί να δέχεται την παράλληλη στήριξη στην αρχή της χρονιάς («...το θέμα είναι να έχει παράλληλη στήριξη από την πρώτη μέρα...»/ «... όταν με παίρνουνε τη μισή χρονιά για παράλληλη στήριξη, ε αυτό μου δημιουργεί πρόβλημα...») και τέλος, η απενοχοποίηση του παιδιού με ΔΑΦ («...η παράλληλη στην ιδανική μορφή θα απενοχοποιούσε τα παιδιά από το πρόβλημά τους...»).

Δεκατρείς από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν και στην παράλληλη στήριξη όπως λειτουργεί σαν θεσμός στην πραγματικότητα, πέρα από το πώς θα έπρεπε να είναι ιδανικά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τέσσερις εκπαιδευτικούς, η παράλληλη στήριξη βοηθά τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ να αναπτύξει την κοινωνικότητά του («...στην παράλληλη μπορεί να επενδύσει καλύτερα και στο κοινωνικό δίκτυο του παιδιού, εφόσον είναι όλη την ώρα μαζί και στα διαλείμματα επίσης...»/ «...το αφήνει να συναναστρέφεται κιόλας με τον κοινωνικό περίγυρο...»/ «...το βοηθάει στο κοινωνικό κομμάτι, που είναι και ο σκοπός της συμπερίληψης...»). Ωστόσο, οι

εκπαιδευτικοί τόνισαν και μειονεκτήματα του θεσμού της παράλληλης στήριξης, όπως λειτουργεί στην πραγματικότητα. Για παράδειγμα, τρεις εκπαιδευτικοί επισήμαναν τον κίνδυνο στιγματισμού του παιδιού με ΔΑΦ εξαιτίας της παράλληλης στήριξης, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «...με την παράλληλη στήριξη είναι λίγο περίεργο, γιατί προβλέπεται να κάθεται δίπλα στο παιδί, το οποίο φτιάχνει μια πολύ μεγάλη διαφορά σε σχέση με τα άλλα παιδιά, παρατηρείται εύκολα από τους υπόλοιπους και ακόμα και στο διάλειμμα γίνεται ο δάσκαλος του παιδιού και έτσι το στίγμα είναι φανερό κάθε στιγμή, ότι έχει πρόβλημα το παιδί και έχει έναν δικό του δάσκαλο...» ή ότι «...βασικό μειονέκτημα είναι ότι εμποδίζει στην πραγματικότητα το μαθητή να αποτελέσει μέρος του συνόλου, επειδή του προσάπτει την ετικέτα του διαφορετικού, εφόσον έχει έναν δάσκαλο που ασχολείται μόνο μαζί του...» ή, όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός «...από την άλλη μπορεί να τον στιγματίζει, ότι “γιατί αυτό το παιδάκι να έχει κάποιον διαφορετικό δάσκαλο” ή να θεωρούν οι υπόλοιποι δάσκαλοι ότι μόνο αυτός ο δάσκαλος είναι γι’ αυτό το παιδί και όχι ο γενικός».

Ένα επιπλέον πρόβλημα που εντοπίζεται για την παράλληλη στήριξη, όπως στην πραγματικότητα λειτουργεί, όπως επισημαίνουν τρεις εκπαιδευτικοί, είναι η καθυστερημένη πρόσληψη των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, που έχει σαν αποτέλεσμα να καθυστερεί η έναρξη του προγράμματος παράλληλης στήριξης για το παιδί με ΔΑΦ («...όταν δεν πηγαίνει η παράλληλη στα μέσα της χρονιάς...»/ «...το πρόβλημα φυσικά στο σχολείο το ελληνικό είναι ότι αργούνε να πάνε οι παράλληλες στηρίξεις...»/ «...όταν με παίρνουνε τη μισή χρονιά για παράλληλη στήριξη, ε αυτό μου δημιουργεί πρόβλημα...»). Δύο εκπαιδευτικοί τόνισαν ένα ακόμη χαρακτηριστικό της παράλληλης στήριξης, έτσι όπως στην πραγματικότητα λειτουργεί: την απουσία συνεργασίας ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης και στον/στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης («...να μην ακολουθεί άλλο δρόμο ο δάσκαλος της παράλληλης και άλλο ο δάσκαλος της γενικής, γιατί τότε δεν έχει αποτέλεσμα...»/ «...είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που θα συνεργαστείς με το δάσκαλο της τάξης...»). Δύο θετικά χαρακτηριστικά της παράλληλης στήριξης, έτσι όπως στην πραγματικότητα συμβαίνει, προέκυψε, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, πως είναι η βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης του παιδιού με ΔΑΦ, όπως επισημάνθηκε από δύο εκπαιδευτικούς («...με την παράλληλη στήριξη μπορεί να ανταπεξέλθει στα μαθήματα...»/ «...τον βοηθάει πολύ και μαθησιακά...»), καθώς και η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, κάτι που

επίσης τονίστηκε από δύο εκπαιδευτικούς. Εκτός από τα παραπάνω, έγιναν και μεμονωμένες αναφορές από ορισμένους/ες εκπαιδευτικούς σχετικά με αρνητικά, αλλά και θετικά χαρακτηριστικά της παράλληλης στήριξης, όπως συμβαίνει στην πραγματικότητα. Ειδικότερα, τονίστηκε ότι, με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης, δίνεται η ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να δει το παιδί με ΔΑΦ σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά, δίνεται επίσης η ευκαιρία στον μαθητή/τρια με ΔΑΦ να ενσωματωθεί σταδιακά, να δεχτεί εξειδικευμένη βοήθεια, να επωφεληθεί της διακριτικής καθοδήγησης από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και τέλος, ένας εκπαιδευτικός επισήμανε ότι η παράλληλη στήριξη, έτσι όπως λειτουργεί, βοηθά το παιδί με ΔΑΦ να πετύχει συναισθηματικούς και γνωστικούς στόχους.

Ως αρνητικά της παράλληλης στήριξης, τονίστηκαν από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς τα παρακάτω χαρακτηριστικά: συχνά ο/η εκπαιδευτικός της τάξης αντιλαμβάνεται τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ως παρατηρητή ή κριτή της διδασκαλίας του, κυριαρχεί η νοοτροπία ότι ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται εκεί αποκλειστικά και μόνον για το παιδί με ΔΑΦ, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης συνήθως αφήνει ελάχιστα περιθώρια δράσης στον/στην συνάδελφο παράλληλης στήριξης, δεν βοηθά το παιδί με ΔΑΦ όταν θεωρεί ότι αυτό ενοχλεί την τάξη, καθώς θεωρεί ότι όλη την ευθύνη έχει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και εγκαταλείπει το παιδί με ΔΑΦ αποκλειστικά στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης («...ο δάσκαλος τον είχε αφήσει τελείως σε μένα, δεν του μιλούσε καν, οπότε μετά από ένα σημείο είχε χάσει και την επαφή με το βασικό δάσκαλο και θεωρούσαν όλοι ότι είναι δική μου δουλειά το να ασχοληθώ μαζί του...»), επίσης τονίστηκε μεμονωμένα ως αρνητικό της παράλληλης στήριξης, όπως συμβαίνει στην πραγματικότητα, ότι δεν υπάρχει μια κεντρική οργάνωση («...δυστυχώς δεν υπάρχει συντονισμένο πλαίσιο, είναι λίγο αυτό που λέμε λαϊκά “στα κουτουρού”, δηλαδή “βλέποντας και κάνοντας”»), ότι η παράλληλη στήριξη συχνά καταλήγει να αποτελεί απλά μέσο φύλαξης του παιδιού με ΔΑΦ («...με την παράλληλη στήριξη, έτσι όπως λειτουργεί τώρα ο θεσμός, στην ουσία είναι σαν να κάνεις ντάντεμα το παιδί που χρειάζεται βοήθεια...»), ενώ τονίστηκε επιπλέον από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ως ένα ακόμα αρνητικό χαρακτηριστικό της παράλληλης στήριξης ότι κάθε χρόνο αλλάζει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, ότι η παράλληλη στήριξη ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς μηδενικής

εμπειρίας και τέλος, ότι συχνά ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δυσκολεύεται να λειτουργήσει εντός τάξης, καθώς «...είναι θέμα πόσο η παράλληλη στήριξη μπορεί να λειτουργήσει μέσα στην τάξη, γιατί υπάρχουν ας πούμε περιπτώσεις παιδιών που είναι δύσκολο να μείνουνε στο πλαίσιο μέσα και αναγκάζεσαι ή να βγεις έξω από την τάξη ή να απομονωθείς μέσα στην τάξη, που δεν ξέρω πόσο βοηθάει, ειδικά αν έχουν και διάσπαση προσοχής, νομίζω ότι (η παράλληλη) βοηθάει, αλλά μέχρι ένα βαθμό...».

Συνολικά, από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς που αναφέρθηκαν στο πώς ο θεσμός της παράλληλης στήριξης λειτουργεί στην πραγματικότητα, επισημάνθηκαν δώδεκα αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως ο στιγματισμός του παιδιού με ΔΑΦ και η απουσία συνεργασίας ανάμεσα στους/στις δύο εκπαιδευτικούς (εκπαιδευτικό τάξης και εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης), ενώ αναφέρθηκαν οκτώ θετικά χαρακτηριστικά από τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως το γεγονός ότι, με την παράλληλη στήριξη, αναπτύσσεται η κοινωνικότητα του παιδιού με ΔΑΦ και ότι η παράλληλη στήριξη βοηθά στην πρόοδο του παιδιού με ΔΑΦ.

Θεματικός άξονας Α: Οι ΔΑΦ

Ερώτηση: Το περιβάλλον του γενικού σχολείου είναι πιο κατάλληλο για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ σε σχέση με αυτό του ειδικού σχολείου;

Οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα έδειξαν ότι οι θέσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα δεν είναι απόλυτες. Συγκεκριμένα, δέκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι η απάντηση για το ποιο σχολικό πλαίσιο θα έκριναν καταλληλότερο για μαθητές/τριες με ΔΑΦ εξαρτάται πάντα από την κάθε ιδιαίτερη περίπτωση των ΔΑΦ. Από αυτούς/ές τους δέκα εκπαιδευτικούς που όλοι έθεσαν την παράμετρο του είδους των ΔΑΦ, ο ένας έδειξε να προκρίνει το ειδικό σχολείο έναντι του γενικού, πάντα τονίζοντας ότι «...εννοείται πάλι εξαρτάται και την περίπτωση του αυτισμού, το φάσμα είναι τεράστιο...», ενώ τρεις ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προέκριναν το γενικό σχολείο έναντι του ειδικού, χωρίς ωστόσο να παραλείψουν να επισημάνουν ότι, ενώ θεωρούν το γενικό σχολείο καταλληλότερο για τα παιδιά με ΔΑΦ, εξαρτάται πάντα από την περίπτωση του αυτισμού («...Ναι, πιο κατάλληλο το γενικό σχολείο. Στα ειδικά σχολεία πηγαίνουν τα παιδιά που είναι πολύ βαριές περιπτώσεις, δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν, να μιλήσουν, ένα παιδί το οποίο μπορεί να μιλήσει και να κατανοήσει κάποια πράγματα

είναι πιο καλό γι' αυτό να βρίσκεται μέσα σε μια τάξη γενική με άλλα παιδιά...»/ «...Ναι, το γενικό πιο κατάλληλο για ΔΑΦ. Αν είναι μια... πώς να σου πω... φυσιολογική περίπτωση αυτισμού χωρίς να φτάνουμε στα άκρα, και κυρίως δεν βάζω το Άσπεργκερ μέσα, για τον αυτισμό τον καθαρό εννοώ, ναι, σίγουρα δίνει περισσότερες ευκαιρίες και ένταξης και μόρφωσης και παραπάνω επίπεδο γνώσεων και δραστηριοτήτων από ένα ειδικό σχολείο...»/ «...Ναι, θεωρώ πιο κατάλληλο για τις ΔΑΦ το περιβάλλον του γενικού σχολείου, σίγουρα θα ήταν πιο κατάλληλο, αλλά πάλι έχω αυτόν μόνο τον προβληματισμό για τις πολύ βαριές μορφές, για τις οποίες, δεν ξέρω κιόλας, δεν είμαι σίγουρη, μήπως το ειδικό σχολείο είναι πιο κατάλληλο, γιατί ίσως εκεί να έχουνε τον χώρο και τις ειδικότητες που να ασχοληθούν μαζί τους για να μπορέσουν να αναπτυχθούν περισσότερο...»).

Από τους δέκα εκπαιδευτικούς που αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι η καταλληλότητα του κάθε σχολικού πλαισίου εξαρτάται κάθε φορά από την περίπτωση και τη βαρύτητα του αυτισμού, οι υπόλοιποι έξι δεν έδειξαν να προκρίνουν κάποιο σχολικό πλαίσιο, υποστηρίζοντας ότι και το ειδικό, αλλά και το γενικό σχολείο είναι εξίσου κατάλληλα, ανάλογα την εκάστοτε περίπτωση των ΔΑΦ («...Πάλι για τη συγκεκριμένη περίπτωση θα σου μιλήσω, θεωρώ ότι ήταν καλύτερα που πήγαινε σε γενικό, παρά σε ειδικό σχολείο, αλλά σου μιλάω τώρα για μέση περίπτωση, λειτουργική. Για πιο βαριά περίπτωση νομίζω καλύτερα θα ήταν να πάει σε ειδικό... φαντάζομαι...»/ «...Δύσκολη ερώτηση... Ανάλογα την περίπτωση... Θεωρώ ότι μπορούνε τα περισσότερα άτομα να είναι στο περιβάλλον του γενικού σχολείου, ίσως όμως κάποια που είναι πιο βαριές μορφές, να υπάρχουν δυσκολίες και προβλήματα...»/ «...Πιστεύω ότι σαν θεσμός λειτουργεί πάρα πολύ ενισχυτικά η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο, διότι ένα παιδάκι μπορεί να προσαρμοστεί μέσα στο περιβάλλον της τάξης του, όμως σ' ένα ειδικό σχολείο παρέχονται πιο εξειδικευμένες παροχές στο παιδί, οπότε πάλι θα πω ότι εξαρτάται από την περίπτωση του κάθε παιδιού...»/ «...Εξαρτάται κατά πάσα πιθανότητα από τη βαρύτητα του αυτισμού και πόσους κανόνες μπορεί να ακολουθήσει...»/ «...Εάν ο αυτισμός είναι ελαφρύς, θεωρώ ότι μπορεί να συνυπάρξει μέσα στο κανονικό σχολείο, αν όχι και συνυπάρχει και με άλλα προβλήματα, νομίζω πως είναι καλύτερα στο ειδικό...»). Έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν ότι θεωρούν πιο κατάλληλο για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ το περιβάλλον του γενικού σχολείου, χωρίς να κάνουν κάποια αναφορά σε σχέση με το βαθμό

σοβαρότητας του αυτισμού, οπότε υπήρξε εδώ μια πιο απόλυτη θέση. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι «...έτσι όπως είναι τώρα τα ειδικά σχολεία έχουν κατακτήσει ανούσια, από τη στιγμή που δεν δουλεύει έτσι όπως θα 'πρεπε να δουλεύει...» και ότι «...(είναι) πιο κατάλληλο το γενικό σχολείο, με την κατάλληλη στήριξη πάντα, είτε από ένα τμήμα ένταξης είτε από παράλληλη στήριξη...».

Θεματικός άξονας Α: Οι ΔΑΦ

Ερώτηση: Θεωρείτε πιο κατάλληλο το μοντέλο της παράλληλης στήριξης ή αυτό του τμήματος ένταξης για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ;

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειοψηφία τους (δώδεκα από τους δεκαέξι) απάντησαν ότι θεωρούν περισσότερο κατάλληλο τον θεσμό της παράλληλης στήριξης για πολλούς λόγους, όπως διότι με την παράλληλη στήριξη το παιδί με ΔΑΦ δεν βρίσκεται εκτός τάξης («...Νομίζω ότι είναι καλύτερα το παιδί να είναι μέσα στην τάξη...»)/ «...Να φεύγει το παιδί εκτός του πλαισίου της τάξης, πολλές φορές το στιγματίζει, λέει “τι έχω εγώ που δεν έχουν οι άλλοι” ή νιώθει το ίδιο ότι στιγματίζεται στα μάτια των συμμαθητών, που μπορεί αυτό να μη συμβαίνει...»)/ «...Νομίζω πως δεν είναι τόσο κατάλληλο και το τμήμα ένταξης, γιατί φεύγει το παιδάκι για μισή ώρα απ’ το κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα και εκεί είναι και άλλα παιδάκια μαζί, δεν υπάρχει χρόνος να αφιερωθεί στο παιδί, θεωρώ ότι είναι καλύτερα αυτό το παιδάκι να είναι στην κανονική τάξη με παράλληλη, απ’ ότι στο τμήμα ένταξης...»), αλλά και καθώς η παράλληλη στήριξη απασχολεί το παιδί με ΔΑΦ περισσότερες ώρες από το τμήμα ένταξης («...σίγουρα η παράλληλη στήριξη, επειδή είναι περισσότερες ώρες, είναι δίπλα στο παιδί, μπορεί να δει το παιδί σε σχέση με την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα, ενώ νομίζω ότι στην ένταξη είναι το παιδί μεμονωμένα ή το πολύ ζευγαράκια και στην παράλληλη μπορεί να επενδύσει καλύτερα και στο κοινωνικό δίκτυο του παιδιού, εφόσον είναι όλη την ώρα μαζί και στα διαλείμματα επίσης...»)/ «...Η παράλληλη στήριξη είναι πιο κατάλληλη, γιατί είναι περισσότερες οι ώρες που ένας δάσκαλος ασχολείται με ένα παιδί...»).

Επιπλέον, αναφέρθηκε από μία από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς ότι «...η παράλληλη στήριξη είναι πιο κατάλληλη, γιατί δίνει πιο εξειδικευμένη βοήθεια στο παιδί είναι κοντά του, για την κοινωνική του συμπεριφορά, ενώ το τμήμα ένταξης

δίνει περισσότερο βάση στο γνωστικό κομμάτι και στα μαθησιακά αποτελέσματα...», ενώ μία άλλη εκπαιδευτικός, που και αυτή προέκρινε το θεσμό της παράλληλης στήριξης έναντι του τμήματος ένταξης, πρόσθεσε ότι πάντα εξαρτάται και από την περίπτωση των ΔΑΦ («...σίγουρα θεωρώ την παράλληλη στήριξη καλύτερη απ' το τμήμα ένταξης. Μόνο που βγαίνουν δηλαδή από την τάξη και χάνεται λίγο αυτή η επικοινωνία, θεωρώ ότι δεν μπορεί να επιφέρει τόσα οφέλη, αλλά νομίζω είναι και πάλι με βάση τις ανάγκες του παιδιού, δηλαδή ίσως σε κάποιες περιπτώσεις να βοηθάει περισσότερο, αλλά και πάλι νομίζω είναι με βάση το αν είναι χαμηλής λειτουργικότητας το παιδί, μέτριας κτλ...») και ένας από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς που υποστήριξαν την καταλληλότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης πρόσθεσε ότι οι δύο θεσμοί θα μπορούσαν να λειτουργούν παράλληλα («...Θεωρώ ότι και το τμήμα ένταξης, ενώ οπωσδήποτε χρειάζεται σε ένα σχολείο, είναι ένας θεσμός που οδηγεί στη διάκριση του μαθητή... Θεωρώ ότι πρέπει να δρουν παράλληλα οι δύο θεσμοί (παράλληλη και τμήμα ένταξης), αλλά ενδεχομένως η παράλληλη στήριξη είναι πιο αποτελεσματική στο να εντάξει το μαθητή...»).

Τρεις άλλοι εκπαιδευτικοί προέκριναν την παράλληλη στήριξη έναντι του τμήματος ένταξης στη βάση του ότι το είδος της παροχής είναι πιο κατάλληλο για τις ΔΑΦ («...στο τμήμα ένταξης είναι για μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο, είναι τελείως διαφορετικό πράγμα. Πιστεύω ότι για τον αυτισμό η παράλληλη είναι το καλύτερο...»)/ «...Ναι, το τμήμα ένταξης δεν μπορεί το παιδί με αυτισμό να το βοηθήσει. Θεωρώ ότι η παράλληλη στήριξη είναι η πλέον ενδεδειγμένη...»)/ «...Και ο θεσμός του τμήματος ένταξης πιστεύω ότι είναι άκρως βοηθητικός, όμως νομίζω ότι αφορά περισσότερο μαθητές οι οποίοι συγκεντρώνονται σε μεγαλύτερο ρυθμό, ενώ η παράλληλη στήριξη έχει να κάνει με την εξατομικευμένη παροχή, ενίσχυση και βοήθεια σε ένα μόνο παιδάκι, οπότε πιστεύω ότι το καθένα στο είδος του προσφέρει πάρα πολλά...»), ενώ δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιος θεσμός είναι πιο κατάλληλος για ένα παιδί με ΔΑΦ («... δεν έχω ιδέα πώς γίνεται, έχω ακούσει πολύ γενικά, δεν έχω μπει μέσα, ξέρω ότι έχει πολλά παιδιά και λειτουργεί σε κάθε ένα διαφορετικό μοντέλο. Δεν μπορώ να το συγκρίνω με την παράλληλη...»)/ «...Δεν ξέρω πιο είναι πιο κατάλληλο, έχει και αυτό τα αρνητικά του, δεν μπορώ να τα συγκρίνω (παράλληλη και τμήμα ένταξης)...») και τέλος, ένας εκπαιδευτικός έδειξε να υποστηρίζει πως η καταλληλότητα του κάθε θεσμού εξαρτάται από την εκάστοτε περίπτωση του παιδιού («...εξαρτάται από την

περίπτωση, το τμήμα ένταξης πάλι είναι μια μορφή απομόνωσης, αλλά αν το παιδί δεν μπορεί να συμμετέχει καθόλου στο μάθημα, κάποιες φορές αναγκαστικά θα πρέπει να πηγαίνει εκεί...»).

Θεματικός άξονας Β: Ο/η εκπαιδευτικός

Ερώτηση: Αισθάνεστε ότι έχετε την ικανότητα να διαχειριστείτε αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη;

Από τους δεκαέξι, οι επτά απάντησαν ότι έχουν αυτή την ικανότητα, τονίζοντας βέβαια δύο από αυτούς ότι εξαρτάται από την περίπτωση του αυτισμού και ότι είναι απαραίτητη και η συνδρομή των γονέων του παιδιού. Από τους επτά αυτούς εκπαιδευτικούς, οι δύο είχαν 2 χρόνια εμπειρία με μαθητή/τρια με ΔΑΦ, ενώ οι υπόλοιποι μόνον ένα χρόνο. Επτά ήταν και οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι μπορούν μέτρια να τα καταφέρουν με τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, με τέσσερις από αυτούς να έχουν 2 χρόνια εμπειρίας με παιδί με ΔΑΦ (ενώ οι υπόλοιποι είχαν μόνον ένα έτος σχετικής εμπειρίας). Μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι νιώθει πως δεν έχει αυτή την ικανότητα να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στα προβλήματα συμπεριφοράς, εκφράζοντας αμφιβολία για τις περιπτώσεις ΔΑΦ που παρουσιάζουν επιθετικότητα και τονίζοντας την ανάγκη υποστήριξης από ειδικούς (η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός είχε 2 χρόνια προϋπάρχουσας εμπειρίας με μαθητή/τρια με ΔΑΦ), ενώ μία ήταν και η εκπαιδευτικός που απάντησε ότι το αν νιώθει ότι είναι ικανή να διαχειριστεί αποτελεσματικά τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς εξαρτάται από το είδος των προβλημάτων.

Θεματικός άξονας Β: Ο/η εκπαιδευτικός

Ερώτηση: Αισθάνεστε ότι μπορείτε να καλλιεργήσετε ένα κλίμα αποδοχής του παιδιού με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης;

Η συντριπτική πλειοψηφία, δεκατρείς από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς, απάντησαν καταφατικά, ότι δηλαδή έχουν την ικανότητα να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής για το παιδί με ΔΑΦ. Δεν παρέλειψαν ωστόσο παράλληλα να τονίσουν διάφορες απαραίτητες προϋποθέσεις, όπως ότι η επίτευξη ενός κλίματος

αποδοχής του παιδιού με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά εξαρτάται από την περίπτωση του αυτισμού («...Φέτος, σε γενικές γραμμές, νομίζω πέτυχα το συγκεκριμένο στόχο, αλλά πάλι εξαρτιόταν ΚΑΙ απ' το παιδί αυτό, όπως είπα ήταν διαχειρίσιμο...»), ότι στις μικρές τάξεις είναι ευκολότερο να επιτευχθεί ένα κλίμα αποδοχής («...ναι, θεωρώ ειδικά, ότι οι περιπτώσεις που είχα μικρές τάξεις, πρώτη και δεύτερα, ήταν αρκετά εύκολο έως έβγαινε αβίαστα, με ένα ομαδικό παιχνίδι στην αυλή, ή με μία ομαδική εργασία ήταν πολύ εύκολο να το επιτύχεις. Στην περίπτωση που είχα παράλληλη στην Πέμπτη δημοτικού, κάπως ήταν προκαθορισμένο το κλίμα πριν πάω εγώ και δεν ήταν εύκολη η ένταξη...») και ότι η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής είναι κάτι που απαιτεί χρόνο, συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και το να γίνεται η συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ από την Α δημοτικού («...Ναι, το παιδί μου ήταν Έ και ΣΤ' και είχε παράλληλη από την πρώτη δημοτικού, οπότε στην τάξη δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα, τα παιδιά είχαν συνηθίσει και θεωρώ ότι, άμα γίνεται έτσι από την πρώτη δημοτικού, από την αρχή, δεν θα υπάρχει κανένα πρόβλημα, σε οποιαδήποτε τάξη...»/ «...Ναι. Τα παιδιά καταρχήν κάνουνε μάθημα με ένα παιδί με αυτισμό από την πρώτη δημοτικού...»).

Οι τρεις υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν αρνητικά ότι δεν μπορούν δηλαδή να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής για τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, αλλά δεν έδωσαν και ξεκάθαρα καταφατικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός σχολίασε ότι μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα αποδοχής «...σε έναν αρκετά καλό βαθμό...», συμπληρώνοντας ότι «...υπάρχουνε πάρα πολλοί παράγοντες που οδηγούνε σε αυτό, είναι και οι γονείς, είναι και τα ίδια τα παιδιά, είναι η κοινωνία, αλλά από μέρους μου βάζω και θα βάζω τα δυνατά μου...», ένας άλλος εκπαιδευτικός απάντησε «... τώρα αυτό..... ναι, ας πούμε ναι...» και τέλος ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι «...σίγουρα μπορείς να προσπαθήσεις και αν προσπαθήσεις πολλές φορές, κάτι θα πετύχεις, ίσως όχι από όλα τα παιδιά, αλλά από ένα μεγάλο μέρος της υπόλοιπης τάξης...».

Θεματικός άξονας Β: Ο/η εκπαιδευτικός

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι έχετε επαρκή επίσημη υποστήριξη για να συμβάλλετε στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;

Οι δώδεκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν είχαν επαρκή υποστήριξη. Από τους υπόλοιπους τέσσερις, οι δύο απάντησαν ότι είχαν επαρκή επίσημη υποστήριξης, ωστόσο η μία εκπαιδευτικός από τους δύο συμπλήρωσε ότι η βοήθεια που είχε ήταν μόνον θεωρητική («...Ναι μεν είχα υποστήριξη και από τα ΚΕΔΥ και από το σχολικό σύμβουλο και από τη δασκάλα της τάξης και από τους γονείς του παιδιού, αλλά όλα αυτά ήταν σε πολύ θεωρητικό πλαίσιο και πολλές φορές διέφεραν από την ίδια την πράξη, οπότε θεωρώ ότι το να μάθεις να διαχειρίζεσαι και να συνεργάζεσαι με ένα παιδί με αυτισμό το αποκτάς μέσω της πείρας και όχι μέσω των όσων σου λένε από το περιβάλλον του παιδιού...»). Από τους υπόλοιπους δύο εκπαιδευτικούς ο ένας απάντησε «...Μάλλον όχι ιδιαίτερα, αλλά δεν έψαξα και γω για να βρω, δηλαδή δεν ξέρω αν ήτανε κάπου αναρτημένο το υλικό διαδικτυακά... ανάλογη ενημέρωση είχαμε κάποια στιγμή αργότερα, προς το τέλος της 2^{ης} χρονιάς που δούλεψα...» και ο τελευταίος εκπαιδευτικός ουσιαστικά απάντησε και ναι και όχι, διαχωρίζοντας τις πηγές από τις οποίες είχε ή όχι υποστήριξη («... από το Υπουργείο όχι. Όταν με παίρνουνε τη μισή χρονιά για παράλληλη στήριξη, ε αυτό μου δημιουργεί πρόβλημα και μάλιστα από μισή παράλληλη στήριξη, δηλαδή 12ωρη, ενώ το παιδί δικαιούταν πλήρη παράλληλη στήριξη από την αρχή της χρονιάς...»).

Θεματικός άξονας Β: Ο/η εκπαιδευτικός

Ερώτηση: Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι προκλήσεις και οι δυσκολίες για τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης που διδάσκει σε παιδιά με ΔΑΦ;

Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις σχετικά με τις προκλήσεις που προκύπτουν για τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ήταν η έλλειψη γνώσεων για τις ΔΑΦ, η επίτευξη της συνεργασίας με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, το είδος της στάσης των γονέων του παιδιού με ΔΑΦ, η διαχείριση των κρίσεων του παιδιού με ΔΑΦ και η αποδοχή του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης από το παιδί με ΔΑΦ. Ειδικότερα, ένα μεγάλο τμήμα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (πέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς) τόνισαν την απουσία γνώσεων για τις ΔΑΦ, κάποιοι υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, χωρίς εξειδικευμένη κατάρτιση, άλλοι δηλώνοντας πως «...μπορεί κάποιος δάσκαλος να είναι ανέτοιμος και από θέμα μόρφωσης και επιμόρφωσης...», αλλά και με αναφορές όπως ότι «...αρχικά, όταν έμαθα ότι είναι αυτιστικό, πριν το δω το παιδί, έπαθα ένα

σοκ, γιατί δεν είχα αντιμετωπίσει αυτισμό...» και ότι «...σίγουρα η δυσκολία ξεκινάει όταν δεν υπάρχει κάποια κατάρτιση και δεν γνωρίζεις αρχικά τι είναι ο αυτισμός...». Στην πρόκληση της συνεργασίας με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης αναφέρθηκαν επίσης πέντε εκπαιδευτικοί, ενώ η πρόκληση του είδους τη στάσης που θα έχουν οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ επισημάνθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συγκεκριμένα τόνισαν πως «...επίσης πρόκληση είναι πολλές φορές και οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών, που κατά κάποιον τρόπο, μπορεί να αποδέχονται ότι το παιδί έχει πρόβλημα, αλλά κάπως αν αποδεχτούνε εσένα, αποδέχονται και ότι το παιδί έχει πρόβλημα...», ότι «...το άλλο σοβαρό πρόβλημα είναι κλασικά που πολλοί γονείς δεν μπορούν να καταλάβουν ποιο είναι το πρόβλημα του παιδιού τους, εντός εισαγωγικών πρόβλημα εννοείται, η διαφοροποίηση, να το θέσω καλύτερα, και δεν το δέχονται» και τέλος «οι γονείς, πολύ βασικό, αν συνεργάζονται...».

Η αναφορά στην πρόκληση του να γίνει αποδεκτός/ή ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης από το παιδί με ΔΑΦ έγινε από τρεις εκπαιδευτικούς: «...να μπορέσει να γίνει αποδεκτός από το παιδί, να κερδίσει την εμπιστοσύνη του...», «...είναι το ίδιο το παιδί ότι θέλει χρόνο να σε αποδεχτεί και να χτιστεί καλή χημεία προφανώς...», «...η πρώτη πρόκληση που έχει (ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης) να αντιμετωπίσει είναι να γίνει αποδεκτός από το παιδί με αυτισμό. Είναι πολύ εύκολο να μη γίνει αποδεκτός ο δάσκαλος από το μαθητή. Σίγουρα αυτή είναι η πρώτη πρόκληση απ' όλες...». Τρεις επίσης ήταν και οι εκπαιδευτικοί που επισήμαναν ως πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης τις συμπεριφορικές και συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού με ΔΑΦ, υποστηρίζοντας για παράδειγμα πως «κυρίως εμένα με φοβίζει το συναίσθημα που μπορεί να εκφράσει το παιδί ανά πάσα στιγμή, οι εκρήξεις δηλαδή που μπορεί να έχει...», «κυρίως η διαχείριση των κρίσεων», «επίσης το να διαχειριστεί ακραίες αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού, όπως τη βία».

Μερικές ακόμα προκλήσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι το κατά πόσο μπορεί ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να λειτουργήσει εντός της κοινής τάξης και να μπορέσει να απευθύνεται στο παιδί και να γίνεται κατανοητός/ή από αυτό («το πιο δύσκολο ήταν για μένα, μέσα στην τάξη, όταν θα έπρεπε να μιλήσω, αλλά είσαι μέσα σε τάξη, δεν μπορείς να κάνεις πολύ θόρυβο, να εξηγήσεις κάποια πράγματα, να καταλάβει και απ' τον τόνο της φωνής σου τότε είσαι ευχαριστημένος, τότε είσαι δυσαρεστημένος, τότε έχεις θυμώσει...»)/ «...μετά είναι

θέμα πόσο η παράλληλη στήριξη μπορεί να λειτουργήσει μέσα στην τάξη γιατί υπάρχουν ας πούμε περιπτώσεις παιδιών που είναι δύσκολο να μείνουνε στο πλαίσιο μέσα και αναγκάζεσαι ή να βγεις έξω από την τάξη ή να απομονωθείς μέσα στην τάξη»), το να μπορέσει να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη του παιδιού με ΔΑΦ, το γεγονός ότι πάντα ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης καλείται να αντιμετωπίσει απρόοπτες και απρόβλεπτες καταστάσεις («πάντα θα πρέπει να προσαρμόζω όλα αυτά που μαθαίνω σε κάθε περίπτωση παιδιού, και ότι πάντα υπάρχουν απρόοπτες καταστάσεις, το καθένα έχει το δικό του χειρισμό...»/ «...σίγουρα το ότι δεν μπορείς να προβλέψεις ποτέ τη συμπεριφορά ενός τέτοιου παιδιού. Σίγουρα μαθαίνεις κάποια στοιχεία της συμπεριφοράς του, αλλά νομίζω ο αυτισμός είναι τόσο απρόβλεπτος, που γι' αυτό θα πρέπει να είσαι προετοιμασμένος, ουσιαστικά...»), το γεγονός ότι μπορεί να προκύψουν ματαιώσεις για τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης («...και από ψυχολογικής άποψης, να είναι ανέτοιμος να αντιμετωπίσει ίσως κάτι τέτοιο, οπότε να δυσκολευτεί πάρα πολύ, μπορεί να ματαιωθεί, μπορεί να θέτει στόχους και να βλέπει ότι δεν γίνονται...»/ «αναρωτιέσαι, λες «τόρα αυτό που κάνω, λειτουργεί ή το κάνω μάταια;», μπορεί κάποιες φορές να θες να παραιτηθείς, να μη βλέπεις αποτέλεσμα από συμπεριφορές, πολλά...»), το κλίμα του σχολείου να είναι θετικό στην ιδέα της συμπερίληψης και να γίνεται αντιληπτός ο ρόλος της παράλληλης στήριξης, η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ως πρόκληση επίσης αναφέρεται η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του παιδιού με ΔΑΦ και τέλος, το εάν τελικά ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα καταφέρει να συνεργαστεί με τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ.

Οι παραπάνω προκλήσεις επισημάνθηκαν η καθεμία από δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος. Κάποιες επιπλέον προκλήσεις που τις τόνισαν μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο «...είναι πάρα πολύ δύσκολο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, πόσο μάλλον για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα...», το πόσο λειτουργική θα είναι η περίπτωση του αυτισμού, το ζήτημα σε ποιους στόχους θα εστιάσει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, το να γίνει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αποδεκτός/ή από τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ, η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και από τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών, η πρόκληση του να γίνει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης «...ένα ισότιμο μέλος της τάξης και όλοι να νιώθουν ότι μπορεί να γίνει

δουλειά μεταξύ όλων...» και τέλος, η στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης («...πολλές φορές έχουμε μείνει πίσω εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή θεωρούμε ότι ένα αυτιστικό παιδί, να το θέσω λίγο αδόκιμα, είναι το χαζό της υπόθεσης, δηλαδή το παιδί που δεν παίρνει τα γράμματα, που «εντάξει μωρέ, δουλειά νη μη γίνεται, απλά τίποτα να μην πάθει», οπότε φορές έβλεπα και την ίδια την παράλληλη λίγο αρνητική, έλεγαν «εμείς στα χρόνια μας, όταν ξεκινήσαμε τις σπουδές, δεν είχαμε τέτοια», πολλές φορές πέφτει και το φταίξιμο στην κατάσταση του παιδιού, οπότε αυτό είναι ένα μεγάλο και σοβαρό πρόβλημα...»). Μόνον ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς της έρευνας δεν ανέφερε καμία πρόκληση.

Θεματικός άξονας Β: Ο/η εκπαιδευτικός

Ερώτηση: Πώς θα καλλιεργούσατε ένα κλίμα αποδοχής του παιδιού με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά;

Από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς, οι οκτώ, δηλαδή οι μισοί, απάντησαν ότι η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ θα μπορούσε να επιτευχθεί με κοινές δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες μέσα στην τάξη («...γενικά με δραστηριότητες στις οποίες το παιδί αυτό θα ενσωματώνεται μέσα, να μπορεί να κάνει πράγματα, ούτως ώστε να δουν ότι δεν είναι κάτι εξωγήινο ο αυτισμός...»/ «...μέσα από διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες...»/ «...πιστεύω η αποδοχή γεννιέται μέσα από τις κοινές δραστηριότητες και βλέποντας οι συμμαθητές ότι ο συμμαθητής τους μπορεί να δημιουργεί πράγματα, μπορεί να είναι μέλος της ομάδας, είναι σαν αυτούς...»/ «...σε πλαίσια δραστηριοτήτων, σε ομαδικές εργασίες, που να μπορεί να λειτουργήσει και το παιδί με αυτισμό...»). Η αμέσως επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση σχετικά με τις πρακτικές δημιουργίας κλίματος αποδοχής του παιδιού με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά ήταν η διοργάνωση ομαδικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων την ώρα του διαλείμματος, στην οποία αναφέρθηκαν επτά εκπαιδευτικοί («...δουλεύαμε πολύ στα διαλείμματα, δηλαδή προσπαθούσα να το φέρω σε επικοινωνία με άλλα παιδάκια, που παίζανε...»/ «...το πετυχαίνεις περισσότερο με τα παιχνίδια...»/ «...με παιχνίδια κυρίως, δηλαδή, στα διαλείμματα...»). Στη συνέχεια, σύμφωνα με τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, η ενημέρωση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τις ΔΑΦ αποτελεί απαραίτητη πρακτική για να

καλλιεργηθεί ένα κλίμα αποδοχής για τον συμμαθητή/τρια με ΔΑΦ («...μιλώντας γενικά για το τι είναι αυτισμός, δείχνοντας μια ταινία, δείχνοντας βιντεάκια...»)/ «...να κάνουμε μία συζήτηση, να δείξω ότι ο καθένας είναι διαφορετικός, και πρέπει αν γίνεται αποδεκτό...»/ «...μέσα από διάλογο με τα υπόλοιπα παιδιά, για να καταλάβουν τις ιδιαιτερότητες του παιδιού...»/ «...σίγουρα με κουβέντα, όσες περισσότερες φορές μπορείς, ίσως κάποια επιμορφωτικά βίντεο πάνω στον αυτισμό, το πώς ένα παιδί με αυτισμό μας βλέπει, άρα πώς πρέπει ΕΜΕΙΣ να το βλέπουμε και να το αντιμετωπίζουμε, τέτοια πράγματα...»).

Τρεις ήταν οι εκπαιδευτικοί που επισήμαναν ότι, προκειμένου να γίνει το παιδί με ΔΑΦ αποδεκτό από τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, θα πρέπει αυτά να αισθάνονται τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης σαν να είναι και δικός τους δάσκαλος/α («...να μην ξεχωρίζει το παιδί, να σε νιώθουν δηλαδή όλα τα παιδιά δασκάλα...»)/ «...κυρίως εγώ το προσπαθούσα αφήνοντας το δικό μου το παιδί και ασχολιόμουν με τα άλλα παιδιά της τάξης είτε σε παιχνίδι έξω είτε σε αστεία πειράγματα, ή μπορεί να βοηθούσα και κανέναν άλλο άμα χρειαζότανε κάτι, επομένως γινόμουν εγώ σημαντικό πρόσωπο για τα άλλα παιδιά...»/ «...το πετυχαίνεις περισσότερο με τα παιχνίδια, δηλαδή είναι πολύ σημαντικό και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης να παίρνει μέρος σε τέτοιες δραστηριότητες, δηλαδή όχι μόνο να πω εγώ στο παιδί μου “πήγαινε να παίξεις”, να συμμετέχω και εγώ ενεργά, να με δούνε και τα παιδιά σαν ένα μέρος της ομάδας, έτσι ώστε να δεχτούνε και πιο εύκολα και το παιδί...»). Επίσης τρεις εκπαιδευτικοί σχολίασαν ότι θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να ενθαρρύνει και να προτρέπει τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να συμπεριλάβουν τον/την συμμαθητή/τρια με ΔΑΦ («...δηλαδή προσπαθούσα να το φέρω σε επικοινωνία με άλλα παιδάκια, που παίζανε, ή έπιανα κουβέντα εγώ με ένα παιδί και του έλεγα “έλα και συ/ πες μας και συ τη γνώμη σου”»)/ «...θα το πετύχαινα ενθαρρύνοντας τα άλλα παιδιά...»/ «...μέσα από παρότρυνση να παίζουν μαζί του στο διάλειμμα...». Όπως τονίστηκε από δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, μία άλλη πρακτική καλλιέργειας κλίματος αποδοχής για τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά είναι το να τους εξηγήσει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ότι πρέπει να δείχνουν κατανόηση και να αποδέχονται το διαφορετικό («...εξηγείς στα παιδιά να δείχνουν επιείκεια και να αποδέχονται τον άλλον, που σκέφτεται διαφορετικά, που μπορεί να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με εντελώς διαφορετικό τρόπο από ότι εσύ...»)/

«...να κάνεις συζήτηση και με τα άλλα παιδιά για να μπορούν να το συμπεριλάβουν...»). Δύο ήταν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που αναφέρθηκαν στη διακριτικότητα του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ως μέσο για την ανεξαρτητοποίηση του παιδιού με ΔΑΦ και την αποδοχή του/ της από τους συμμαθητές/τριες («...πολύ διακριτικά και να φαίνεται πιο διασκεδαστικό, δηλαδή να μην είναι τόσο έντονη η δική μου παρέμβαση...»/ «...και με το να προσπαθώ να αποτραβιέμαι κάποιες φορές, για να μη νιώθει συνέχεια το παιδί ότι είναι εξαρτημένο από μένα και να ασχολείται με μένα...»).

Έγιναν και αναφορές από μεμονωμένους/ες εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με πρακτικές καλλιέργειας κλίματος αποδοχής του παιδιού με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά, όπως η διοργάνωση δραστηριοτήτων στην ώρα της Γυμναστικής, η προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού με ΔΑΦ, τα παιχνίδια ρόλων με το παιδί με ΔΑΦ με σκοπό την εκμάθηση τρόπων προσέγγισης των φίλων, η προτροπή των γονέων του παιδιού με ΔΑΦ να μιλήσουν με τα υπόλοιπα παιδιά και με τους γονείς τους («...θα συνομιλούσα με τη μητέρα, για να της πω ότι, αν και εκείνη ήθελα, θα μπορούσε να κάνει μία συζήτηση πρώτα με τους γονείς των παιδιών και να μιλήσει γι' αυτό το θέμα και την διαφορετικότητα του παιδιού της, στη συνέχεια θα την καλούσα αν ήθελε να μιλήσει και στα παιδιά, χωρίς να είναι μπροστά το παιδί θεωρώ...»), η παρατήρηση από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης του μαθητή/τριας με ΔΑΦ στα διαλείμματα και η παρέμβασή του/της όποτε παρατηρούσε ότι αυτό δεν συμμετέχει στα παιχνίδια («...αν δεν παίζει να παρέμβεις και να τους φέρεις λίγο πιο κοντά, να προτείνεις ίσως κάποιο παιχνίδι, στο οποίο να θεωρείς ότι το παιδί με αυτισμό μπορεί να ανταπεξέλθει...»), η εξασφάλιση της αποδοχής των γονέων του παιδιού με ΔΑΦ από τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, η εκμάθηση βασικών κανόνων αλληλεπίδρασης από το παιδί με ΔΑΦ («...του βάζεις σαν κανόνα ότι για ποιους λόγους δεν είναι σωστό να το κάνουμε αυτό στο σχολείο, π.χ. την επιθετική συμπεριφορά, ενοχλεί τους άλλους, τους στεναχωρεί, δεν θα μας κάνουν παρέα, δεν θα μας θέλει κανείς μετά...»), την προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος αποδοχής του μαθητή/τριας με ΔΑΦ με αφόρμηση από τα σχολικά βιβλία, ενώ η τελευταία μεμονωμένη αναφορά είχε να κάνει με την ενθάρρυνση του παιδιού με ΔΑΦ να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες μαζί με τους συμμαθητές/τριες.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς, κάτι ακόμα που προέκυψε αυθόρμητα στη ροή του λόγου τους ήταν ορισμένα ιδανικά γνωρίσματα του χαρακτήρα του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, στα οποία αναφέρθηκαν έντεκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τρεις από τους έντεκα εκπαιδευτικούς, ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα πρέπει να είναι διακριτικός/ή («...τον έβαζα να κάνει διαλόγους και με άλλα παιδιά, πολύ διακριτικά και να φαίνεται πιο διασκεδαστικό, δηλαδή να μην είναι τόσο έντονη η δική μου παρέμβαση...»)/ «...απλά ο εκπαιδευτικός να είναι διακριτικός ως προς το παιδί, να του αφήνει μια ελευθερία, να μην κινείται συνέχεια από δίπλα του στα διαλείμματα, να τον αφήνει να παίζει μόνο του με τα υπόλοιπα παιδιά, να μην είναι συνέχεια δίπλα του, να τον παρατηρεί διακριτικά και στην τάξη, αν υπάρχει η δυνατότητα, να μην στέκεται συνέχεια δίπλα του...»)/ «...κρατάει μια άλφα απόσταση, οπότε αυτό βοηθάει το παιδί να κοινωνικοποιηθεί...»). Τρεις ήταν και οι εκπαιδευτικοί που επισήμαναν ότι ιδανικά ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα πρέπει να έχει την προθυμία και τη διάθεση να ανταποκριθεί στο έργο του/της και να βοηθήσει τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ («...εσύ κατά πόσο θα είσαι πρόθυμος να βοηθήσεις το παιδί...»)/ «...αλλά αρκεί να υπάρχει διάθεση και μεράκι σ' αυτό το κομμάτι...»)/ «...και κάποια στοιχεία του εκπαιδευτικού, (υπομονή), θέληση...»). Η υπομονή είναι ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που ιδανικά θα πρέπει να έχει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, όπως επισημάνθηκε από δύο από τους έντεκα εκπαιδευτικούς. Δύο ήταν και οι εκπαιδευτικοί που τόνισαν την ανάγκη ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να είναι βοηθητικός και διαλλακτικός ως προς τη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ («...αυτό είναι καλό από την αρχή να το ζητήσουμε και να πούμε ότι είμαστε εκεί για να βοηθήσουμε και όχι να παρέμβουμε και να μπούμε μες στην οικογένεια, αλλά να βοηθήσουμε να γίνει η ζωή όλων καλύτερη, και των γονιών που έχουν να αντιμετωπίσουν το παιδί κάθε μέρα, και του γονιού προς εμάς, ότι είμαστε εκεί για να βοηθήσουμε να σταθεί το παιδί αργότερα μόνο του, να μην το νιώθουν ένα βάρος...»)/ «...πάντα σε φιλικό πλαίσιο πρέπει να γίνονται όλα, να προσπαθήσει να τους πείσει με καλό τρόπο ότι αυτό θα βοηθήσει, να είναι συζητήσιμος...»). Ορισμένα ακόμη ιδανικά χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, όπως τονίστηκαν από μεμονωμένους/ες εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι το να καταφέρει να γίνει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ισότιμο μέλος της τάξης, το να δείχνει ανοχή στα συναισθηματικά ξεσπάσματα του παιδιού με ΔΑΦ, το να δείχνει διακριτικότητα

όταν προσπαθεί να επιτύχει την επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού, το να δίνει κατευθύνσεις στους γονείς του παιδιού, το να κάνει έγκαιρο και σωστό προγραμματισμό, το να είναι ένα άτομο με παιδεία, το να αποδέχεται ο ίδιος/α τη διαφορετικότητα, το να έχει διαρκή επιμόρφωση, το να είναι πάντα διαθέσιμος όποτε το παιδί με ΔΑΦ τον έχει ανάγκη και τέλος, το να είναι προετοιμασμένος για το ότι οι ΔΑΦ είναι κάτι το απρόβλεπτο.

Θεματικός άξονας Β: Ο/η εκπαιδευτικός

Ερώτηση: Νιώθετε αυτοπεποίθηση στην περίπτωση που χρειαστεί να διαφοροποιήσετε τις διδακτικές μεθόδους και το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και του παιδιού με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη;

Πέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν έχουν αυτοπεποίθηση, πέντε εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν μέτρια αυτοπεποίθηση και πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν αυτοπεποίθηση, ενώ ένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν απάντησε, επισημαίνοντας πως είναι ενάντια στη λογική της διαφοροποίησης («...Δεν έχω διαφοροποιήσει ποτέ/ ... Θεωρώ ότι η διαφοροποίηση δεν πρέπει να υπάρχει, θεωρώ ότι πρέπει να πηγαίνουμε όλοι με τον ίδιο ρυθμό...»). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι τέσσερις από τους πέντε εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι έχουν την αυτοπεποίθηση να διαφοροποιήσουν τις διδακτικές μεθόδους και το αναλυτικό πρόγραμμα για το παιδί με ΔΑΦ είχαν 2 έτη εμπειρίας με μαθητή/τρια με ΔΑΦ και επίσης είχαν τελειώσει κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, οι δύο από αυτούς πάνω στην ειδική αγωγή. Ωστόσο, τρεις άλλοι εκπαιδευτικοί που επίσης είχαν 2 έτη προϋπηρεσίας με παιδί με ΔΑΦ δήλωσαν αντίθετα ότι δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση (οι δύο από αυτούς) ή ότι νιώθουν μέτρια αυτοπεποίθηση (ένας). Από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς του δείγματος που είχαν τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (6- 10 χρόνια), οι δύο δήλωσαν ότι δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση για τη διαφοροποίηση, ένας ότι νιώθει αυτοπεποίθηση και ένας ότι νιώθει μέτρια αυτοπεποίθηση. Αμφότερες οι δύο εκπαιδευτικοί που είχαν ολοκληρώσει κάποιο Διδακτορικό πρόγραμμα δήλωσαν ότι νιώθουν μέτρια αυτοπεποίθηση όταν καλούνται να κάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς που είχαν προπτυχιακή εκπαίδευση στις ΔΑΦ, οι δύο δήλωσαν ότι δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση για τη διαφοροποίηση, ένας ότι νιώθει αυτοπεποίθηση και μία εκπαιδευτικός ότι νιώθει μέτρια αυτοπεποίθηση. Από το σύνολο των οκτώ

εκπαιδευτικών που είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, οι τέσσερις δήλωσαν ότι νιώθουν αυτοπεποίθηση να διαφοροποιήσουν το μάθημα για το παιδί με ΔΑΦ, οι τρεις ότι δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση και μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι νιώθει μέτρια αυτοπεποίθηση.

Από τους πέντε εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι έχουν μέτρια αυτοπεποίθηση όταν βρίσκονται αντιμέτωποι/ες με τη διαδικασία της διαφοροποίησης, οι δύο σχολίασαν ότι τους λείπει η καθοδήγηση και η βοήθεια και άλλες δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αποκτούν την αυτοπεποίθηση σταδιακά, αφού περάσει λίγος χρόνος. Από τους πέντε εκπαιδευτικούς που ανέφεραν ότι δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση να διαφοροποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό για τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, ένας σχολίασε ότι «...δεν έχουμε την κατάλληλη επιμόρφωση και εξειδίκευση, αλλά και εμπειρία πάνω σ' αυτό...», ένας εκπαιδευτικός στάθηκε στην απουσία κεντρικής βοήθειας («...Όχι, γιατί μέχρι τώρα δεν υπάρχει οργανωμένο απ' το Υπουργείο εκπαιδευτικό υλικό για να γίνεται η διαφοροποίηση, επομένως όταν πρέπει να την κάνεις, πρέπει να κάτσεις να ψάξεις μόνος σου υλικό είτε σε εμπόριο είτε σε διαδίκτυο...»), ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην απουσία εργασιακής εμπειρίας και εξειδίκευσης, σημειώνοντας ότι «...είχα μειωμένη εμπειρία στην εκπαίδευση, πόσο μάλλον με την ειδική αγωγή και αυτό μου δημιουργούσε μια έλλειψη αυτοπεποίθησης, για το αν η μέθοδος που ακολουθώ, οι επιλογές μου είναι όντως οι σωστές...» και τέλος μία εκπαιδευτικός είχε μια ακόμα πιο emphatic άρνηση, σχολιάζοντας ότι «...Όχι, δεν νιώθω, καθόλου αυτοπεποίθηση.../ ... γενικά νιώθω πολύ ανασφαλής σ' αυτό το κομμάτι, προσπαθώ κάθε φορά που συναντώ ένα παιδί να βλέπω το χαρακτήρα του, την περίπτωσή του και να το εφαρμόζω πάνω σ' αυτό, και ίσως κάποιες φορές ματαιώνομαι και δεν μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι που έχω βάλει...».

Θεματικός άξονας Γ: Η συμπερίληψη

Ερώτηση: Θα μπορούσατε να εντοπίσετε και αρνητικές συνέπειες της συμπερίληψης ενός παιδιού με ΔΑΦ για τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (δέκα από τους δεκαέξι) θεωρεί πως δεν υπάρχει καμία αρνητική συνέπεια από τη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ

για τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης. Από τους έξι εκπαιδευτικούς που φάνηκε να εντοπίζουν και αρνητικές συνέπειες της συμπερίληψης ενός μαθητή/τριας με ΔΑΦ για τα υπόλοιπα παιδιά, οι τρεις αναφέρθηκαν σε προβλήματα που προκύπτουν εάν το παιδί με ΔΑΦ έχει επιθετικές τάσεις («...ίσως μόνο που δημιουργείται ένα ζήτημα όταν είναι πολύ επιθετικό το παιδί με αυτισμό, γιατί υπάρχουν κάποια παιδιά που ίσως να είναι λίγο πιο μαζεμένα και φοβούνται πάρα πολύ μήπως τα χτυπήσει και μαζεύονταν ακόμα περισσότερο»/ «...πολλές φορές κάποια παιδιά, ανάλογα με το χαρακτήρα τους, να ένιωθαν ότι έχουν στοχοποιηθεί από το παιδί με αυτισμό, οπότε μπορεί να γίνει θύμα του παιδιού με αυτισμό, αν αυτό έχει επιθετικές τάσεις. Μπορεί να υπάρξει κάποιος τραυματισμός λόγω κακής επικοινωνίας...»/ «...εγώ έτυχε να είμαι σε ένα παιδί που δεν είχε θέματα με επιθετική συμπεριφορά, αλλά σίγουρα, αν υπάρχουν τέτοια θέματα, αυτά μπορεί να δυσκολέψουν και τη συμπερίληψη, μπορεί να δημιουργήσουν και αρνητικά συναισθήματα στα υπόλοιπα παιδιά...»). Στη συνέχεια, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όταν η περίπτωση του αυτισμού είναι βαριά ή συνοδεύεται και από άλλα προβλήματα («...η περίπτωση του αυτισμού ήταν πού βαριά, σε συνδυασμό με άλλα προβλήματα, που ήταν για ειδικό σχολείο, εάν το παιδάκι το συγκεκριμένο δημιουργεί θέματα μες στην τάξη, τύπου φασαρία, διαταραχή της ισορροπίας της τάξης, π.χ. περιστατικά κλοπής, εκεί δημιουργείται ένα θέμα στην ηρεμία...») και επίσης δύο ήταν οι εκπαιδευτικοί για τους οποίους/ες μια αρνητική συνέπεια που προκύπτει για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τη συμπερίληψη στο σχολείο ενός παιδιού με ΔΑΦ είναι το γεγονός ότι ενδέχεται τα ίδια να αναλάβουν κάποιο ρόλο εις βάρος του παιδιού με ΔΑΦ, για παράδειγμα «...μπορεί κάποια παιδιά να μην το δέχονται τελικά, να μην μπορούν να το δεχτούν, οπότε να το απαξιώνουν και ίσως να μετατραπούν και σε θύτες...» ή «...μπορεί να στοχοποιούν κάποιον»).

Αναφορικά με τις δυσκολίες που μπορεί να έχουν για τους/τις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης οι ΔΑΦ, οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν στη ροή του λόγου τους σε κάποια σχετική δυσκολία. Από τους/τις εκπαιδευτικούς που μίλησαν για δυσκολίες των ΔΑΦ, τρεις επικεντρώθηκαν στις συναισθηματικές εκρήξεις, τις κρίσεις και σε «...εκρηκτικές αντιδράσεις οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν και βία πολλές φορές...», τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι στις ΔΑΦ υπάρχει ένα ευρύ φάσμα και κάθε περίπτωση παιδιού είναι διαφορετική, οπότε

προκύπτουν για τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης απρόοπτες καταστάσεις και δύο εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη δυσκολία που προκύπτει όταν το παιδί με ΔΑΦ έχει επιθετικές τάσεις και οι ίδιοι/ες φοβούνται μήπως αυτοτραυματιστεί ή τραυματίσει κάποιο άλλο παιδί.

Θεματικός άξονας Γ: Η συμπερίληψη

Ερώτηση: Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι ωφελούνται από τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο ενός παιδιού με ΔΑΦ οι συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης;

Πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ έξι ήταν οι εκπαιδευτικοί που μίλησαν για τη γνωριμία με τη διαφορετικότητα. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν δύο εκπαιδευτικοί, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης «...κατανοούν και σέβονται το γεγονός πως δεν είμαστε όλοι ίδιοι, κατανοούνε και αποδέχονται τη διαφορετικότητα, και είναι πολύ σημαντικό αυτό» και «ωφελούνται στην αποδοχή ατόμων διαφορετικών από αυτούς», ενώ και αναφορικά με τη γνωριμία με τη διαφορετικότητα έγινες σχετικές αναφορές («... μαθαίνουν τη διαφορετικότητα αυτού του παιδιού», «...γνωρίζουνε τον αυτισμό, γνωρίζουν τι είναι αυτό...», «...μαθαίνουν ότι υπάρχει και η διαφορετικότητα, ότι όλα στη ζωή δεν είναι συγκεκριμένα, δεν είναι τόσο απλά, ή όπως είμαστε εμείς, υπάρχει και το διαφορετικό...», «...μαθαίνουν τη διαφορά, κανένας δεν είναι ίδιος με τον άλλον, το να είναι αποκλεισμένα αυτά τα παιδιά και να θεωρούμε ότι δεν υπάρχουνε δεν είναι λύση, ούτως ή άλλως μες στη ζωή είναι... γινόμαστε... πώς να σου πω... με την αποδοχή και γνωρίζουμε καλύτερα και χάνουμε τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις μας, ότι “πω πω ο αυτισμός είναι κάτι τρομερό, κάτι μεταδοτικό, οτιδήποτε”»).

Σύμφωνα με τις απόψεις τεσσάρων από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, προκύπτουν γνωστικά οφέλη για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τη συνύπαρξή τους με έναν/μία συμμαθητή/τρια με ΔΑΦ στην ίδια τάξη είτε λόγω χαρακτηριστικών που μπορεί να έχει το παιδί με ΔΑΦ («...και στο γνωστικό ακόμα, π.χ. τα παιδιά με αυτισμό έχουνε πολύ καλή μνήμη, οπότε σε μια ομαδική εργασία το παιδί αυτό μπορεί να προσφέρει πάρα πολλά...»/ «...ακόμα και στο γνωστικό κομμάτι, θα μπορούσανε κάλλιστα να ωφεληθούνε και να βοηθηθούνε, γιατί κάποιες περιπτώσεις

παιδιών με αυτισμό είναι πολύ έξυπνα...»/ «...το να δούνε έναν αυτιστικό που σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο ή μπορεί να κάνει πράγματα πολύ πιο αυτόματα, είναι καλή εμπειρία να ξέρουν ότι μπορεί να γίνει κι αυτό, οπότε και γνωστικά ωφελούνται, βλέπουνε και κάποια θετικά πράγματα σ' αυτή την κατάσταση...») ή και λόγω της διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος («...το ότι θα αλλάξει κάπως το αναλυτικό πρόγραμμα, ότι θα εξηγηθεί κάτι με διαφορετικό τρόπο, αυτό σημαίνει ότι θα ευνοήσει και άλλα παιδιά, γιατί και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν σημαίνει ότι τα καταλαβαίνουν όλα, σίγουρα θα ωφεληθούνε κι άλλα παιδιά από αυτό το πράγμα, το ότι το μάθημα μπορεί να είναι με εικόνες, τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούνε για να βοηθηθεί αυτό το παιδί, θα ωφελήσουν σίγουρα και τα υπόλοιπα παιδιά...»).

Τέσσερις ήταν και οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους οποίους η συνύπαρξη στην ίδια τάξη με ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επειδή τα προετοιμάζει για τη ζωή μετά το σχολείο, στην κοινωνία («... σίγουρα μαθαίνουμε από συμπεριφορές και προετοιμαζόμαστε καλύτερα και για την κοινωνία, εκτός σχολείων»/ «...μεγαλώνοντας ανοίγει το μυαλό τους, δηλαδή όταν θα μεγαλώσουνε δεν θα τους φαίνεται περίεργες αυτές οι καταστάσεις, γιατί μιλάμε για παιδιά με αυτισμό και τέτοια, αλλά ξεχνάμε ότι υπάρχουν και ενήλικες με αυτισμό, δεν είναι ότι τελειώνει το θέμα στο σχολείο, “μετά δεν θα υπάρχει αυτισμός”, γενικά όλες τις ειδικές ανάγκες, δέχονται πιο εύκολα, καταλαβαίνουνε πιο εύκολα και για την ενήλικη ζωή τους...»/ «...γνωρίζουνε τη διαφορετικότητα και άμα συναντήσουν κάποιο άτομο με ειδικές ανάγκες όταν μεγαλώσουνε, δεν θα το αντιμετωπίσουν σαν κάτι άγνωστο, θα ξέρουνε, δεν θα είναι εχθρικοί και αμυντικοί, όπως είμαστε συνήθως στο άγνωστο...»/ «...ωφελούνται στην αποδοχή ατόμων διαφορετικών από αυτούς είτε στο σχολείο είτε στην κοινωνία αργότερα...»). Τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος τόνισαν τα κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν από τη συμπερίληψη ενός παιδιού με ΔΑΦ για τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, δηλώνοντας για παράδειγμα ότι «...πολλές φορές βέβαια υπάρχουν και κάποια παιδιά που αναλαμβάνουν λίγο και τα ίδια το ρόλο του αδερφού, του δασκάλου, στο διάλειμμα κάπως δηλαδή έρχονται πιο κοντά με το παιδί, οπότε αναπτύσσουν και κάποιες δεξιότητες κοινωνικές θεωρώ αρκετά σημαντικές...» και ότι τα οφέλη για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εντοπίζονται «...καταρχήν στις κοινωνικές συναναστροφές». Η «ανοχή» στη διαφορετικότητα επισημάνθηκε ως

όφελος για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τρεις εκπαιδευτικούς, ενώ τρεις ήταν και οι εκπαιδευτικοί που έδειξαν να υποστηρίζουν ότι η συνύπαρξη με έναν/μία συμμαθητή/τρια με ΔΑΦ βοηθά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να μάθουν να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις («...μαθαίνουν να διαχειρίζονται καταστάσεις ίσως λίγο πιο δύσκολες, όπως π.χ. την επιθετικότητα, που αυτό τα βοηθάει», «...μπορούν να μάθουν να έχουν ευελιξία, να ελίσσονται, ως άτομα, γενικά, σε δύσκολες καταστάσεις...»/ «...μπορούν να δούνε ότι υπάρχουν και άλλα πράγματα στον κόσμο, και άλλες προβληματικές καταστάσεις, και μπορούν να βρίσκουν λύσεις μόνοι τους...»).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις τριών από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα οι συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης του παιδιού με ΔΑΦ μπορούν να ωφεληθούν και στον συναισθηματικό τομέα. Για παράδειγμα, «...επειδή συνήθως είναι εκδηλωτικά παιδιά, μιλάμε για αυτισμό, ενώ για Άσπεργκερ είναι πιο κλειστά», «...μαθαίνουν να είναι και πιο υποστηρικτικοί προς κάποιον που είναι διαφορετικός απ' αυτούς» ή επειδή «...και οι ίδιοι μπορούν να αιστανθούνε καλύτερα, όταν το παιδί νιώθει αποδοχή στην τάξη του, γιατί θεωρούν ότι έχουνε κάνει κάτι σημαντικό, όπως πετυχαίνουν δηλαδή τους μαθησιακούς τους στόχους, θεωρώ ότι νιώθουνε καλά και τα παιδιά αυτά όταν βοηθάνε το συμμαθητή τους να πετύχει αυτός τους κοινωνικούς στόχους...». Δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν και σε ένα ακόμα όφελος που προκύπτει από τη συμπερίληψη για τους/τις συμμαθητές/τριες του παιδιού με ΔΑΦ, που είναι η κατανόηση και η αποδοχή της μοναδικότητας του παιδιού με ΔΑΦ («...μαθαίνουν να αποδέχονται το διαφορετικό, ότι κάθε παιδί έχει δικές του ανάγκες, δική του προσωπικότητα, ότι πρέπει να το αποδεχτούν όπως είναι ...- αυτό νομίζω είναι το πιο σημαντικό...», «...μαθαίνουν τη διαφορετικότητα αυτού του παιδιού, να κατανοούνε τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του...»).

Δύο ήταν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αμφότεροι επισήμαναν ως όφελος για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης το γεγονός ότι μαθαίνουν να βοηθάνε και να συνεργάζονται με άλλα άτομα. Ορισμένα άλλα οφέλη της συμπερίληψης για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που αναφέρθηκαν από μεμονωμένους/ες εκπαιδευτικούς είναι η απόκτηση κοινωνικής ευαισθησίας («...να ευαισθητοποιηθούν τα ίδια και πόσο μάλλον να ευαισθητοποιήσουν και τους γονείς τους, που είναι πολύ πιο δύσκολο, πλέον, γιατί εξορισμού κανένα παιδί, άμα δούμε στην πρώτη τάξη, δεν

περιχαρακώνεται ενάντια στο άλλο, αλλά μεγαλώνοντας, κυρίως από το σπίτι πιστεύω»), ένας γενικότερος εμπλουτισμός και μια διευκόλυνση της προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις («...σίγουρα όταν εκτίθενται σε διαφορετικές καταστάσεις, αποκτούν περισσότερη εμπειρία και μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα σε άλλα πράγματα, όταν βλέπουν ότι υπάρχουν άνθρωποι με ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά, στο γνωστικό κομμάτι και τέτοια, μόνο πιο πλούσια μπορεί να τα κάνει...»), το ότι «μαθαίνουν να γίνονται πιο επιεικείς», ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και τέλος, το γεγονός ότι «...μπορούν να μάθουν να είναι πιο υπεύθυνοι βοηθώντας το συμμαθητή τους σε τομείς που έχει αδυναμία...».

Θεματικός άξονας Γ: Η συμπερίληψη

Ερώτηση: Θεωρείτε σημαντική την συνεργασία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ;

Και οι δεκαέξι απάντησαν ότι αυτή η συνεργασία είναι απαραίτητη και πολύ σημαντική, επισημαίνοντας χαρακτηριστικά ότι «...(είναι) πάρα πολύ σημαντική, ναι. Θεωρώ ότι αν δεν συνεργάζονται οι γονείς, η μισή δουλειά σου είναι χαμένη...», ή ότι «...ναι, 100%! Βασικά, είναι η σημαντικότερη από όλες τις υπόλοιπες συνεργασίες» και ότι «...αν οι γονείς είναι συνεργάσιμοι σχεδόν τα πάντα γίνονται πιο εύκολα...». Στη συνέχεια του ερωτήματος, κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το αν θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να δείχνει κατανόηση ή να λειτουργεί παρεμβατικά και να διεκδικεί την επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή/τριας με ΔΑΦ, όποτε αυτοί δεν έρχονταν σε επαφή με το σχολείο. Και εδώ, όλοι/ες οι συμμετέχοντες του δείγματος συμφώνησαν ότι σε πρώτη φάση θα πρέπει πάντα να επιδιώκεται η επικοινωνία με τους γονείς από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, ωστόσο εκφράστηκαν παράλληλα και συμπληρωματικές διευκρινήσεις.

Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός τόνισε ότι ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα πρέπει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις να δείχνει κατανόηση εάν οι γονείς δεν έρχονται σε επαφή με το σχολείο, τονίζοντας χαρακτηριστικά «...Δεν ξέρω πώς μπορεί ο δάσκαλος να διεκδικήσει αυτό το χώρο και το χρόνο, το ένα παιδί που είχα ανήκε σε μια πολύτεκνη οικογένεια πέντε παιδιών και τα πέντε με αυτισμό, όπως καταλαβαίνεις τι χώρο και τι χρόνο να διεκδικήσω από αυτή τη μάνα, και τι αντοχές να 'χει και τι όρεξη να 'χει, ενώ και άλλοι γονείς, επειδή πάμε στη νησιωτική Ελλάδα,

σε απομακρυσμένα χωριά, είναι και αγράμματοι πολλοί από αυτούς και δεν είναι εύκολη η επικοινωνία...». Την ανάγκη να υπάρχει κατανόηση από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης τόνισε και μία ακόμα συμμετέχουσα του δείγματος, επισημαίνοντας ότι «...πάντα σε φιλικό πλαίσιο πρέπει να γίνονται όλα, να προσπαθήσει να τους πείσει με καλό τρόπο ότι αυτό θα βοηθήσει, να είναι συζητήσιμος...».

Μία άλλη εκπαιδευτικός δήλωσε ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να παρεμβαίνει, αλλά μέχρι ένα σημείο, από το οποίο και έπειτα είναι καλό να μην εμπλέκεται περαιτέρω («...πιστεύω πως σίγουρα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει την κρούση να έρθει σε επαφή με τους γονείς, όμως από κει και πέρα το αν αυτοί δεν επιθυμούν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους είναι ένα δικό τους προσωπικό θέμα, στο οποίο δεν μπορείς να παρέμβεις, εκτός και αν μιλάμε για πολύ σοβαρές περιπτώσεις, όπου εκεί μπορεί κάποιος να παρέμβει μέσω του νόμου, κάποιος κοινωνικός λειτουργός, ή κάποιος άλλος ειδήμων...»), κάτι στο οποίο συμφώνησε και τέσσερις άλλοι συμμετέχοντες, αναφέροντας ότι «...φαντάζομαι ότι όσο μπορεί να τη διεκδικεί (την επικοινωνία με τους γονείς), αλλά τώρα πολλές φορές δεν πρέπει κι εμείς να φτάνουμε στο άλλο άκρο και να μπαίνουμε πάρα πολύ μες στην οικογένεια, οφείλουμε δηλαδή να πιέσουμε την κατάσταση, ώστε να κάνουμε το γονιό να ενδιαφερθεί, αν είναι αδιάφορος, αλλά ωστόσο δεν μπορούμε να κάνουμε και τον εισαγγελέα ή να αντικαταστήσουμε την κοινωνική πρόνοια, γιατί τώρα κάθε οικογένεια περνάει το πρόβλημα και με τον ιδιαίτερο τρόπο, δεν ξέρουμε πώς αυτό έχει επίδραση στο παιδί, χρειάζεται διακριτικότητα πάνω απ' όλα, και βοήθεια του ενός προς τον άλλον...», ότι «... πρέπει να την επιδιώξει (την επικοινωνία), αλλά από κει και πέρα δεν μπορεί να αναγκάσει τον ενήλικα να ασχοληθεί με το παιδί, που μπορεί να αρνείται ότι υπάρχει ειδική περίπτωση ή για οποιονδήποτε άλλον λόγο, δηλαδή δεν μπορείς με κάποιον τρόπο παραπάνω να παρέμβεις, δεν πρέπει να γίνεις και ενοχλητικός και να αποκτήσουν επιθετική συμπεριφορά οι γονείς απέναντι στο σχολείο, πρέπει να είναι καλό το σημείο που θα σταματήσεις την προσπάθεια επικοινωνίας...», ότι «...κάπου στη μέση είναι η αλήθεια, σίγουρα να δείχνει κατανόηση, αλλά μέχρι ενός σημείου, πρέπει να επιδιώκει την επικοινωνία ο δάσκαλος...» και τέλος ότι «...πρέπει κάπου να υπάρχει μια ισορροπία, γιατί αν ξεφύγει κι ο δάσκαλος απ' τα όρια, μπορεί να δημιουργηθεί θέμα με τους γονείς και το βασικό είναι να υπάρχει όσο γίνεται καλύτερο κλίμα,

δηλαδή να μην παρεμβαίνει, αλλά μέχρι ένα όριο, γιατί οι γονείς είναι γονείς και τα παιδιά είναι παραπάνω απ' τη μισή μέρα στο σπίτι, αν δεν υπάρχει μια συνέχεια στο σπίτι και μια επικοινωνία, θα είναι μετά μεγάλο το χάσμα...». Πέντε, επομένως, ήταν οι εκπαιδευτικοί που τόνισαν πως είναι σημαντικό η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης θα πρέπει να έχει ένα συγκεκριμένο όριο.

Αντίθετα, μία άλλη συμμετέχουσα στην έρευνα τόνισε την ανάγκη ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να είναι παρεμβατικός στη διεκδίκηση της επικοινωνίας, αναφέροντας ότι «...εγώ θεωρώ ότι πρέπει να είσαι παρεμβατικός, δεν πρέπει να είναι ο γονιός αδιάφορος. Και για το καλό του παιδιού και για μένα. Οπότε πρέπει λίγο να τον τσιγκλές...»), κάτι στο οποίο φάνηκε να συμφωνεί και μία ακόμα εκπαιδευτικός («...Θεωρώ ότι θα πρέπει να έρθει οπωσδήποτε σε επαφή ο εκπαιδευτικός με τους γονείς, δηλαδή να προσπαθεί συνέχεια, γιατί αλλιώς δεν μπορεί να πετύχει αν ασχολείται μόνο ο δάσκαλος και τα αποτελέσματα θα είναι πολύ λιγότερο θετικά. Προσωπικά θα την επιδίωκα αρκετά...»). Στο ίδιο πλαίσιο απόψεων κινήθηκε και ένας ακόμα εκπαιδευτικός, σημειώνοντας ότι «...Όχι, δεν μπορείς χωρίς τους γονείς να..., γιατί αυτό το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης δίνει και... μια κοινή συνεργασία, που πρέπει να υπάρχουν κοινές κατευθύνσεις που θα πρέπει να δοθούνε στο σπίτι, δεν γίνεται χωρίς να συνεργάζονται οι γονείς με το σχολείο, δεν μπορεί ο δάσκαλος παράλληλης “εντάξει, καταλαβαίνω, δεν μπορούν να κάνουν και πολλά...”, ο καθένας όπως μπορεί στο σπίτι πρέπει να βοηθάει...». Άρα, συνολικά πέντε ήταν και οι εκπαιδευτικοί που μίλησαν για την ανάγκη μιας παρεμβατικής στάσης στην προσπάθεια επίτευξης επικοινωνίας του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι εκφράστηκαν και συνδυαστικές απόψεις από δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς της έρευνας, που δίνουν βάση τόσο στην ανάγκη κατανόησης από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, όσο και στην σημασία της επίτευξης της επικοινωνίας με τους γονείς του παιδιού («...Θεωρώ ότι, να μην θα πρέπει να δείχνει κατανόηση, γιατί ίσως κάποιοι γονείς να μην το έχουνε δεχτεί, ίσως να μην έχουνε ούτε τη μόρφωση, αλλά ούτε και τη θέληση να συνεργαστούνε, αλλά παρόλαυτά θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός, για να κάνει το καλύτερο, πρέπει να εξασκεί το λειτούργημά του στο έπακρο, οι δυνατότητες που του δίνει ο νόμος, η πολιτεία, οι γνώσεις του, νομίζω θα πρέπει να κάνει το καλύτερο...»/ «...Κάτι ενδιάμεσο. Να δείχνει κατανόηση σε κάποιες περιπτώσεις αν υπάρχουν σοβαρά προβλήματα,

οικογενειακά ή οτιδήποτε, αλλά πιστεύω ότι δεν πρέπει να σταματήσει να επιδιώκει την επικοινωνία...»).

Στη συνέχεια, προέκυψαν και γνώμες των εκπαιδευτικών, κατά τη ροή του λόγου τους, σχετικά με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ και τις σχέσεις του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με αυτούς. Ειδικότερα, έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν στον γεγονός ότι είναι πιθανόν οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ να έχουν μια αρνητική στάση («...κάποιοι είναι αρνητικοί, φοβούνται να μιλήσουν μαζί του, φοβούνται τι θα ακούσουν από αυτόν...»)/ «...γιατί ίσως κάποιοι γονείς να μην το έχουν δεχτεί...»/ «...είναι και θέμα και των ίδιων των γονέων, που πολλοί μάλιστα δεν δέχονται καν να πάνε τα παιδιά τους για αξιολόγηση ώστε να εγκριθεί η παράλληλη και απλά τα γράφουν στο σχολείο μόνο και μόνο για να είναι κοινωνικά αποδεκτοί οι ίδιοι και όχι το παιδί...»/ «...μπορεί (ο γονέας) να αρνείται ότι υπάρχει ειδική περίπτωση ή για οποιονδήποτε άλλον λόγο...»/ «...πρόκληση είναι πολλές φορές και οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών, που κατά κάποιον τρόπο, μπορεί να αποδέχονται ότι το παιδί έχει πρόβλημα, αλλά κάπως αν αποδεχτούνε εσένα, αποδέχονται και ότι το παιδί έχει πρόβλημα και βρίσκεται ανάμεσα ο δάσκαλος της παράλληλης, στον οποίο απευθύνονται με κάποιο θυμό, με κάποια ένταση, ως από μηχανής θεός που ήρθε να τα λύσει όλα...»).

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς, οι γονείς παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης για το παιδί τους και έτσι τον/την βοηθούν πολύ («...με βοήθησαν πάρα πολύ οι γονείς για να κατανοήσω το παιδί τους, πώς είναι, ποια είναι τα ενδιαφέροντά του...»)/ «...ξέρουνε σίγουρα πολλά περισσότερα για το παιδί από όσα μπορώ να μάθω εγώ σ' αυτό το διάστημα, οπότε όταν θα μου φέρει εμπειρίες από το σπίτι ή θα μου πει ότι “ξέρεις, τον ενοχλεί αυτό...” ή “του αρέσει πάρα πολύ αυτό...”, μπορεί να μου δώσουν πολύ σημαντικές πληροφορίες τις οποίες θα λάβω υπόψιν και θα κάνω κάποιες δραστηριότητες πάνω σ' αυτό ή μπορούν να μου πουν ότι “με το τάδε παιδί υπάρχει μια αλληλεπίδραση και εκτός σχολείου” οπότε μπορώ να βασιστώ πάνω σε αυτή τη σχέση και από κει και πέρα να την κάνω να εξελιχθεί κι άλλο...»/ «...οι ίδιοι οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα το παιδί τους και μπορούν να δώσουν τις πιο βάσιμες πληροφορίες για το πώς ο εκπαιδευτικός, τι χειρισμούς θα μπορούσε να ακολουθήσει...»/ «...οι γονείς το ζουν κάθε μέρα, από την πρώτη στιγμή που γεννήθηκε, οπότε αν αυτοί δεν μας πουν τις ιδιαιτερότητες, όπως τις βλέπουν και

εμείς δεν τους πούμε τις ιδιαιτερότητες εκτός του χώρου του σπιτιού, δεν νομίζω ότι είναι εύκολο και για τους δύο να ανταπεξέλθουν στη δυσκολία...»). Τέσσερις ήταν και οι εκπαιδευτικοί που τόνισαν την ανάγκη η δουλειά του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης να συνεχίζεται και στο σπίτι από τους γονείς του παιδιού («...τους πρότεινα κι εγώ πράγματα όταν αρχίσαμε και βλέπαμε μια βελτίωση, τι να κάνουν, τι να μην κάνουνε...»)/ «...πρέπει να υπάρχουν κοινές κατευθύνσεις που θα πρέπει να δοθούνε στο σπίτι...»/ «...και ο γονιός χρειάζεται την καθοδήγηση του δασκάλου, αλλά και οι αρχές που ακολουθούνται στο σχολείο θα πρέπει να μεταφέρονται και στο σπίτι του μαθητή...»/ «...πρέπει αυτό που γίνεται στο σχολείο να έχει και μια συνέχεια και στο σπίτι...»).

Επιπλέον, έγιναν και αναφορές από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αναγκαιότητα να κερδίσει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης την εμπιστοσύνη των γονέων του μαθητή/τριας με ΔΑΦ, σχετικά με την αναγκαιότητα να υπάρχει ανάμεσα στους γονείς και τον/την εκπαιδευτικό ένα τετράδιο επικοινωνίας, να ενημερώνουν οι γονείς για την όποια υποστήριξη δέχεται το παιδί με ΔΑΦ εκτός σχολείου, ενώ ένας εκπαιδευτικός επίσης επισήμανε ότι μπορεί ένας λόγος που οι γονείς δεν επιδιώκουν την επικοινωνία με το σχολείο να είναι διότι δεν 'έχουν τη μόρφωση να το κάνουν και τέλος, σύμφωνα με τη γνώμη ενός άλλου εκπαιδευτικού, «...παραπάνω απ' το 50% (της ευθύνης για την επιτυχία της συμπερίληψης) βρίσκεται στο θέμα της οικογένειας . Δηλαδή πώς η οικογένεια θα το ξεκινήσει όλο το θέμα, πόσο θα διεκδικήσει τη συμπερίληψη του παιδιού στο σχολείο, να διεκδικήσει δηλαδή τη συμμετοχή του παιδιού στο σχολείο...».

Αναφερόμενοι σε διάφορα θέματα σχετικά με τη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ, αναγκαστικά οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (δεκατέσσερις από τους δεκαέξι) αναφέρθηκαν και στα διάφορα είδη του αυτιστικού φάσματος, έτσι όπως οι ίδιοι/ες το αντιλαμβάνονται και το λεκτικοποιούν. Για παράδειγμα, εννέα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς μίλησαν για «βαριές περιπτώσεις αυτισμού», έξι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον «λειτουργικό αυτισμό» ή σε «αυτισμό μέτριας ή υψηλής λειτουργικότητας», δύο εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τον όρο «δύσκολες» περιπτώσεις αυτισμού, ενώ δύο ακόμα εκπαιδευτικοί μίλησαν για «αυτισμό με δυσκολία στην επικοινωνία». Μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε «σοβαρές» περιπτώσεις αυτισμού, σε «ελαφριές» περιπτώσεις αυτισμού, σε «αυτισμό που η συμπεριφορά του παιδιού δεν διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από τη

συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών», σε «ακραίες» περιπτώσεις αυτισμού, σε αυτισμό με παρούσα την «ικανότητα για ομιλία και κατανόηση», σε «καθαρό αυτισμό», σε «πολύ ιδιαίτερη περίπτωση αυτισμού» και τέλος, σε αυτισμό «με επιθετικότητα». Συμπεραίνεται συνεπώς ότι και οι δεκαέξι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για την ύπαρξη ενός φάσματος στις διαταραχές του αυτισμού.

Από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς, έντεκα αναφέρθηκαν εμμέσως, χωρίς δηλαδή να ερωτηθούν ευθέως, στις προσδοκίες τους από το παιδί με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη γνώμη τριών από τους έντεκα εκπαιδευτικούς, το παιδί με ΔΑΦ θα πρέπει να γίνει αποδεκτό από τους συμμαθητές/τριες και γενικά από το σχολικό περιβάλλον. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο ότι το παιδί με ΔΑΦ θα πρέπει να μπορεί να γίνει αυτόνομο και να αυτοεξυπηρετείται, ενώ δύο ήταν και οι εκπαιδευτικοί που μίλησαν για την ανάγκη το παιδί με ΔΑΦ να μπορεί να επανέρχεται από τις κρίσεις και να επιστρέφει στο μάθημα και επίσης δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μια προσδοκία τους από τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ είναι να αποκτά γνώσεις από το σχολείο και να σημειώνει μαθησιακή πρόοδο. Μεμονωμένες αναφορές έγιναν σχετικά με την προσδοκία το παιδί να είναι υπάκουο, να μην έχει συναισθηματικές εκρήξεις και διακυμάνσεις, να μην είναι απομονωμένο, να μπορεί να λειτουργεί μέσα στη γενική τάξη και να παρακολουθεί και τους/τις δύο εκπαιδευτικούς του, να καταφέρει να τελειώσει το σχολείο, να μάθει να ακολουθεί κανόνες και να συμμετέχει όσο το δυνατόν περισσότερο σε κοινές δραστηριότητες με τα υπόλοιπα παιδιά («... αν μπορεί να εναρμονιστεί έστω και λίγο και να κάνει κάποια κοινή δραστηριότητα...»).

Δέκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς της έρευνας αναφέρθηκαν και στα οφέλη, αλλά και μειονεκτήματα του ελληνικού γενικού σχολείου για τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ. Τρεις από τους δέκα εκπαιδευτικούς τόνισαν ότι το γενικό σχολείο δίνει στο παιδί με ΔΑΦ την ευκαιρία να συνυπάρξει με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης («...δίνει περισσότερες ευκαιρίες... ένταξης...»/ «...αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις με τα συνηθισμένα παιδιά...»/ «...στο (γενικό) σχολείο έρχονται σε επαφή με τους άλλους συμμαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιομορφιών του, θα έπρεπε να βρίσκεται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, ώστε να έχει περισσότερες εμπειρίες...»). Δύο από τους δέκα εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στις ευκαιρίες που παρέχει το γενικό σχολείο για απόκτηση γνώσεων από το παιδί με ΔΑΦ («...στον γνωστικό τομέα θα ευνοηθούν, γιατί μπορούν να κάνουν μαθήματα όπως Γεωγραφία, να μάθουν δηλαδή

καινούργια πράγματα, Μαθηματικά...»/ «...δίνει περισσότερες ευκαιρίες μόρφωσης και παραπάνω επίπεδο γνώσεων και δραστηριοτήτων...»), ενώ δύο ήταν και οι εκπαιδευτικοί που επισήμαναν την καταλληλότητα του γενικού σχολείου για συγκεκριμένες περιπτώσεις ΔΑΦ («...θεωρώ ότι ήταν καλύτερα που πήγαινε σε γενικό, παρά σε ειδικό σχολείο, αλλά σου μιλάω τώρα για μέση περίπτωση, λειτουργική...»/ «...ένα παιδί το οποίο μπορεί να μιλήσει και να κατανοήσει κάποια πράγματα είναι πιο καλό γι' αυτό να βρίσκεται μέσα σε μια τάξη γενική με άλλα παιδιά...»). Κάποια επιπλέον οφέλη που μπορεί να έχει το γενικό σχολείο για έναν μαθητή/τρια με ΔΑΦ είναι ότι του δίνεται η ευκαιρία να μάθει από την καθημερινή προσπάθεια, καθώς και ότι «...μέσα σε ένα φυσιολογικό σχολείο (τα παιδιά με αυτισμό) αντιμετωπίζονται σαν κανονικά παιδιά...», τα οποία και τα δύο αναφέρθηκαν από μεμονωμένους/ες εκπαιδευτικούς. Μεμονωμένες επισημάνσεις έγιναν σχετικά και με μειονεκτήματα του γενικού σχολείου, όπως η μεγάλη πίεση λόγω των πολυπληθών τμημάτων και του μεγάλου όγκου της ύλης, η άγνοια των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου για τις ΔΑΦ και την συμπερίληψη, η έλλειψη υποδομών, η απουσία οργάνωσης του σχολικού θεσμού σε θέματα όπως η συμπερίληψη ενός μαθητή/τριας με ΔΑΦ, αλλά και η έλλειψη μόνιμου προσωπικού.

Από το σύνολο των δεκαέξι εκπαιδευτικών του δείγματος, δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα ειδικά σχολεία. Τρεις εκπαιδευτικοί από τους δέκα τόνισαν πλεονεκτήματα του ειδικού σχολείου και πέντε εκπαιδευτικοί σχολίασαν αρνητικά χαρακτηριστικά του θεσμού, ενώ δύο ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απλώς επισήμαναν ότι θεωρούν πως το ειδικό σχολείο είναι κατάλληλο μόνο για τις «βαριές» και «πολύ βαριές» περιπτώσεις ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε από δύο εκπαιδευτικούς ότι το ειδικό σχολείο έχει τις κατάλληλες υποδομές και τους κατάλληλους χώρους για το παιδί με ΔΑΦ, επίσης επισημάνθηκε από έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό ότι το ειδικό σχολείο «...έχει και παραπάνω φύλαξη...(σε σχέση με το γενικό σχολείο)», ενώ τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην επάρκεια που υπάρχει σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Σχετικά με τα μειονεκτήματα του ειδικού σχολείου, δύο εκπαιδευτικοί σχολίασαν το ειδικό σχολείο σε σύγκριση με το γενικό και σημείωσαν αντίστοιχα ότι «...(το γενικό σχολείο) σίγουρα δίνει περισσότερες ευκαιρίες και ένταξης και μόρφωσης και παραπάνω επίπεδο γνώσεων και δραστηριοτήτων από ένα ειδικό σχολείο...» και ότι «...στο ειδικό σχολείο έχει περισσότερα αρνητικά απ' ότι στο γενικό σχολείο...».

Έγιναν και αναφορές από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς σχετικά με μειονεκτήματα του ειδικού σχολείου. Ειδικότερα, ένας εκπαιδευτικός σχολίασε ότι υπάρχουν στο ειδικό σχολείο ελλείψεις όσον αφορά τον εξοπλισμό, το καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό και το εκπαιδευτικό υλικό. Ένας άλλος εκπαιδευτικός εξέφρασε μια πιο απόλυτη θέση, αναφέροντας ότι «...δεν υπάρχει κανένας λόγος να περιθωριοποιούνται σε ειδικά σχολεία τα παιδιά με αυτισμό...» και ότι «...όταν (τα παιδιά με ΔΑΦ) πηγαίνουν στο ειδικό σχολείο αλληλεπιδρούν μόνο με παιδιά με ειδικές ανάγκες, που αυτό σημαίνει ότι όλες τους οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις θα είναι κατά κάποιον τρόπο προβληματικές γιατί όλα τα περιθωριοποιημένα παιδιά, όλα αυτά που δεν τα αναγνωρίζει το κράτος σαν κανονικά, σαν φυσιολογικά παιδιά περιθωριοποιούνται και κάνουν παρέα μεταξύ τους. Στο ειδικό τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζονται σαν προβληματικά...». Τέλος, ένας άλλος εκπαιδευτικός του δείγματος επισήμανε ότι «...μια περιοριστική εκπαίδευση, ακόμα και για σοβαρότερες περιπτώσεις, θα έθετε πολλά όρια πιστεύω, πολλούς φραγμούς στην ανάπτυξη του ατόμου...».

Θεματικός άξονας Γ: Η συμπερίληψη

Ερώτηση: Θεωρείτε σημαντική την συνεργασία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με ειδικούς, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ΚΕΔΔΥ, σχολικός σύμβουλος; Κρίνετε την υπάρχουσα δυνατότητα συνεργασίας επαρκή;

Και οι δεκαέξι εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά. Όταν, ωστόσο, στη συνέχεια του ερωτήματος, όπου κλήθηκαν να απαντήσουν για το αν κρίνουν την υπάρχουσα δυνατότητα συνεργασίας με ειδικούς επαρκή, μόνο τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς απάντησαν καταφατικά και, πιο συγκεκριμένα, οι δύο από αυτούς δήλωσαν ότι τη θεωρούν επαρκή, αλλά όχι απόλυτα («...Τη θεωρώ ικανοποιητική, αλλά θα μπορούσε να είναι συχνότερη και βοηθητικότερη...»/ «...Σχεδόν επαρκής, τι να σου πω, ναι ή όχι...»). Οι υπόλοιποι δεκατρείς εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν θεωρούν επαρκή ή «καθόλου επαρκή» την υπάρχουσα δυνατότητα συνεργασίας του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με τους ειδικούς, τονίζοντας πολλές υπάρχουσες ελλείψεις και προβλήματα.

Έντεκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στη συμβολή των ειδικών στο έργο του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι ειδικοί (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικός σύμβουλος) δίνουν κατευθύνσεις, συμβουλές και προτείνουν πρακτικές στον/στην εκπαιδευτικό («...είναι ειδικοί που μπορούν να σου δώσουν και μια γραμμή τι να κάνεις...»). Τρεις ήταν και οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στην εξειδίκευση και την τεχνογνωσία των ειδικών («...είναι οι πιο έμπειροι και οι κατεξοχήν αρμόδιοι...»/ «...είναι πιο εξειδικευμένοι στο αντικείμενο σαν επιστήμονες...»/ «...αναλαμβάνεις ένα παιδί που δεν το ξέρεις και θεωρητικά το ΚΕΔΥ ξέρει για το παιδί περισσότερα, ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής ξέρει κι αυτός περισσότερα...»). Όπως τονίστηκε από δύο εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, με τη συμβολή των διαφόρων ειδικών γίνεται μια πολύπλευρη και ολοκληρωμένη προσέγγιση του παιδιού με ΔΑΦ, αφού «...ο καθένας απ' αυτούς βλέπει ένα διαφορετικό κομμάτι του παιδιού, όλοι αυτοί μεταξύ τους θα πρέπει να συνεργάζονται γιατί μπορεί να βάλει ο καθένας τη δική του οπτική για να γίνει πιο συνολική παρέμβαση για την πρόοδο του παιδιού...» και επειδή «... η κάθε ειδικότητα μπορεί να προσεγγίσει διαφορετικά μία κατάσταση και να παρέχει κάτι παραπάνω ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι...». Μια ακόμη αναφορά που έγινε από έναν εκπαιδευτικό αφορούσε και για το γεγονός ότι οι ειδικοί παρέχουν στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης εξειδίκευση και γνώσεις, ενώ είναι σημαντικό να τονιστεί ότι και οι δεκαέξι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν στο ότι είναι πολύ σημαντική η συνεργασία ανάμεσα σε αυτούς/ές και στους ειδικούς.

Συγκεκριμένα, προέκυψε ένας μεγάλος αριθμός αναγκών που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που είχαν στην ευθύνη τους παιδιά με ΔΑΦ ανέφεραν ότι έχουν. Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (επτά από τους δεκαέξι) επισήμαναν την ανάγκη να γίνονται συναντήσεις με τους διάφορους ειδικούς, όπως με τα ΚΕΔΔΥ, τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς («Πρέπει να ενδιαφέρονται και αυτοί, να ρωτάνε, πώς τα πας, θες κάποια βοήθεια, το ΚΕΔΔΥ, ο σύμβουλος, να μας μαζεύει π.χ. κάθε μήνα, να μας προτείνει κι αυτός πράγματα, ειδικά εμείς που δεν έχουμε την εξειδίκευση της ειδικής αγωγής»/ «να υπάρξουν κάποιες ώρες, κάποιες μέρες ενημέρωσης, απ' τα ΚΕΔΔΥ επίσης, πιστεύω ότι αν αυτές οι συναντήσεις είναι τακτικές και ξέρεις ότι την τάδε μέρα, τάδε ώρα μπορώ να πάω να ρωτήσω τον τάδε άνθρωπο, θα ήταν πολύ καλύτερο»/ «Θεωρώ

ότι δηλαδή οι συναντήσεις με τα ΚΕΔΔΥ είτε με τον σχολικό σύμβουλο είτε με ανθρώπους ειδικούς που παρακολουθούν το παιδί, αν όλες αυτές οι συναντήσεις γινόταν πιο τακτικά, θα λειτουργούσε περισσότερο ενισχυτικά/ «θα έπρεπε να μπορείς να τους βρεις, να ήταν πιο κοντά στους εκπαιδευτικούς»).

Η ανάγκη για προσλήψεις περισσότερων ειδικών επισημάνθηκε από έξι εκπαιδευτικούς («να προσλάμβανε το υπουργείο περισσότερα άτομα γι' αυτές τις θέσεις και να γίνει ένας καλύτερος καταμερισμός, γιατί δεν μπορούνε ας πούμε μια ομάδα ειδικών να βλέπει εκατοντάδες παιδιά, ή ένας σύμβουλος να έχει πάρα πολλά σχολεία στην ευθύνη του ή νομούς ολόκληρους»)/ «φυσικά χρειάζεται περισσότερο προσωπικό στο ΚΕΔΔΥ, δηλαδή να υπάρχει κάποιος που να αναλάβει μια ομάδα παιδιών»/ «Θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι ειδικής, για να μπορούμε να μιλάμε και με αυτούς και όχι μόνο με τα ΚΕΔΔΥ»/ «πέρα απ' αυτό, κάτι που χρειάζεται σίγουρα είναι μόνιμο προσωπικό στα ΚΕΔΔΥ και στους διάφορους υποστηρικτικούς φορείς, δεν μπορεί ο αναπληρωτής που εργάζεται στο ΚΕΔΔΥ να έχει μια εικόνα των σχολείων αν κάθε χρόνο αλλάζει τοποθεσίες»/ «τα ΚΕΔΔΥ είναι υποστελεχωμένα, δεν επαρκεί το προσωπικό για να δώσει την απαραίτητη προσοχή σε κάθε περίπτωση παιδιού ξεχωριστά»).

Η τρίτη ανάγκη σε συχνότητα επισήμανσης από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος (την ανέφεραν πέντε εκπαιδευτικοί) ήταν η ανάγκη για φυσική παρουσία στο χώρο του σχολείου των διάφορων ειδικών, όπως ψυχολόγων και σχολικού/ής συμβούλου ειδικής αγωγής. Για παράδειγμα, μία εκπαιδευτικός ανέφερε σχετικά ότι «επίσης θεωρώ το να υπάρχει ψυχολόγος στο σχολείο, έστω και περιστασιακά, και ανά 15 μέρες, και αυτό χρήσιμο είναι», ενώ ομοίως, σύμφωνα με μία άλλη εκπαιδευτικό «θα έπρεπε να έρχονται οι ίδιοι στο σχολείο, να παρατηρούνε και οι ίδιοι το παιδί, να μιλάνε και με εμάς και με τον δάσκαλο της τάξης και με τους γονείς, γενικά θεωρώ το να 'ρθουν στο σχολείο αρκετά σημαντικό», κάτι που ισχύει και για δύο ακόμα συμμετέχουσες στην έρευνα («για μένα, θα έπρεπε να υπάρχουν και ψυχολόγοι και λογοθεραπευτές μες στα σχολεία τα ίδια»)/ «θα έπρεπε ο σχολικός σύμβουλος να έκανε πιο συχνές επισκέψεις στο σχολείο, να συζητήσεις πράγματα που σε απασχολούνε».

Πέντε ήταν και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που αναφέρθηκαν στην ανάγκη να τους παρέχεται πρακτική υποστήριξη. Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός

αναφέρει ότι «θα έπρεπε να γίνουν περισσότερα σεμινάρια πάνω στον αυτισμό και γενικά διάφορα σεμινάρια, αλλά σεμινάρια φυσιολογικά, όχι να μου πουν τι είναι αυτισμός, αλλά διάφορες παρεμβάσεις, διάφορες εναλλακτικές», κάτι το οποίο αναφέρεται και από έναν άλλο εκπαιδευτικό, ο οποίος επισημαίνει ότι «περίμενα από τους περισσότερο αρμόδιους φορείς βοήθεια σε πρακτικά θέματα». Μία άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει στο ίδιο θέμα ότι «νιώθω ότι θα χρειαζόμουν μια υποστήριξη παραπάνω στο ζήτημα της διαχείρισης της συμπεριφοράς», ενώ ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει και αυτός την ανάγκη καθοδήγησης από τους ειδικούς («δεν είχα κάποια καθοδήγηση για τη συγκεκριμένη περίπτωση του μαθητή που είχα αναλάβει ούτε από τα ΚΕΔΔΥ, το σύμβουλο ειδικής αγωγής δεν τον γνώρισα καν»), κάτι που επισημαίνεται και από μία άλλη εκπαιδευτικό του δείγματος, η οποία τονίζει σχετικά «...άμα υπάρχει και μια αρχή και σου πούνε υπάρχουν αυτές οι μέθοδοι, να έχεις και από κάπου μια υπόδειξη, ότι αυτό μπορεί να λειτουργήσει σ' αυτές τις περιπτώσεις...». Στη συνέχεια, τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στην ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης σε θέματα ειδικής αγωγής και σε θέματα σχετικά με τις ΔΑΦ, ενώ επίσης τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης, κάτι που είχε επισημανθεί και ως προϋπόθεση επιτυχίας της συμπερίληψης από μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών του δείγματος.

Ακολουθούν η ανάγκη για παροχή στους/στις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης καθοδήγησης για την πραγματοποίηση της διαφοροποίησης του διδακτικού υλικού, η ανάγκη για επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού της τάξης, που και αυτό είχε αναφερθεί και ως προϋπόθεση επιτυχίας της συμπερίληψης, η ανάγκη να γίνονται οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης έγκαιρα και όχι στα τέλη της σχολικής χρονιάς, η ανάγκη για ενημέρωση των διευθυντών και τέλος η ανάγκη για παροχή εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού στους/στις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, οι οποίες επισημάνθηκαν η καθεμία από δύο εκπαιδευτικούς. Ορισμένες άλλες ανάγκες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης που αναφέρθηκαν μεμονωμένα ήταν η ανάγκη βαθύτερης κατάρτισης των ειδικών σε ζητήματα ειδικής αγωγής, η ανάγκη για μια γενικότερη ευαισθητοποίηση, η ανάγκη για ενημέρωση των εκπαιδευτικών του σχολείου για το ρόλο της παράλληλης στήριξης («να μη σε αντιμετωπίζουν και οι άλλοι δάσκαλοι ως έναν δευτερεύοντα

δάσκαλο, ο οποίος έρχεται να βελτιώσει λίγο τα πράγματα και είναι κάτι που δεν μας αφορά»), η ανάγκη για επιμόρφωση τόσο των γονέων του παιδιού με ΔΑΦ, όσο και των γονέων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, η ανάγκη ύπαρξης ενός συντονισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, η ανάγκη τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων να αναφέρονται στις ΔΑΦ, η ανάγκη να γίνουν μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικού να προσλαμβάνονται από την αρχή της σχολικής χρονιάς και τέλος, η ανάγκη για ύπαρξη ενός κεντρικά οργανωμένου σχεδίου για τη συμπερίληψη («...απλά το μόνο που κάνουμε πλέον σαν επίσημο σχολείο είναι ότι δεχόμαστε το τμήμα ένταξης, δεχόμαστε τον εκπαιδευτικό της παράλληλης και τελειώνει κάπου εκεί και λένε “βγάλτε το φίδι απ’ την τρύπα μόνοι σας”, “ό, τι μπορείτε, ό, τι ξέρετε”»)/ «...δυστυχώς δεν υπάρχει συντονισμένο πλαίσιο, είναι λίγο αυτό που λέμε λαϊκά «στα κουτουρού», δηλαδή “βλέποντας και κάνοντας”»/ «...στο ελληνικό σχολείο είναι ανάλογα τον κάθε εκπαιδευτικό, και τον κάθε γονιό, δεν υπάρχει ένα κυρίαρχο πλαίσιο ή ένα πλαίσιο που μπορείς να πεις ότι συμβαίνει ή δεν συμβαίνει. Είναι λίγο προσωπική υπόθεση του καθενός, παρά ένα οργανωμένο σχέδιο...»).

Θεματικός άξονας Γ: Η συμπερίληψη

Ερώτηση: Κρίνετε πως στο σημερινό γενικό σχολείο επιτυγχάνεται η συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ;

Από το σύνολο των δεκαέξι εκπαιδευτικών, τρεις δεν απάντησαν καταφατικά ή αρνητικά, αλλά τόνισαν ότι η επιτυχία της συμπερίληψης είναι κάτι που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες («...εξαρτάται σ’ αυτό σε τι σχολείο θα είσαι, τι παιδί θα έχεις, είναι πολλοί οι παράγοντες. Κατά πόσο είναι πρόθυμος να σε βοηθήσει και ο δάσκαλος της γενικής, εσύ κατά πόσο θα είσαι πρόθυμος να βοηθήσεις το παιδί...»)/ «...Αν γίνει σωστή δουλειά, από την πρώτη δημοτικού, αν υπάρχει μία συνεργασία του δασκάλου παράλληλης με τον δάσκαλο της τάξης, με το διευθυντή του σχολείου, και υπάρξει εμπιστοσύνη απ’ τους γονείς προς του δασκάλους, πιστεύω, ναι, ότι μπορεί να λειτουργήσει σωστά η συμπερίληψη και η παράλληλη στήριξη...»).

Στη συνέχεια, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι άλλοτε η συμπερίληψη επιτυγχάνεται και άλλοτε όχι («...Όχι πάντα. Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

Και από τα παιδιά που βρίσκονται μες στην τάξη , πόσο προετοιμασμένα είναι να αποδεχτούν το παιδί, από το τι κατάρτιση έχει ο εκπ/κός της παράλληλης και της γενικής εννοείται, από τη συνεργασία με τους γονείς, οπότε είναι πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στο να είναι επιτυχημένη η παρέμβαση...»/ «...Μονοσήμαντα δεν μπορούμε να απαντήσουμε, κάποιες φορές ναι, άλλες όχι. Εξαρτάται από πιο ειδικές περιπτώσεις, ο σχολικός θεσμός δεν είναι καλά οργανωμένος για να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση, εφόσον δεν υπάρχει και μόνιμο προσωπικό, δηλαδή μπορεί να αλλάζει το ειδικό προσωπικό που είναι γι' αυτές τις καταστάσεις κάθε χρόνο, επομένως, εντάξει... χρειάζεται δουλειά για να αντιμετωπιστεί, όχι ότι δεν γίνεται καθόλου, δεν σημαίνει ότι τα παρατάμε, απλά είναι θέμα καλύτερης οργάνωσης κεντρικά, πιστεύω...»). Μία άλλη εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν είναι σε θέση να αποτιμήσει την επιτυχία της συμπερίληψης, σημειώνοντας ότι «...γίνεται προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, τώρα δεν ξέρω πόσο επιτυχής ή μη επιτυχής είναι, θεωρώ ότι γίνονται προσπάθειες σημαντικές, έχουμε κάνει βήματα σε σχέση με το σχολείο προ κάποιες δεκαετίες που δεν ξέραμε καν τι είναι αυτά τα πράγματα, και όσο νωρίτερα γίνεται η συμπερίληψη, ξεκινάει απ' το νηπιαγωγείο, ξεκινάει από το δημοτικό και είναι συστηματική και οργανωμένη και υπάρχει συνεργασία, σίγουρα καλύτερα αποτελέσματα θα δούμε...».

Οι εκπαιδευτικοί που έκριναν ότι επιτυγχάνεται η συμπερίληψη στο σημερινό γενικό σχολείο ήταν επτά, αν και οι δύο εξ αυτών τόνισαν ότι επιτυγχάνεται η συμπερίληψη μόνο για παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας («...Έτσι όπως είναι το σχολείο αυτή τη στιγμή, επιτυγχάνεται θεωρώ η συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό που είναι υψηλού επιπέδου. Από κει και πέρα δεν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές , ούτε οι κατάλληλες ειδικότητες μέσα στο σχολείο που θα μπορούσαν να δώσουν παραπάνω ώθηση. Υπάρχουνε φοβερές ελλείψεις. Θα μπορούσανε πολύ παραπάνω να βοηθηθούνε...»/ «...Σε κάποιες περιπτώσεις ναι, όταν ο αυτισμός είναι λειτουργικός , έχω δει δηλαδή περιπτώσεις παιδιών που τα καταφέρνανε πάρα πολύ καλά, τώρα είναι κι άλλες περιπτώσεις που δεν βοηθάει, χρειάζεται ειδικό σχολείο κατά τη γνώμη μου...»).

Από τους υπόλοιπους πέντε εκπαιδευτικούς που υποστήριξαν πως επιτυγχάνεται η συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ, δόθηκαν και συμπληρωματικές δηλώσεις, όπως ότι «...επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι παλιότερα, σε σημαντικό βαθμό επιτυγχάνεται, πάλι εξαρτάται από την εκάστοτε περίπτωση, αλλά σε γενικές γραμμές

νομίζω ότι επιτυγχάνεται...», ότι «...όχι απόλυτα, γιατί υπάρχει πρόβλημα χρηματοδότησης της παράλληλης στήριξης...» και ότι «...Θέλω να πιστεύω πως επιτυγχάνεται σε αρκετές περιπτώσεις. Πιστεύω ότι αν όλα τα παιδιά, γιατί οι προσλήψεις αναπληρωτών είναι πολύ λιγότερες από τις αιτήσεις παράλληλης, αν όλα τα παιδιά είχαν δάσκαλο παράλληλης στήριξης από την αρχή της σχολικής χρονιάς, θα ήταν επιτυχημένη σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό...». Τέλος, τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν κατηγορηματικά ότι δεν θεωρούν πως η συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ είναι δυνατόν να επιτευχθεί στο σημερινό γενικό σχολείο, σημειώνοντας χαρακτηριστικά ότι «...πλέον δεν υπάρχει ένα σχέδιο δράσης και είναι λίγο «άρπα κόλλα» τα πράγματα, ανάλογα είναι με τη διάθεση του κάθε συνάδελφου, με τα δικά του μέσα, με τη δικιά του γνώση, με το δικό του υλικό, δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος φάκελος.../...δεχόμαστε τον εκπαιδευτικό της παράλληλης και τελειώνει κάπου εκεί και λένε «βγάλτε το φίδι απ' την τρύπα μόνοι σας», «ό, τι μπορείτε, ό, τι ξέρετε». Το μόνο που έχω δει είναι μια συνέχεια που υπάρχει στα σχολεία, ένας εμπλουτισμός, ότι το υλικό το δίνεις στον επόμενο, κάτι συγκεκριμένο όχι, δεν έχω δει σε τόσα σχολεία που έχω πάει...», ότι «...Όχι, όχι, για μένα βρίσκεται υπερβολικά μακριά αυτό που συμβαίνει σήμερα, σίγουρα γίνονται κάποια βήματα, είτε μεμονωμένα είτε και σαν άνθρωποι, αν κάποιος εκπαιδευτικός σαν άνθρωπος είναι καλός και δέχεται τη διαφορετικότητα σίγουρα θα το περάσει αυτό στην τάξη του, αλλά όχι κάτι οργανωμένο και επίσημο. Πρέπει να έχεις την παιδεία την κατάλληλη, όταν θα γίνεις δάσκαλος, την παιδεία που πρέπει να έχουνε και οι γονείς, γιατί τα παιδιά τη φέρνουνε μαζί τους στο σχολείο, που αυτό χρειάζεται... χρόνια...» και παρόμοια, ότι «...Όχι, δεν θεωρώ ότι επιτυγχάνεται. Θεωρώ ότι στοχοποιούνται, και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πολύ εύκολα, «να, η τάδε τάξη έχει αυτό το παιδί, άρα δεν θα πάρω το τμήμα...» ή «α να, αυτό το παιδί ήτανε πάλι το πρόβλημα», πολύ εύκολα θα επιρρίψουν ευθύνη σε ένα τέτοιο παιδί ακόμα κι αν κάτι γίνει μία φορά... Και τα άλλα παιδιά βλέπουν ότι κάτι είναι έξω από το τυπικό, από αυτό που ξέρουνε..Χρειάζεται παιδεία για να αλλάξει αυτό... για να αλλάξει η νοοτροπία...».

4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

4.1. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Από το σύνολο των δεκαέξι εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι μισοί εξέφρασαν την άποψη ότι δεν θεωρούν τη συμπερίληψη κατάλληλη για όλο το φάσμα των ΔΑΦ. Επιπλέον, δέκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς εμφάνισαν τη θέση ότι η συμπερίληψη έχει αρνητικές συνέπειες για τα ίδια τα παιδιά με ΔΑΦ. Αναφορικά με το είδος του σχολικού πλαισίου το οποίο θα ήταν καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, μόνον έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι κρίνουν κατάλληλο το γενικό σχολείο, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος τόνισε ότι κρίνει κατάλληλο τόσο το γενικό σχολείο, όσο και το ειδικό σχολείο, ανάλογα με την περίπτωση και τη βαρύτητα του αυτισμού. Επιπλέον, δεκατρείς από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς εμφανίστηκαν να θεωρούν απαραίτητη και την εκτός τάξης υποστήριξη του μαθητή/τριας με ΔΑΦ από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Σχεδόν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι η συμπερίληψη παρουσιάζει ως εγχείρημα πολυάριθμες δυσκολίες, όπως είναι οι συναισθηματικές εκρήξεις, οι κρίσεις που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί με ΔΑΦ, αλλά και τυχόν βίαιες αντιδράσεις, το γεγονός ότι στις ΔΑΦ υπάρχει ένα ευρύ φάσμα και κάθε περίπτωση παιδιού είναι διαφορετική, καθώς και οι επιθετικές τάσεις του παιδιού με ΔΑΦ, αλλά και προκλήσεις, όπως η έλλειψη γνώσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις ΔΑΦ, η επίτευξη της συνεργασίας με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, το είδος της στάσης των γονέων του παιδιού με ΔΑΦ, η διαχείριση των κρίσεων του παιδιού με ΔΑΦ και η αποδοχή του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης από το παιδί με ΔΑΦ. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες του δείγματος ανέφεραν ότι, προκειμένου να είναι επιτυχημένη η συμπερίληψη, είναι αναγκαίες μια σειρά από προϋποθέσεις.

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανάγκη συνεργασίας των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης με τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, την ανάγκη να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ, ότι απαιτείται ενημέρωση και επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, αλλά και η ενημέρωση του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, η ύπαρξη ενός κλίματος αποδοχής στην τάξη για το παιδί με ΔΑΦ, η παροχή στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης από το Υπουργείο εκπαιδευτικού υλικού για την περίπτωση του παιδιού με ΔΑΦ που

έχουν αναλάβει να συμπεριλάβουν και η προετοιμασία και ενημέρωση των συμμαθητών του παιδιού με ΔΑΦ. Από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρθηκαν και μια σειρά από άλλες προϋποθέσεις επιτυχίας της συμπερίληψης, όπως η προθυμία και η διάθεση του/της εκπαιδευτικού να συμπεριλάβει το παιδί με ΔΑΦ, η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο, η αλληλεπίδραση και επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η υιοθέτηση μιας προοδευτικής νοοτροπίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου, η έγκαιρη έναρξη του προγράμματος παράλληλης στήριξης, η εξασφάλιση πλήρους, 24ωρης παράλληλης στήριξης, η αποδοχή του θεσμού της παράλληλης στήριξης από τους εκπαιδευτικούς, η ενημέρωση των γονέων του παιδιού με ΔΑΦ για την κατάσταση που καλούνται να αντιμετωπίσουν, το να ασχολείται ο ίδιος/α εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης κάθε χρονιά με το παιδί με ΔΑΦ, το να έχει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης υπομονή, θέληση και να επιμορφώνεται διαρκώς, η εξασφάλιση της αποδοχής του παιδιού με ΔΑΦ από τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, η ενημέρωση των γονέων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, το να γίνονται οι παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με «σωστή γνώση και ολοκληρωμένο πρόγραμμα» και το να έχουν οι εκπαιδευτικοί τη διάθεση «να εμπλέξουν όλους τους μαθητές στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση».

Επιπλέον, επισημάνθηκε η ανάγκη να υπάρχει η αποδοχή του παιδιού με ΔΑΦ από τους/τις εκπαιδευτικούς του, το να υπάρχει για το παιδί με ΔΑΦ παράλληλη στήριξη, η συνέχιση της δουλειάς του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και στο σπίτι από τους γονείς του παιδιού, η ενημέρωση των γονέων από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ότι χρειάζεται και αυτοί να εμπλακούν, η παροχή βοήθειας για την επιτυχία της συμπερίληψης από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, η ύπαρξη εξαρχής ενός ξεκάθαραυ πλαισίου στόχων από το Υπουργείο προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, το να εφευρίσκονται από τους εμπλεκόμενους στη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης δύσκολων, το να καλλιεργηθεί μια στέρεα σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και στο παιδί με ΔΑΦ, η ενημέρωση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης από τον/την προηγούμενο/η εκπαιδευτικό του παιδιού με ΔΑΦ και από τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ, ένας μικρός βαθμός

σοβαρότητας της περίπτωσης του αυτισμού του παιδιού και το να έχει ο μαθητής/τρια με ΔΑΦ εμπιστοσύνη στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Ωστόσο, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν προκύπτουν από τη συμπερίληψη του παιδιού με ΔΑΦ αρνητικές συνέπειες για τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ επιπρόσθετα, πάλι για την πλειονότητα των συμμετεχόντων, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης κρίνεται πιο κατάλληλος για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ σε σχέση με αυτόν του τμήματος ένταξης. Επιπλέον, από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς, μόνον οι πέντε δήλωσαν ότι νιώθουν αυτοπεποίθηση να διαφοροποιήσουν το διδακτικό υλικό για τις ανάγκες του παιδιού με ΔΑΦ, αν και οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανίσει το παιδί με ΔΑΦ, ενώ επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξαν να πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής του μαθητή/τριας με ΔΑΦ από τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης. Ένα τελευταίο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι κρίνουν πως η συμπερίληψη τελικά είναι ένα εγχείρημα που επιτυγχάνεται στο σημερινό γενικό σχολείο.

Το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κρίνει αναγκαία και την εκτός τάξης υποστήριξη των παιδιών με ΔΑΦ συμπίπτει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Wilkerson (2012), ο οποίος συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με τις πρακτικές της πλήρους ένταξης και θεωρούν ότι οι ξεχωριστές τάξεις θα πρέπει να παραμείνουν ως επιλογή για να ικανοποιηθούν επαρκώς οι ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ. Οι Rodriguez, Saldana & Moreno (2012) είχαν καταλήξει με την έρευνά τους στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ έχουν ανάγκη από υποστήριξη στο έργο τους καθώς και ότι χρειάζονται επιμόρφωση για τις ΔΑΦ από ειδικούς επιστήμονες, κάτι που επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, στην οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισήμανε την ανάγκη για εξειδικευμένη επιμόρφωση, συχνές συναντήσεις με ειδικούς και παροχή επίσημης πρακτικής υποστήριξης στο έργο τους. Ένα σημείο ακόμα στο οποίο προκύπτει ότι συμφωνεί η έρευνα των Rodriguez και συνεργατών (2012) με την παρούσα έρευνα είναι η ανάδειξη της άποψης από τους εκπαιδευτικούς ότι η συμπεριληπτική προσπάθεια είναι ένα εγχείρημα γεμάτο προκλήσεις.

Όταν η Roberts (2007) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ως μειονεκτήματα της συμπερίληψης τις αρνητικές επιδράσεις στην αυτοεκτίμηση του παιδιού με ΔΑΦ, αλλά και την ανησυχία που προκαλεί στους ίδιους/ες η προβληματική συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί, στοιχείο το οποίο μπορεί να εξαχθεί ως συμπέρασμα και από την παρούσα έρευνα, όπου πέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισήμαναν ως αρνητικό της συμπερίληψης τον κίνδυνο στιγματισμού του παιδιού με ΔΑΦ, ενώ δύο εκπαιδευτικοί μίλησαν για την ανησυχία τους σχετικά με τις προκλητικές συμπεριφορές που μπορεί το παιδί να παρουσιάσει.

Η Roberts επίσης ανέδειξε με την έρευνά της τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον κίνδυνο ο μαθητής/τρια με ΔΑΦ να προκαλέσει αυτοτραυματισμούς ή να τραυματίσει άλλα παιδιά, κάτι το οποίο επισήμαναν ως ένα είδος συμπεριφοράς που θα περιόριζε την επιτυχία της συμπερίληψης, κάτι το οποίο επίσης προκύπτει από την παρούσα έρευνα, με βάση τις αναφορές δύο εκπαιδευτικών σχετικά με την ανησυχία τους για τις επιθετικές τάσεις των παιδιών με ΔΑΦ. Κάτι άλλο που επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Roberts (2007) ήταν ότι θα θεωρούσαν ως ένα ιδανικό χαρακτηριστικό του μαθητή/τριας με ΔΑΦ την επαρκή αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, προσδοκία η οποία αναδείχθηκε από μια μερίδα εκπαιδευτικών και από την παρούσα έρευνα. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάσουν οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ επίσης είναι ένα συμπέρασμα της έρευνας της Roberts το οποίο επαληθεύεται και στην ερευνητική προσπάθεια της γράφουσας.

Σε μια άλλη έρευνα, αυτή των Finke, McNaughton & Drager (2009), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως από την εφαρμογή της συμπερίληψης προκύπτουν οφέλη όχι μόνον για τα παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και για τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και για όλο το σχολείο, κάτι που φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, στην οποία και οι δεκαέξι εκπαιδευτικοί επισήμαναν πολυάριθμα οφέλη για τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, όπως η κοινωνικοποίηση, η κοινωνική ένταξη, μαθησιακά οφέλη, ανάπτυξη φίλων κ. ά., αλλά και για τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία αποκτούν καλύτερη σχέση με τη διαφορετικότητα, μαθαίνουν να κατανοούν και να αποδέχονται το διαφορετικό, ωφελούνται στον συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, μαθαίνουν να

διαχειρίζονται απαιτητικές και δύσκολες καταστάσεις, προετοιμάζονται για τη ζωή εκτός σχολείου και ωφελούνται γνωστικά.

Από την άλλη, οι Finke et al. (2009) ανέδειξαν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το γεγονός ότι, με τη συμπερίληψη και την συνεπακόλουθη κοινωνική αλληλεπίδραση, τα παιδιά με ΔΑΦ μαθαίνουν από τους συμμαθητές/τριές τους και υιοθετούν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τη συγκεκριμένη έρευνα, όπου έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν σε μαθησιακά οφέλη για τα παιδιά με ΔΑΦ όπως προκύπτουν από τη μίμηση συμπεριφορών των συμμαθητών/τριών. Επιπλέον η ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά με ΔΑΦ προκύπτει, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως ένα ακόμα όφελος από τη συμπερίληψη, τόσο στην έρευνα των Finke και συνεργατών (2009), όσο και στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, στην έρευνα των Finke et al. (2009) οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν και αρνητικές συνέπειες της συμπερίληψης για τα παιδιά με ΔΑΦ, που μπορεί να νιώσουν ενόχληση από το αυξημένο επίπεδο θορύβου και δραστηριοτήτων στην τάξη, αλλά και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που και αυτά μπορεί να βιώσουν συναισθήματα φόβου ή να ενοχληθούν. Τέτοιες αναφορές έγιναν και από μια μερίδα εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα. Ένα τελευταίο σημείο που τόνισαν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Finke et al. (2009) ήταν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ωφελούνται από την εφαρμογή της συμπερίληψης ενός συμμαθητή/τριας με ΔΑΦ και στο ακαδημαϊκό επίπεδο, κάτι που τονίστηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, αλλά και στο επίπεδο της ανάπτυξης δεξιοτήτων ηγεσίας, στοιχείο που επισημάνθηκε από μία εκπαιδευτικό στην παρούσα έρευνα, η οποία ανέφερε ότι συχνά οι συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης αναλαμβάνουν το ρόλο του αδερφού ή του δασκάλου, προστατεύοντας και βοηθώντας έτσι το παιδί με ΔΑΦ.

Κάτι το οποίο δεν επιβεβαιώνεται με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι η αρνητική εντύπωση των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους να χειριστούν ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ, που προέκυψε από την έρευνα της Hayes (2014). Αντίθετα με την έρευνα του Hayes (2014), στη συγκεκριμένη έρευνα μόνον η μειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν κρίνουν επαρκή την ικανότητά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή/τριας με ΔΑΦ. Οι εκπαιδευτικοί στη έρευνα της Macaroglou Akgul (2012) εμφανίστηκαν ανεπαρκείς να διδάξουν και να

ασχοληθούν με παιδιά με ΔΑΦ. Στην παρούσα έρευνα, μόνον η μειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης για να πραγματοποιήσουν διαφοροποιήσεις στις διδακτικές μεθόδους και στο αναλυτικό πρόγραμμα και επίσης μόνον η μειοψηφία από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι δεν νιώθουν ότι έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ.

Ωστόσο, οι εννιά από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα τόνισαν ότι έχουν έλλειψη γνώσεων, κατάρτισης στην ειδική αγωγή, επιμόρφωσης σε θέματα γύρω από τις ΔΑΦ, απουσία εμπειρίας στην ειδική αγωγή και ανασφάλεια στη διαχείριση των κρίσεων και των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ και επιπλέον, οι μισοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε διάφορες δυσκολίες που θεωρούν ότι προκύπτουν από τη φύση των ΔΑΦ, όπως οι συναισθηματικές εκρήξεις του παιδιού με ΔΑΦ, το γεγονός ότι οι ΔΑΦ εμπίπτουν σε ένα ευρύ φάσμα, οπότε συνεχώς προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς απρόοπτες και απρόβλεπτες καταστάσεις και οι επιθετικές τάσεις των παιδιών με ΔΑΦ, οπότε μπορεί να επιβεβαιωθεί η διαπίστωση της Macaroglou Akgul (2012) σχετικά με το αίσθημα ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τα παιδιά με ΔΑΦ.

Ένα ακόμα συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα της Macaroglou Akgul (2012) ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη θέση ότι τελικά η συμπερίληψη είναι ανεπαρκής ως πολιτική και ως πρακτική. Δεν ίσχυσε όμως το ίδιο στην παρούσα έρευνα, όπου μόνον τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι κρίνουν πως η συμπερίληψη δεν επιτυγχάνεται, ενώ αντίθετα επτά ήταν οι εκπαιδευτικοί που εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι από τον βαθμό επιτυχίας της συμπερίληψης και έξι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι άλλοτε πετυχαίνει και άλλοτε όχι, ανάλογα με διάφορους παράγοντες και συγκεκριμένες συνθήκες, όπως ο βαθμός σοβαρότητας του αυτισμού, ο βαθμός συνεργασίας του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, από το επίπεδο προετοιμασίας και ενημέρωσης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τις ΔΑΦ και από τον χρόνο έναρξης του προγράμματος παράλληλης στήριξης, από την οργάνωση του σχολικού θεσμού.

Από την έρευνα της Macaroglou Akgul (2012) επίσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν απαιτήσεις από το Υπουργείο Παιδείας, κάτι που συμπίπτει και με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών επισήμανε ότι κρίνει ανεπαρκή ή μερικές φορές απόλυτα ανεπαρκή την επίσημη υποστήριξη προς τους/τις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, αλλά και την υπάρχουσα δυνατότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς. Μια τελευταία έρευνα της οποίας τα αποτελέσματα μπορούν να επιβεβαιωθούν από την παρούσα έρευνα είναι αυτή των von de Embse, Brown & Fortain (2011), στην οποία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προκύπτουν για τα παιδιά με ΔΑΦ οφέλη από τη συμπερίληψη στον κοινωνικό τομέα, κάτι που εμφανίστηκαν να υποστηρίζουν δεκατρείς από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα, αλλά και στον τομέα της μάθησης μέσω των συνομηλίκων, που υποστηρίχτηκε στην παρούσα έρευνα από έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Συγκλίσεις υπάρχουν και με τα αποτελέσματα της έρευνας των Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor (2012). Συγκεκριμένα, όπως και στην παρούσα έρευνα, τονίστηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ότι τα πρώτα συναισθήματα που βίωσαν όταν έμαθαν ότι θα κληθούν να αναλάβουν τη συμπερίληψη ενός παιδιού με ΔΑΦ στην τάξη τους ήταν ο φόβος, η ματαιώση, η δυσαρέσκεια και ο θυμός, ενώ επιπλέον, όπως επισημάνθηκε και από μερίδα των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Soto-Chodiman και συνεργατών (2012) τόνισαν ότι η εμπειρία της συμπερίληψης ενός παιδιού με ΔΑΦ στην τάξη τους ήταν μια διαδικασία που τους εξουθένωνε συναισθηματικά. Τέλος, και στις δύο έρευνες επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες προκλήσεις που προέκυψαν εξαιτίας της ιδιαίτερης φύσης των ΔΑΦ.

Στη συνέχεια, όπως και στην παρούσα έρευνα, αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις των εκπαιδευτικών για την ιδέα της συμπερίληψης αναδείχθηκαν και στην έρευνα των Ζώνιου- Σιδέρη και Βλάχου (2006). Ένα επιπλέον κοινό στοιχείο στις δύο έρευνες ήταν η ανάδειξη της κοινωνικοποίησης ως του κυριότερου οφέλους της συμπερίληψης για το ίδιο το παιδί με ΔΑΦ, που τονίστηκε και στις δύο έρευνες από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ενώ οι διαφορούμενες και αντιφατικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, όπως προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, συμφωνούν με τα αποτελέσματα από την έρευνα της Unianu (2011), αλλά και με την έρευνα του Segall (2003).

Τέλος, σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, και στην έρευνα των Humphrey & Symes (2011) οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε αρνητικές συνέπειες από την εφαρμογή της συμπερίληψης τόσο για το ίδιο το παιδί με ΔΑΦ, όσο και για τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, παράλληλα με την επισήμανση ωφελειών από τη συμπερίληψη και για τις δύο ομάδες παιδιών. Ειδικότερα, όπως και στην παρούσα έρευνα, αναφορικά με τα οφέλη της συμπερίληψης για το ίδιο το παιδί με ΔΑΦ οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην κοινωνικοποίηση, ενώ ταυτόχρονα επισήμαναν και αρνητικές συνέπειες από τη συμπερίληψη για τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, όπως ότι είναι πιθανόν να γίνει θύμα σχολικού εκφοβισμού, να απομονωθεί και ότι δυσκολεύεται να κάνει φιλίες. Επιπλέον, όπως και στην παρούσα έρευνα, ως όφελος της συμπερίληψης ενός παιδιού με ΔΑΦ για τους συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς η αυξημένη κατανόηση και ανοχή για ανθρώπους διαφορετικούς από τους ίδιους/ες, αλλά και εδώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε αρνητικές συνέπειες της συμπερίληψης για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης για το ότι μπορεί τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να νιώσουν άβολα όταν αντιμετωπίσουν ακατάλληλες και επιθετικές συμπεριφορές από τον συμμαθητή/τρια τους με ΔΑΦ.

Όπως η πλειοψηφία των ερευνών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, έτσι και η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε διαφορούμενες απόψεις, με επισήμανση από τους/τις εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα θετικών και αρνητικών σημείων της θεωρίας και της πρακτικής της συμπεριληπτικής λογικής. Τονίζεται έτσι η πολυπλοκότητα του ζητήματος της συμπερίληψης, και ιδιαίτερα της συμπερίληψης μαθητών/τριών με ΔΑΦ, η οποία σχετίζεται τόσο με την πολυπλοκότητα των ΔΑΦ, όσο και με την ποικιλομορφία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και προσωπικών εμπειριών του καθενός από τους/τις εκπαιδευτικούς.

4.2. Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με τη συμπερίληψη μιας ομάδας δεκαέξι εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, υποστηρίζοντας μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Με την ολοκλήρωση της έρευνας και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων,

κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι βασικός περιορισμός της έρευνας είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος. Για να μπορέσουν να προκύψουν πιο ασφαλή και πιο πλούσια αποτελέσματα, αλλά και για να είναι το δείγμα περισσότερο αντιπροσωπευτικό στην πραγματικότητα, θα ήταν προτιμότερο να διερευνηθούν οι απόψεις μιας μεγαλύτερης μερίδας εκπαιδευτικών. Ο δεύτερος βασικός περιορισμός της έρευνας είναι η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε, που ήταν η δειγματοληψία ευκολίας. Θα ήταν περισσότερο ικανοποιητική σε μια μελλοντική έρευνα με παρεμφερές θέμα η επιλογή ενός διαφορετικού μοντέλου δειγματοληψίας, προκειμένου να μπορεί να γίνει γνωστό αν τα ευρήματα από την έρευνα είναι αντιπροσωπευτικά ή όχι.

Επιπρόσθετα, μια πιθανή μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε, σε συνέχεια των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας, να προσπαθήσει να καταγράψει και τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που είναι οι βασικοί/ές εκπαιδευτικοί της τάξης όπου φοιτά ο μαθητής/τρια με ΔΑΦ που υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια έρευνα που να στοχεύει στην ανάδειξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που συνδέονται με μια θετικής στάση ως προς τη συμπερίληψη, ώστε να ξεκαθαριστεί περαιτέρω ο παράγοντας φύλο, διδακτική εμπειρία, μορφωτικό επίπεδο και προϋπάρχουσα εμπειρία με τάξεις συμπερίληψης. Θα μπορούσαν, τέλος, να πραγματοποιηθούν συνδυαστικές έρευνες, με χρήση ποιοτικών, αλλά και ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, με σκοπό την αύξηση της εγκυρότητας των ευρημάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξίου, Θ. (2015). *Η αναπηρία ως κοινωνική κατηγορία για μια πολιτική οικονομία της αναπηρίας*.

Αλευριάδου, Α., Σολωμονίδου, Σ., (2016). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) ως προς τη συνεκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 3^ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής. Λευκωσία.

Γαλάνης, Π. (2009). *Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση: Μία συμπεριφοριοαναλυτική παρέμβαση για την ένταξή τους στο σχολείο* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2009).

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.

Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκός φορέας για την ανάπτυξη στην ειδική αγωγή (2012), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης. Το προφίλ των ενταξιακών εκπαιδευτικών*.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.). (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α., (επιμ.). (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωαννίδη, Β. & Καλοκαιρινού- Αναγνωστοπούλου, Α. (2010). *Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση. Μια προσέγγιση για στελέχη εκπαίδευσης και επαγγελματίες υγείας*. Αθήνα: Βήτα.

Μαυροπούλου, Σ. (επιμ.). (2007). *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.

Μπεζεβέγκης, Η., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). *Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (Επιμ.). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης* (σελ. 706-711). Τομ. Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (χ.η.). Π 2107 – *Ειδική Αγωγή και αποτελεσματική διδασκαλία* [διαφάνειες power point].

Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Alghazo, E. M. & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94 – 99.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Avramidis, E. Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 67-389.

- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching students with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 12*, 201-219.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Boutot, A.E. & Bryant, D.P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 14-23.
- Brackenreed, D. & Barnett, J. (2006). Teacher stress and inclusion: Perceptions of pre service teachers. *Developmental Disabilities Bulletin, 34*, 156-176.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(7), 1- 23.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Autism Spectrum Disorder: Data & statistics*.
- Chung, W., Edgar-Smith, S., Palmer, R.B., Chung, S., DeLambo, D., Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education, 18*(2), 1-12.
- Cohen, S. Bleiweiss, J., Mouzakitis, A. & Fahim, D. (2010). Strategies for supporting the inclusion of young students with autism spectrum disorders. *Association for Childhood Education International, 8*(1), 1-7.
- Connor, M. (2000). Asperger syndrome (ASD) and the self-reports of comprehensive school students. *Educational Psychology in Practice, 16*, 285–296.

- Corbett, J. (2004). *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σύγχρονη εποχή*. Γουδήρας, Δ. Β. (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- De Boer, A. A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. (Διδακτορική διατριβή, Παν/μιο Groningen, Γερμανία).
- Denning, C. B. & Moody, A. K. (2013). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings: Rethinking instruction and design. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 3(1).
- Diamond, K. & Hestenes, L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458-475.
- Dybvik, A.C. (2004). Autism and the inclusion mandate. *Education Next*, 4(1), 42-49.
- Everington, C., Stevens, B. & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85, 331-338.
- Finke, E. H., McNaughton, D. B. & Drager, D. R. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require ACC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25, 110-122.
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 672-686.
- Fombonne, E. (2005). The changing epidemiology of autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 281-294.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2011). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- Hayes, D. B. (2014). *Inclusion and Autism: General Education Teachers' Perceptions*. (Διδακτορική Διατριβή, East Tennessee State University, 2014).

Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsess, T., Janikova, V., Mollous, A., Vilkiene, V. & Wetso, G. M. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29, 305–318.

Humphrey, N. & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6, 76– 86.

Idol, L., (2006). Toward inclusion of special education students in general education A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-9.

Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., Raynes, M.. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities: Classroom teachers' beliefs and attitudes about implementing educational change. *Educational Administration Quarterly*, 31, 86-114.

Jobe, D. & Rust, J. O. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-154.

Joshi I, Percy M, Brown I, (2002). Advances in understanding causes of autism and effective interventions. *Journal of Developmental Disabilities*, 9, 1–28.

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 31-36.

Kamens, M. W., Loprete, S. J., Slostad, F. A. (2003). Inclusive classrooms : What practicing teachers want to know. *Action in Teacher Education*, 25(1), 20-26.

Kluth, P. (2003). *“You’re going to love this kid!” Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167- 186.

Lifshitz, H., Glaubman, R. & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.

Macaroglu Akgul, E. (2012). Are we ready for an inclusive classroom?: school administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 1925- 1934.

Mavropoulou, S. & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perception of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2), 173-183. doi: 10.1177/1362361300004002005

McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5(2), 189-207.

Mesibov, G.B., Adams, L., & Klinger, L.G. (1997). *Autism. Understanding the disorder*. New York: Plenum Press.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 417-428.

Monsen, J. J., Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142.

Mesibov, G.B., Shea, V. & Adams, L.W., (2001). *Understanding Asperger syndrome and high-functioning autism*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Press.

Norwich, B. (2005). Inclusion: is it a matter of evidence about what works or about values and rights? *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33, 51–56.

Opdal, L. R., Wormnæs, S. & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: a pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 143-162.

- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21, 231-242.
- Phetrasuwan, S., Miles, M. S. & Mesibov G.B. (2009). Defining Autism Spectrum Disorders. *Journal of Specialists in Paediatric Nursing*, 14, 206–209.
- Prizant, B. & Duchan, J. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 241-249.
- Roberts , J. A. S. (2007). *Autism and Inclusion: Teachers' Perspectives on the Mainstreaming of Autistic Students*. (Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Witwatersrand, τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών, 2007).
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rodriguez, I.R., Saldana, D. & Moreno, F.J. (2012). Support, inclusion and special education teachers' attitudes toward the education of students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012. doi:10.1155/2012/259468
- Sanahuja Gavaldà, J. M. & Qinyi, T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD in mainstream schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 46, 4072 – 4076
- Segall, M. J. (2003). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: educator experience, knowledge and attitudes*. (Διδακτορική διατριβή, Παν/μιο Georgia, 2003)
- Simpson, R.L. & Myles, B.S. (1993). Successful integration of children and youth with autism in mainstreamed settings. *Focus on Autistic Behavior*, 7, 1-13.
- Soto-Chodiman, R., Pooley, J. A., Cohen, L. & Taylor, M. F. (2012). Students with ASD in mainstream primary education settings: Teachers' experiences in western Australian classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 36(2), 97-111.
- Stuart, S.K., Connor, M., Cady, K., Zweifel, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, 3, 12-26.

Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S. & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 426 – 432.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.

Unianu, E. M. (2011). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900- 904.

Vander Wiele, L. J. (2011). *The Pros and Cons of Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorders: What Constitutes the Least Restrictive Environment?* (Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Liberty, 2011).

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.

von der Embse, N., Brown, A. & Fortain, J. (2011). Facilitating inclusion by reducing problem behaviors for students with Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic* 47(1), 22-30. doi: 10.1177/1053451211406545

Warnock, (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*.

Wilkerson, S. E. (2012). *Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism*. (Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Louisville, Kentucky, 2012).

Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 113- 164.

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

Wing, L. (1991) *The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism*. Στο U. Frith (έκδ.), *Autism and Asperger Syndrome*, 93–121. Cambridge: Cambridge University Press.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Παράρτημα Ι

(Ατομικός πίνακας κωδικοποίησης ποιοτικής ανάλυσης)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΠΡΟΦΙΑ	<p>Ειδικότητα: ΠΕ 70</p> <p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ηλικιακή ομάδα: 25- 29 ετών</p> <p>Επίπεδο σπουδών: Διδακτορικό</p> <p>Έτη προϋπηρεσίας: Κάτω από 2 χρόνια</p> <p>Έτη εμπειρίας με ΔΑΦ: 1 έτος</p> <p>Είδος εμπειρίας με ΔΑΦ: Παράλληλη στήριξη</p> <p>Διαπροσωπική σχέση με ΔΑΦ: Όχι</p> <p>Εμπειρία συνδιδασκαλίας: Ναι</p> <p>Προπτυχιακή εκπ/ση στις ΔΑΦ: Όχι</p> <p>ΠΜΣ/επιμόρφωση/σεμινάρια στις ΔΑΦ: Όχι</p>
A. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	
1. Αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης για όλο το φάσμα του αυτισμού	ΣΥΜΠΛΥΣΚΕΠΙΚ η συμπερίληψη δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική για περιπτώσεις αυτισμού με δυσκολία στην επικοινωνία
2. Οφέλη της συμπερίληψης για το παιδί με ΔΑΦ	ΟΦΚΟΙΝ οφέλη στον τομέα της κοινωνικοποίησης ΟΦΦΙΑ οφέλη στον τομέα της δημιουργίας φιλιών
3. Περιπτώσεις όπου ενδείκνυται η συμπερίληψη και εκτός τάξης	ΕΚΤΤΑΞΨΥΧ όταν το παιδί με ΔΑΦ δεν μπορεί να μείνει μέσα στην τάξη από ψυχολογικής πλευράς, όταν είναι δηλαδή ανήσυχο και χρειάζεται λίγο χρόνο για να μπορέσει να επανέλθει
4. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην ιδανική του μορφή	ΠΑΡΙΔΑΝΕΠΙΚ αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών (του εκπ/κού παράλληλης στήριξης και του εκπ/κού της τάξης) ΠΑΡΙΔΑΝΣΥΝΕΡΓ συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών
5. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης όπως συμβαίνει στην πραγματικότητα	ΠΑΡΠΡΑΓΜΔΙΑΦ απουσία κοινής πορείας των δύο εκπαιδευτικών
6. Πρακτικές καλλιέργειας κλίματος αποδοχής του	ΠΡΑΚΤΔΙΑΛ προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος

<p>παιδιού με ΔΑΦ</p>	<p>αποδοχής στα διαλείμματα</p> <p>ΠΡΑΚΤΠΡΟΣΚΛ προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος αποδοχής με πρόσκληση από τη δασκάλα άλλων παιδιών για συμμετοχή στο παιχνίδι/στη συζήτηση</p> <p>ΠΡΑΚΤΕΝΤΓΑΞ προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος αποδοχής μέσα στην τάξη</p> <p>ΠΡΑΚΤΓΥΜΝ προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος αποδοχής στην ώρα της Γυμναστικής</p> <p>ΠΡΑΚΤΔΙΑΛ προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος αποδοχής με προτροπή από τη δασκάλα ανάπτυξης διαλόγων ανάμεσα στο παιδί με ΔΑΦ και άλλα παιδιά</p>
<p>7. Προϋποθέσεις επιτυχίας της συμπερίληψης</p>	<p>ΠΡΟΨΠΕΜΠΗΣΤ ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΨΠΑΠΟΔ το παιδί με ΔΑΦ να γίνει αποδεκτό από τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη</p> <p>ΠΡΟΨΠΣΥΝΔΑΣΚ συνεργασία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης με το δάσκαλο της τάξης</p> <p>ΠΡΟΨΠΣΥΝΣΥΝΑΔ συνεργασία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης με τους υπόλοιπους συναδέλφους στο σχολείο</p> <p>ΠΡΟΨΠΣΥΝΓΟΝ συνεργασία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ</p> <p>ΠΡΟΨΠΣΥΝΔΙΕΥΘ συνεργασία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης με τη διεύθυνση του σχολείου</p>
<p>8. Οφέλη της συμπερίληψης για τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης του παιδιού με ΔΑΦ</p>	<p>ΟΦΣΥΜΑΠΟΔΔΙΑΦ αποδοχή του διαφορετικού</p> <p>ΟΦΣΥΜΑΠΟΔΜΟΝ αποδοχή της μοναδικότητας</p>
<p>9. Δυσκολίες που προκύπτουν από τη συμπερίληψη για το παιδί με ΔΑΦ</p>	
<p>10. Δυσκολίες που προκύπτουν από τη συμπερίληψη για τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης</p>	

Β. Ο/Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	
11. Ιδανικά χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	ΙΔΑΝΧΑΡΔΙΑΚΡ διακριτικότητα
12. Ανάγκες του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	ΑΝΑΓΚΚΑΘΟΔΔΙΑΦ καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης από κάποιον περισσότερο ειδικό για την πραγματοποίηση διαφοροποιήσεων ΑΝΑΓΚΕΠΙΜ επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης σε θέματα ειδικής αγωγής ΑΝΑΓΚΕΠΙΜΔΑΣΚ επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού της τάξης ΑΝΑΓΚΕΠΙΣΚ επισκέψεις ειδικών στα σχολεία
13. Προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	ΠΡΟΚΛΑΠΟΔ να μπορέσει να γίνει αποδεκτός/ή από το παιδί με ΔΑΦ ΠΡΟΚΛΕΜΠ να μπορέσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού με ΔΑΦ ΠΡΟΚΛΣΥΝΕΡΓΠΑΙΔ να μπορέσει να συνεργαστεί με το παιδί με ΔΑΦ ΠΡΟΚΛΣΥΝΕΡΓΔΑΣΚ να μπορέσει να συνεργαστεί με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης
Γ. ΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	
14. Οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ	ΓΟΝΕΜΠ θα πρέπει να κερδηθεί η εμπιστοσύνη των γονέων από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης ΓΟΝΑΡΝ οι γονείς μπορεί να είναι αρνητικοί ΓΟΝΦΟΒ οι γονείς μπορεί να φοβούνται για το τι θα ακούσουν από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης
15. Οι ειδικοί (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σύμβουλος ειδικής, ΚΕΔΔΥ)	ΕΙΔΣΥΝΕΡΓ συνεργασία και από κοινού σχεδιασμοί παρεμβάσεων μεταξύ εκπαιδευτικού παράλληλης και ειδικών
Δ. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΔΑΦ	
16. Περιπτώσεις ΔΑΦ	ΑΥΤΔΥΣΚΕΠΙΚ περίπτωση αυτισμού με δυσκολία στην επικοινωνία

	ΑΥΤΒΑΡ βαριά περίπτωση αυτισμού ΑΥΤΟΜΙΑ περίπτωση αυτισμού με ικανότητα ομιλίας και κατανόησης
17. Δυσκολίες των ΔΑΦ	
18. Προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης από τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ	ΠΡΟΣΔΑΠΟΦΑΠΟΜ να μην είναι το παιδί απομονωμένο
Ε. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ	
19. Γενικό σχολείο	ΓΕΝΣΧΣΥΝΥΠ συνύπαρξη του παιδιού με ΔΑΦ με άλλα παιδιά
20. Ειδικό σχολείο	ΕΙΔΣΧΒΑΡΠΕΡ για πολύ βαριές περιπτώσεις αυτισμού

Παράρτημα II

Αγαπητέ συνάδελφε, αγαπητή συναδέλφισσα,

Η συνέντευξη που θα ακολουθήσει κρίνεται αναγκαία στα πλαίσια της πραγματοποίησης ποιοτικής έρευνας για την εκπόνηση της Διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο» για το ΠΜΣ «Ψυχολογικές και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις της Διαφορετικότητας» του Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας. Διαβεβαιώνω ότι η συνέντευξη θα παραμείνει ανώνυμη και οι πληροφορίες που θα προκύψουν από αυτήν θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς και μόνον. Η συμβολή σου είναι πολύ σημαντική και ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σου.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Τι ειδικότητα έχετε;
2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;
 - 20- 24 ετών
 - 25- 29 ετών
 - 30- 44 ετών
 - 45- 50 ετών
3. Ποιο είναι το επίπεδο των σπουδών σας;
4. Πόσα έτη προϋπηρεσίας διαθέτετε;
 - Κάτω από 2 έτη
 - 2- 5 έτη
 - 6- 10 έτη
 - 11- 14 έτη
 - 15- 18 έτη
5. Πόσες χρονιές είχατε εμπειρία με μαθητή/τρια με ΔΦΑ;
6. Τι είδους προηγούμενη εμπειρία έχετε με μαθητή/τρια με ΔΦΑ; (Δάσκαλος/α γενικής τάξης, δάσκαλος/α παράλληλης στήριξης, τμήμα ένταξης)
7. Έχετε κάποια εμπειρία συνδιδασκαλίας;
8. Έχετε προπτυχιακή εκπαίδευση στις ΔΦΑ;
9. Έχετε κάποια μεταπτυχιακή εκπαίδευση/επιμόρφωση/σεμινάρια στις ΔΦΑ;

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. Οι Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού

1. Θεωρείτε το θεσμό της συμπερίληψης αποτελεσματικό για όλο το φάσμα του αυτισμού;
2. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο για το ίδιο το παιδί με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού; Εντοπίζετε και αρνητικές επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει η συμπερίληψη στο παιδί με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού;
3. Το περιβάλλον του γενικού σχολείου είναι πιο κατάλληλο για παιδιά με ΔΑΦ σε σχέση με αυτό του ειδικού σχολείου;
4. Πώς θα κρίνατε το μοντέλο της παράλληλης στήριξης; Θεωρείτε ότι είναι κατάλληλο για την επίτευξη της συμπερίληψης του παιδιού με ΔΑΦ στη γενική τάξη; Αν το συγκρίνατε με το μοντέλο του τμήματος ένταξης, τι θα είχατε να επισημάνετε;
5. Θεωρείτε πως είναι αναγκαίο για το παιδί με ΔΑΦ το οποίο δέχεται παράλληλη στήριξη μέσα στην κοινή τάξη, να απομακρύνετε από αυτήν για μερικές ώρες της εβδομάδας ή και μέσα στη μέρα, με σκοπό να του παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη;

B. Ο/η εκπαιδευτικός

1. Νιώθετε αυτοπεποίθηση στην περίπτωση που χρειαστεί να διαφοροποιήσετε τις διδακτικές μεθόδους και το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και του παιδιού με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη;
2. Αισθάνεστε ότι έχετε την ικανότητα να διαχειριστείτε αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη;
3. Αισθάνεστε ότι μπορείτε να καλλιεργήσετε ένα κλίμα αποδοχής του παιδιού με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης; Πώς θα πετυχαίνατε κάτι τέτοιο;
4. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι προκλήσεις και οι δυσκολίες για τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης που διδάσκει σε παιδιά με ΔΑΦ;
5. Πιστεύετε ότι έχετε επαρκή επίσημη υποστήριξη, για να συμβάλλετε στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;

Γ. Η συμπερίληψη

1. Θα μπορούσατε να κατονομάσετε συγκεκριμένες προϋποθέσεις που κρίνετε απαραίτητες για την επιτυχία της συμπερίληψης ενός παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;
2. Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού με ειδικούς, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ΚΕΔΔΥ, σχολικός σύμβουλος; Κρίνετε την υπάρχουσα δυνατότητα συνεργασίας με ειδικούς στο γενικό σχολείο επαρκή; Τι θα μπορούσατε να προτείνετε;
3. Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς του παιδιού με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού; Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να δείχνει κατανόηση ή να λειτουργεί παρεμβατικά, διεκδικώντας το ρόλο του στην επίτευξη επικοινωνίας με τους γονείς;
4. Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι ωφελούνται από τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο ενός παιδιού με ΔΑΦ οι συμμαθητές/τριές του τυπικής ανάπτυξης; Θα μπορούσατε να εντοπίσετε και αρνητικές επιπτώσεις της συμπερίληψης ενός παιδιού με ΔΑΦ στους/στις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης;
5. Κρίνετε πως στο σημερινό γενικό σχολείο επιτυγχάνεται η συμπερίληψη για τα παιδιά με ΔΑΦ;

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 16

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ: ΠΕ 70, 25- 29, ΠΑΝ/ΜΙΟ, 3ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ, 1 ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΔΑΦ, ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ, ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΟΧΙ, ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΝΑΙ, ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΚΠ.ΣΗ ΝΑΙ, ΠΜΣ- ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ- ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΝΑΙ, ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ (ΟΧΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ ΓΙΑ ΑΥΤΙΣΜΟ)

A1 (για όλο το φάσμα;)

Όχι, νομίζω πως όχι. Θεωρώ ότι εντάξει, αν ο αυτισμός είναι μια περίπτωση ας πούμε που είναι πιο ελαφριά (ΑΥΤΕΛΑΦΡ)/ (ΣΥΜΠΑΥΤΕΛΑΦΡ), θεωρώ ότι είναι πιο εύκολο να αποδώσει και να έχει μια πρόοδο μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης (ΠΡΟΣΔΠΡΟΟΔ), αν τώρα έχει και άλλα θέματα παράλληλα όπως νοητική καθυστέρηση (ΑΥΤΣΥΝΟΔΝΟΗΤ), είναι δύσκολο στα πλαίσια της τάξης να έχει μια πρόοδο, εκεί ίσως χρειάζεται και ένα ειδικό σχολείο (ΣΥΜΠΑΥΤΣΥΝΟΔ).

A2 (οφέλη για το παιδί)

Ένα καλό είναι η κοινωνικοποίηση (ΟΦΚΟΙΝ), αν και τα παιδιά με αυτισμό είναι κάπως απομονωμένα και δυσκολεύονται στις κοινωνικές σχέσεις (ΔΥΣΚΚΟΙΝ), ε... δεύτερο πιστεύω ότι αυτή η σύμπραξη και με άλλα παιδάκια να τα βοηθάει σε πλαίσια συνεργασίας να έχουν μια καλύτερη απόδοση, ίσως μαθησιακά, ακόμα και σε δραστηριότητες... (ΟΦΜΑΘΗΣ)

Αρνητικές συνέπειες πιστεύω ότι δεν υπάρχουν, μόνο ίσως αν τα άλλα παιδιά δεν είναι προετοιμασμένα, να αποδεχτούν ένα τέτοιο παιδάκι, ίσως δημιουργούν ένα μεγαλύτερο πρόβλημα (ΔΥΣΚΣΥΜΠΥΠΟΛ), ας πούμε σ' ένα πλαίσιο όπου είναι πιο δεκτικό, να είναι για το παιδί με αυτισμό ευκολότερο, μου έχει τύχει ας πούμε να αποκαλούν το παιδί «η Μ.... η τρελή» ας πούμε, αν και τα πιο πολλά παιδιά ήταν δεκτικά σ' αυτό, δηλαδή δεν έβλεπες κάτι το διαφορετικό ή να αντιμετωπίζουν το παιδί σαν κάτι αρνητικό (ΠΡΟΪΠΠΡΟΕΤΠΑΙΔ)

A3 (γενικό ή ειδικό;)

Εάν ο αυτισμός είναι ελαφρύς, θεωρώ ότι μπορεί να συνυπάρξει μέσα στο κανονικό σχολείο, αν όχι και συνυπάρχει και με άλλα προβλήματα, νομίζω πως είναι καλύτερα στο ειδικό.

A4 (παράλληλη- τμήμα ένταξης)

Κοίτα, τώρα αυτό είναι ένα θέμα λίγο με την παράλληλη στήριξη, έτσι όπως το βλέπω εγώ, γιατί είναι θέμα πόσο η παράλληλη στήριξη μπορεί να συνεργαστεί με το δάσκαλο της τάξης (ΠΡΟΚΛΣΥΝΕΡΓ), συνήθως όλο το βάρος, αφού διοριστεί κάποιος σαν παράλληλη, πέφτει στην παράλληλη, είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που θα συνεργαστείς με το δάσκαλο της τάξης (ΠΑΡΠΡΑΓΜΣΥΝΕΡΓ). Μετά είναι θέμα πόσο η παράλληλη στήριξη μπορεί να λειτουργήσει μέσα στην τάξη (ΠΑΡΠΡΑΓΜΕΝΤΤΑΞ)/ (ΠΡΟΚΛΕΝΤΤΑΞ), γιατί υπάρχουν ας πούμε περιπτώσεις παιδιών που είναι δύσκολο να μείνουνε στο πλαίσιο μέσα και αναγκάζεσαι ή να βγεις έξω από την τάξη ή να απομονωθείς μέσα στην τάξη, που δεν ξέρω πόσο βοηθάει, ειδικά αν έχουν και διάσπαση προσοχής, νομίζω ότι (η παράλληλη) βοηθάει, αλλά μέχρι ένα βαθμό

(Θα έπρεπε δηλαδή, λίγο και η διδασκαλία του δασκάλου γενικής να επικεντρώνεται και στο παιδάκι που σε εισαγωγικά διαφέρει, κάπως ας πούμε να το συμπεριλάβει παραπάνω, να μην είναι ένα παιδί που έχει αποκλειστεί και έχει μια δασκάλα δίπλα που απλά τον βοηθάει, εκεί πρέπει να υπάρχει μια μεγαλύτερη συνεργασία

(ΠΑΡΙΔΑΝΣΥΝΕΡΓ). Έχουμε φτάσει δηλαδή την παράλληλη να τη ρίχνουμε σε μια θάλασσα και «κολύμπα!» και πολλές φορές είμαστε και γενικής αγωγής που δεν έχουμε πείρα ας πούμε ή γνώσεις ας πούμε της ειδικής αγωγής και εκεί δυσκολεύεται περισσότερο (ΠΡΟΚΛΓΕΝΑΓ).

Νομίζω πως δεν είναι τόσο κατάλληλο και το τμήμα ένταξης, γιατί φεύγει το παιδάκι για μισή ώρα απ' το κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα και εκεί είναι και άλλα παιδάκια μαζί, δεν υπάρχει χρόνος να αφιερωθεί στο παιδί, θεωρώ ότι είναι καλύτερα αυτό το παιδάκι να είναι στην κανονική τάξη με παράλληλη, απ' ό,τι στο τμήμα ένταξης.

A5 (και εκτός τάξης)

Ναι, ναι, σ' αυτό πολλές φορές νομίζω ότι απαιτείται ας πούμε, γιατί το βλέπεις ότι είναι παιδάκια που δεν, δεν μπορούν να λειτουργήσουν πολύ ώρα με το σύνολο, μπορεί να κουράζονται (ΕΚΤΤΑΞΚΟΥΡ), ενοχλούνται από θορύβους (ΕΚΤΤΑΞΘΟΡ), θέλουν ένα περιβάλλον πιο ήρεμο...

B1 (αυτοπεποίθηση)

Πολλές φορές ναι, αν είναι κάτι που είναι πολύ εξεζητημένο, που μπορεί να μην έχω κάποια επαφή, να μην έχω ακούσει κάτι, μπορεί να νιώσω μια αμηχανία, αλλά κατά τα άλλα δεν έχω πρόβλημα, άμα υπάρχει και μια αρχή και σου πούνε υπάρχουν αυτές οι μέθοδοι, να έχεις και από κάπου μια υπόδειξη (ΑΝΑΓΚΚΑΘΟΔ), ότι αυτό μπορεί να λειτουργήσει σ' αυτές τις περιπτώσεις, δεν έχω κανένα πρόβλημα, απλά δεν έχουμε λάχει και μιας καλής μετεκπαίδευσης, μιας καλής εκπαίδευσης πάνω σ' αυτά τα πράγματα, δηλαδή και απ' τα σεμινάρια που κάναμε, δεν άκουσα τίποτα καινούργιο... (ΑΝΑΓΚΚΕΚΠ)

B2 (προβλήματα συμπεριφοράς)

Όχι, όχι, δεν μπορώ σε απόλυτο βαθμό, χρειάζεται να γνωρίσω το παιδί στην αρχή, γιατί κάθε παιδί έχει τα κουμπιά του, και μετά να δεις και αν οι τρόποι σου έχουν ανταπόκριση, ότι λειτουργεί αυτό που κάνεις.

B3 (κλίμα αποδοχής)

Αυτό νομίζω ναι, ναι.

Σε πλαίσια δραστηριοτήτων, σε ομαδικές εργασίες (ΠΡΑΚΤΕΡΓ), που να μπορεί να λειτουργήσει και το παιδί με αυτισμό, σε εξωτερικό χώρο, σε ένα παιχνίδι (ΠΡΑΚΤΠΑΙΧΝ), να το ενθαρρύνεις να συμμετέχει (ΠΡΑΚΤΕΝΘΑΡ), να κάνεις συζήτηση και με τα άλλα παιδιά για να μπορούν να το συμπεριλάβουν (ΠΡΑΚΤΣΥΖ)

B4 (προκλήσεις- δυσκολίες)

Η μεγάλη πρόκληση ειδικά όταν είσαι γενικής αγωγής είναι ότι έχεις να αντιμετωπίσεις κάτι καινούργιο και στην ουσία πρέπει από μόνος σου να ενεργοποιηθείς και να ψαχτείς, έχεις να αντιμετωπίσεις κάτι διαφορετικό (ΠΡΟΚΛΓΕΝΑΓ). Τώρα οι δυσκολίες είναι εμφανείς γιατί όταν δεν έχεις μάθει να ασχοληθείς με το αντικείμενο το συγκεκριμένο και βλέπεις κάποιες συμπεριφορές που δεν έχεις συνηθίσει αν δεν έχεις πάει σε παν/μιο ειδικής αγωγής, και ειδικά όταν δεν έχεις έναν άνθρωπο στο οικείο περιβάλλον σου, σε δυσκολεύει, ψάχνεις να δεις τι μπορείς να κάνεις, αναρωτιέσαι, λες «τώρα αυτό που κάνω, λειτουργεί ή το κάνω μάταια;», μπορεί κάποιες φορές να θες να παραιτηθείς, να μη βλέπεις αποτέλεσμα από συμπεριφορές, πολλά... (ΠΡΟΚΛΜΑΤ)

B5 (επαρκής επίσημη υποστήριξη)

Επαρκή, όχι, όχι.

Γ1 (προϋποθέσεις)

Κατ' αρχήν θα πρέπει να έχει καλλιεργηθεί ένα κλίμα αποδοχής στην τάξη, στα υπόλοιπα παιδιά, να μην υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός, ότι εσύ έχεις πρόβλημα (ΠΡΟΪΠΚΛΑΠΟΔ), να μάθουν και τα άλλα παιδιά ότι κι αυτό το παιδί είναι μέρος της τάξης, μπορεί να ανταποκριθεί και να συνεργάζονται. Βασικό είναι να υπάρχει συνεργασία των δύο δασκάλων, στο «τι κάνουμε σήμερα στην τάξη», να δούμε που μπορούμε να το εξατομικεύσουμε για το παιδάκι αυτό (ΠΡΟΪΠΣΥΝΕΡΓ), να μη φαίνεται ότι αποκλίνει και πολύ από το σύνολο...(ΠΡΟΣΔΑΠΟΚΛ)

Γ2 (συνεργασία με ειδικούς)

Ναι, ναι, πολύ, γιατί είναι ειδικοί που μπορούν να σου δώσουν και μια γραμμή τι να κάνεις, (ΕΙΔΚΑΘΟΔΗΓ) τη στιγμή που εσύ βρίσκεσαι σε ένα σχολείο, σε ένα πλαίσιο που πρέπει να αντιμετωπίσεις μια κατάσταση.

Όχι, δεν είναι επαρκής η υπάρχουσα δυνατότητα. Εγώ για να καταλάβεις εκεί που ήμουν, σχολικό σύμβουλο δεν είχα γνωρίσει. Η σχολική σύμβουλος είχε έρθει στο τέλος που κάναμε μια γιορτή, δεν είχα δηλαδή επαφή να βοηθηθώ. Το ΚΕΔΥ πάλι ήταν μακριά.

Θα έπρεπε ο σχολικός σύμβουλος να έκανε πιο συχνές επισκέψεις στο σχολείο, να συζητήσεις πράγματα που σε απασχολούνε (ΑΝΑΓΚΣΥΜΒ). Μετά γενικά να υπάρχει μια γενικότερη υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου (ΑΝΑΓΚΥΠΟΣΤΔΙΕΥΘ) και η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, να μη νιώθεις ότι είσαι ο τελευταίος τροχός και «ο, τι μπορώ κάνω»

(ΑΝΑΓΚΣΥΝΕΡΓΕΚΠ).

Γ3 (συνεργασία με γονείς)

Πολύ, πολύ σημαντική, γιατί πρέπει αυτό που γίνεται στο σχολείο να έχει και μια συνέχεια και στο σπίτι (ΓΟΝΣΥΝΕΧ)

Νομίζω ότι πρέπει κάπου να υπάρχει μια ισορροπία, γιατί αν ξεφύγει κι ο δάσκαλος απ' τα όρια, μπορεί να δημιουργηθεί θέμα με τους γονείς και το βασικό είναι να υπάρχει όσο γίνεται καλύτερο κλίμα, δηλαδή ναι μεν να παρεμβαίνει, αλλά μέχρι ένα όριο, γιατί οι γονείς είναι γονείς και τα παιδιά είναι παραπάνω απ' τη μισή μέρα στο σπίτι, αν δεν υπάρχει μια συνέχεια στο σπίτι και μια επικοινωνία, θα είναι μετά μεγάλο το χάσμα.

Γ4 (οι συμμαθητές)

Μαθαίνουν ότι υπάρχει και η διαφορετικότητα, ότι όλα στη ζωή δεν είναι συγκεκριμένα, δεν είναι τόσο απλά, ή όπως είμαστε εμείς, υπάρχει και το διαφορετικό (ΟΦΓΝΩΡΔΙΑΦΟΡ), μαθαίνουνε να αποδέχονται (ΟΦΑΠΟΔ), να συνεργάζονται (ΟΦΣΥΝΕΡΓ) και αύριο μεθαύριο, μεγαλώνοντας, γιατί η κοινωνία μας έχει πολλά παραδείγματα έξω. Τώρα στο μαθησιακό, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι συγκεκριμένο που θα τα βοηθούσε ...

Αρνητικές συνέπειες ίσως μόνο μία που μπορώ να σκεφτώ από την εμπειρία μου, που η περίπτωση του αυτισμού ήταν πού βαριά, σε συνδυασμό με άλλα προβλήματα, που ήταν για ειδικό σχολείο, εάν το παιδάκι το συγκεκριμένο δημιουργεί θέματα μες στην τάξη, τύπου φασαρία (ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΦΑΣ), διαταραχή της ισορροπίας της τάξης (ΔΥΣΚΣΥΜΠΙΣΟΡ), π.χ. περιστατικά κλοπής, εκεί δημιουργείται ένα θέμα στην ηρεμία

Γ5 (αν επιτυγχάνεται)

Σε κάποιες περιπτώσεις ναι, όταν ο αυτισμός είναι λειτουργικός (ΑΥΤΛΕΙΤ), έχω δει δηλαδή περιπτώσεις παιδιών που τα καταφέρνανε πάρα πολύ καλά, τώρα είναι κι άλλες περιπτώσεις που δεν βοηθάει, χρειάζεται ειδικό σχολείο κατά τη γνώμη μου.