



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

«Εύρεση του βαθμού αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές με Δ.Α.Φ. σε σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας»

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ ΑΤΜΑΤΖΙΔΟΥ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ**  
**ΙΟΥΝΙΟΣ 2024**

**Φύλλο εξέτασης**

1.Επόπτης: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - \_\_\_\_\_

Ο/η συγγραφέας Ατματζίδου Χριστίνα βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Εισαγωγή.....	7
1.1. Ορισμός Δ.Α.Φ.....	7
1.2. Ιστορική αναδρομή.....	7
1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με Δ.Α.Φ.....	11
1.4. Οι μαθητές με Δ.Α.Φ. στην Γενική Τάξη.....	14
1.5. Εκπαιδευτικές Στρατηγικές.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Αποτελέσματα της έρευνας.....	27
2.1. Μεθοδολογία.....	27
2.1.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	27
2.1.2. Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	28
2.1.3. Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας.....	28
2.1.4. Περιγραφή ερωτηματολογίου.....	29
2.1.5. Στατιστική επεξεργασία.....	29
2.2. Αποτελέσματα της έρευνας.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Συζήτηση.....	40
3.1. Συμπεράσματα.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Βιβλιογραφία.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Παραρτήματα.....	50

## Περίληψη

Η παρακάτω πτυχιακή εργασία, αποτελεί μια ανάλυση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος (Δ.Α.Φ.) και των παιδιών που ανήκουν στο συγκεκριμένο φάσμα. Αρχικά, γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην Δ.Α.Φ. και παρουσιάζεται μια ανάλυση του πώς ορίζεται σήμερα. Δευτερευόντως, αναλύονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Δ.Α.Φ. η θέση τους σε μια Γενική τάξη ενός Δημοτικού σχολείου, αλλά και κάποιες συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τη πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενισχύσουν την ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον.

Εν συνεχεία, η εργασία εστιάζει στο ερευνητικό κομμάτι. Μέσω ενός ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε για αυτόν τον σκοπό, απαντώνται σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα, σχετικά με την υλοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών μεθόδων για παιδιά με Δ.Α.Φ. τον βαθμό αποτελεσματικότητας αυτών, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και τέλος τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στα Δημοτικά σχολεία της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας.

Αναλύονται χρήσιμες πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, το είδος του ερωτηματολογίου, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα καθώς και ο χρόνος διεξαγωγής της. Στη συνέχεια, ακολουθεί η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων και τέλος μια συζήτηση γύρω από τα συμπεράσματα που προκύπτουν, σε συνδυασμό με άλλες έρευνες που επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της ποσοτικής αυτής έρευνας.

Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφία στην οποία βασίστηκε η πτυχιακή εργασία και τα παραρτήματα στα οποία παρουσιάστηκε το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχές, Δ.Α.Φ., Εκπαιδευτικές στρατηγικές, Γενικό σχολείο, Γενική τάξη.

## Abstract

The following thesis is an analysis of autism spectrum disorder (ASD) and children who belong to a specific spectrum. First, there is a historical review of D.A.F. and an analysis of how it is defined today is presented. Secondly, the characteristics of children with SEN are analyzed. their position in a General class of a Primary school, but also some specific educational strategies that can be used by teachers in order to strengthen the inclusion of these children in the school environment.

Subsequently, the work focuses on the research part. Through a questionnaire created for this purpose, important research questions are answered, regarding the implementation or not of educational methods for children with SEN. the degree of effectiveness of these, according to the answers of the participants and finally the needs of the teachers in the Primary schools of the region of Western Macedonia.

Useful information about the participants, the type of questionnaire, the methodology used for the research and the time it was conducted are analyzed. Then follows the statistical processing of the results and finally a discussion about the conclusions that arise, in combination with other research that confirms the results of this quantitative research.

Finally, there follows the bibliography on which the thesis was based and the appendices in which the questionnaire created for the needs of the research was presented.

Keywords: Disorders, SEN, Educational strategies, General school, General class.

## 1. Εισαγωγή

### 1.1. Ορισμός Δ.Α.Φ.

Ετυμολογικά, η λέξη «αυτισμός» έχει ελληνικές ρίζες και συγκεκριμένα, προέρχεται από την ελληνική λέξη, «εαυτός» και τη παραγωγική κατάληξη «-ισμος». Αναφερόταν σε αυτοπάθειες, δηλαδή σε καταστάσεις, κατά τις οποίες το άτομο που ενεργεί, δέχεται το ίδιο την ενέργεια της πράξης, για αυτό και προκύπτει πως τα άτομα με Δ.Α.Φ. είναι μοναχικά και απορρίπτουν, αγνοούν ή αποκλείουν όλα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους (Κάσσας, Ζαρογιάννης, Γουργουλιάνης, Ανδρέου, 2021). Όπως αναφέρει όμως και η Α. Δημότσιου (2012), «Ένας συγκεκριμένος ορισμός για τον αυτισμό είναι δύσκολο να δοθεί, για το λόγο ότι παρουσιάζει διαφορές και από το πλήθος των πηγών που προέρχεται και από τους διάφορους επαγγελματίες-ειδικούς που εμπλέκονται και από τους γονείς των παιδιών με αυτισμό. Για τον ορισμό του αυτισμού και τη συγγένεια του με διάφορες αναπηρικές καταστάσεις της παιδικής ηλικίας υπήρξαν πολλές διαφωνίες αλλά και απορίες».

Στη συγκεκριμενοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της Δ.Α.Φ. συνέβαλε σημαντικά η ψυχίατρος L. Wing (1928), η οποία συμβολή κορυφώθηκε κατά την δεκαετία του 1980.

Αναφέρθηκε σε τρεις συγκεκριμένες ενδείξεις:

1. Δυσκολία των ατόμων αυτών στην επικοινωνία.
2. Δυσλειτουργικές κοινωνικές δεξιότητες.
3. Επανάληψη στερεοτυπικών, επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών και κινήσεων.

## 1.2. Ιστορική Αναδρομή

Ιστορικά, ο αυτισμός φαίνεται να αναφέρεται 1943 από τον ιατρό Leo Kanner του νοσοκομείου John Hopkins, όσο την ίδια περίοδο, ο επιστήμονας και ιατρός Hans Asperger, περιέγραφε το σύνδρομο Asperger. Αργότερα, μετονομάστηκε ως «Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας» και συγχωνεύθηκε στην διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, χωρίς να θεωρείται πλέον μια ξεχωριστή διάγνωση (Δημότσιου, 2012). Αφορμή για τον Leo Kanner να διερευνήσει το φαινόμενο της Δ.Α.Φ. αποτέλεσαν περιπτώσεις ορισμένων ψυχωτικών παιδιών, κατά τη περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, σε περιοχές της Βαλτιμόρης. Συγκεκριμένα, του κέντρισαν το ενδιαφέρον, περιπτώσεις τέτοιων παιδιών των οποίων η συμπεριφορά διέφερε ποιοτικά αλλά και ως προς την ηλικία έναρξης από την κυρίως ομάδα των ψυχωτικών παιδιών (Δημότσιου, 2012).

Αργότερα, το 1976, η L. Wing αναφέρθηκε στην «τριάδα των διαταραχών» καθώς και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Δ.Α.Φ. σε τομείς που σχετίζονται με την επικοινωνία, τη κοινωνικοποίηση και τη φαντασία (Γαυγιωτάκη, 2016).

Το 1977, η ψυχολόγος E. Newson, συμβάλλει και εκείνη με τις δικές της έρευνες στην διαμόρφωση των κριτηρίων διάγνωσης. αναφέροντας την Δ.Α.Φ. ως «εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης» και που φέρεται να εμφανίζεται στον τρίτο χρόνο ηλικίας του παιδιού. Συγκεκριμένα, έθεσε τα εξής κριτήρια:

«1. Διαταραχή του λόγου στην οποία εντάσσεται όχι μόνο η προφορική ομιλία, αλλά και οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος. Επίσης, αναφέρεται στην διαταραχή του «κοινωνικού συγχρονισμού» (social timing) που αφορά την εναλλαγή των ρόλων στην επικοινωνία.

2. Διαταραχή στις κοινωνικές σχέσεις και ιδιαίτερα στην έλλειψη της κοινωνικής ενσυναίσθησης (social empathy) που αναφέρεται στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ανθρώπου, αλλά και την ικανότητα να «μπαίνει» νοερά στη θέση του.

3. Ακαμψία της σκέψης που συμπεριλαμβάνει αντίδραση στην αλλαγή, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, εμμονές, στερεοτυπίες, φτωχή μάθηση από την εμπειρία και ελάχιστο συμβολικό παιχνίδι» (Δημότσιου, 2012).

Το 1978, το πρώτο άτομο που διορίστηκε καθηγητής παιδοψυχιατρικής στο Ηνωμένο Βασίλειο και που έχει χαρακτηριστεί ως ο «πατέρας της παιδοψυχιατρικής», M. Rutter, αναφέρει τέσσερα βασικά κριτήρια στις έρευνες του, με βάση τα οποία, μπορεί κανείς να διαγνώσει την Δ.Α.Φ. σύμφωνα με τον ίδιο. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

1. Ηλικία έναρξης πριν τους τριάντα μήνες.



2. Ελλειμματική ανάπτυξη των κοινωνικών συναλλαγών.
3. Καθυστερημένη και ανεπαρκής γλωσσική ανάπτυξη.
4. Αντίσταση στην αλλαγή, εμμονή στην ομοιομορφία, στην επαναληπτικότητα και σταθερότητα, τόσο στο άμεσο περιβάλλον τους όσο και στις δραστηριότητες τους. (Δημότσιου, 2012).

Στην ιστορική εξέλιξη της Δ.Α.Φ. συνέβαλε σημαντικά το Διαγνωστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM) καθώς μέσω των επανεκδόσεων του, βοήθησε στη καλύτερη κατανόησή της. Πιο αναλυτικά, εν έτη 1952, στη πρώτη του έκδοση ο όρος «Δ.Α.Φ.», ή «αυτιστικό φάσμα», δεν καταγράφεται ως διαγνωστική κατηγορία (Γαυγιωτάκη, 2016). Αναφέρεται όμως στη «Σχιζοφρενική αντίδραση, παιδικής ηλικίας».

Στην δεύτερη έκδοση του DSM, το 1968, γίνεται ξανά αναφορά σε αυτόν, ως «παιδική σχιζοφρένεια». Στη τρίτη έκδοσή του, το 1980, προστίθεται ο όρος «Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή της παιδικής ηλικίας» (Kring, et al., 2010).

Κατά τον Fisch (2012), στη κατηγορία αυτή ανήκει ο βρεφικός αυτισμός και οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές με εκδήλωση στη παιδική ηλικία. Τα συμπτώματα του βρεφικού αυτισμού, αναφέρονται ως εξής:

1. Εκδηλώνεται πριν τους 30 μήνες ζωής του παιδιού.
2. Παρατηρείται διάχυτη έλλειψη ανταπόκρισης προς τους ανθρώπους.
3. Σημειώνονται ελλείμματα στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας.
4. Αν ο λόγος έχει αναπτυχθεί, παρουσιάζονται περίεργοι τρόποι ομιλίας.
5. Παρατηρούνται αλλόκοτες αποκρίσεις.
6. Υπάρχει μια αντίσταση στην αλλαγή.
7. Διατηρείται μια συνεχής και επίμονη ενασχόληση με έμψυχα ή άψυχα αντικείμενα.

Μετά από αυτήν την έκδοση, προκύπτει μια αναθεώρησή της, η οποία προσδιορίζει τη Δ.Α.Φ. ως «Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή/μη προσδιοριζόμενη αλλιώς», η οποία ανήκει στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (έτσι προκύπτει και η ονομασία Δ.Α.Φ.: Διαταραχή αυτιστικού φάσματος), με τον όρο «βρεφικός αυτισμός» να μετονομάζεται σε «Αυτιστική διαταραχή».

Στην δεκαετία του 1970, η έρευνες σχετικά με την Δ.Α.Φ. οδήγησαν σε επικράτησή της ως μιας ξεχωριστής διαγνωστικής κατηγορίας, η οποία παρουσιάζει συγκεκριμένη κλινική εικόνα

και συμπτώματα (Ε. Γαυγιωτάκη, 2016). Ως αποτέλεσμα, παρόλο που ο αυτισμός φτάνει να αναγνωριστεί ως διαγνωστική κατηγορία το 1987, οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος αναγνωρίζονται μόλις το 2013.

Όπως καταδεικνύουν τα δεδομένα η πολύπλοκη κλινική εικόνα της διαταραχής έχει πολλές υποκατηγορίες και προϋπάρχουσα ιστορία και επιστημονική βιβλιογραφία, η οποία έχει καταπιαστεί με τη Δ.Α.Φ.

Η τελευταία ταξινόμηση της βρίσκεται στο DSM-5 ή DSM-V (2013), δίνοντας μια σαφέστερη εικόνα και έναν ακριβέστερο ορισμό για τις αυτιστικές διαταραχές (Ε. Γαυγιωτάκη, 2016). Βάση της τελευταίας έκδοσης, είναι απαραίτητο, «το άτομο να πληροί τα τέσσερα κριτήρια του διαγνωστικού εγχειριδίου, προκειμένου να διαγνωστεί με Δ.Α.Φ.» τα οποία είναι:

1. Γενικά ελλείμματα στην επικοινωνία.
2. Στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές.
3. Τα συμπτώματα να είναι έκδηλα από τη παιδική ηλικία.
4. Παρατήρηση χαμηλής παραγωγικότητας στο άτομο (Ε. Γαυγιωτάκη, 2016).

Αρχικά, η διάγνωση έδινε έμφαση στην αποστασιοποίηση των παιδιών, συναισθηματικά και μη από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κάτι που στη συνέχεια διευρύνθηκε στις ελλείψεις τις οποίες εμφάνισαν στις δεξιότητες και την διαταραγμένη επικοινωνία τους. Σήμερα, η διάγνωση της ΔΑΦ περιλαμβάνει τις προηγούμενες διαγνώσεις, τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, και τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, σε αντίθεση με τη παλαιότερη ταξινόμηση (DSM-4), η οποία περιελάμβανε την ελλειμματική επικοινωνία ως ξεχωριστό κριτήριο. Κάθε διάγνωση συνοδεύεται από επιμέρους δείκτες, ώστε να υπάρχει πλήρης εικόνα για το επίπεδο και την αναπτυξιακή κατάσταση του κάθε παιδιού, όπως για παράδειγμα συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές, το πότε εμφανίστηκαν τα πρώτα συμπτώματα, ή αν το παιδί είχε παρουσιάσει παλινδρόμηση στις κοινωνικές του δεξιότητες (Ε. Γαυγιωτάκη, 2016). Η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος είναι μια κατάσταση που ακολουθεί το παιδί εφόρου ζωής και εκδηλώνεται, είτε στα πρώιμα στάδια ζωής του παιδιού, είτε ακριβώς μετά τη γέννησή του. Επηρεάζει, πολλές από τις κοινές ανθρώπινες αντιδράσεις και συμπεριφορές, όπως κοινωνικές συναναστροφές, την δυνατότητα να επικοινωνεί τις ιδέες και τα συναισθήματά του καθώς και τις σχέσεις του με τους άλλους (Ε. Γαυγιωτάκη, 2016).

Παρόλο που, δεν έχουν καθοριστεί συγκεκριμένοι νευρολογικοί μηχανισμοί οι οποίοι συνδέονται με την Δ.Α.Φ., η συμπτωματολογία του αυτιστικού φάσματος φαίνεται να εμφανίζεται κυρίως στο τμήμα του εγκεφάλου που βρίσκεται ακόμα υπό ανάπτυξη. Εκδηλώνεται με διαφορετικά μοτίβα, όσον αφορά τα ελλείμματα και τα τυπικά

χαρακτηριστικά, τα οποία παραμένουν ανεπηρέαστα. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, μπορεί να συμβαδίσει με άλλες διαταραχές, γλωσσικές ή ψυχολογικές. Τα συμπτώματά της, αφορούν κυρίως ελλείμματα συμπεριφοράς, έλλειψη οπτικής επαφής (το παιδί δεν γυρνά όταν ακούει το όνομά του ή όταν του μιλούν, κάτι που λανθασμένα πολλοί γονείς συνδέουν με προβλήματα ακοής), έλλειψη προσοχής κ.α. (Ε. Γαυγιωτάκη, 2016).

### 1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με Δ.Α.Φ.

Γενικότερα, η Δ.Α.Φ. επηρεάζει εφόρου ζωής τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, την αυτοφροντίδα, και την ένταξή του στη κοινότητα. Επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού με πολλούς τρόπους, όπως τους στόχους του στην εκπαίδευση. Το ίδιο, όσον αφορά και τα γλωσσικά ελλείμματα, την έλλειψή της από τη καθημερινή επικοινωνία και το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων, τα οποία οδηγούν συνήθως σε συμπεριφορές οι οποίες περιπλέκουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τους στόχους της (Σισμανίδη, 2018).

Συγκεκριμένα, η ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Φ. στην εκπαιδευτική κοινότητα ενός γενικού Δημοτικού σχολείου, αποτελεί μια απαιτητική πρόκληση, διότι έχουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, οι οποίες απορρέουν από την ίδια τη φύση της διαταραχής τους, (όπως, τα ελλείμματα στις επικοινωνιακές και τις κοινωνικές δεξιότητες, ιδιομορφίες στην αισθητηριακή επεξεργασία, αντίσταση στις αλλαγές, περιορισμένη αυτονομία), το σχολικό πρόγραμμα και ακόμα και το περιβάλλον του σχολείου, τα οποία είναι γεμάτα από διαφορετικά ερεθίσματα που τα παιδιά με Δ.Α.Φ. δυσκολεύονται να διαχειριστούν. (Δημότσιου, 2012).

Αυτή την διεργασία, δύσκολη καθιστά και η αναλυτική παροχή οδηγιών με σύνθετο λεξιλόγιο, από πλευράς των εκπαιδευτικών, που παρόλο που έχει ως σκοπό να βοηθήσει το παιδί να ακολουθήσει κάποια ορισμένα βήματα για να πραγματοποιήσει δραστηριότητες και στόχους, το μπερδεύουν ακόμα περισσότερο (Σισμανίδη, 2018).

Σύμφωνα με έρευνα του Π. Γαλάνη (2020), η εκπαιδευτική ζωή των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, σκιαγραφείται ως εξής:

1. Μόλις το 20% των παιδιών αυτών αναπτύσσει κοινωνικές και φιλικές σχέσεις, χωρίς αυτές να είναι πάντα αμοιβαίες.
2. Έχουν μικρό κοινωνικό δίκτυο, στο οποίο έχουν συνήθως περιφερειακό ρόλο.
3. Συχνά, παρατηρείται ότι η παρουσία τους αγνοείται από τους τυπικούς συμμαθητές τους, ενώ το 13% των παιδιών με Δ.Α.Φ. είναι τελείως απομονωμένο στο σχολικό περιβάλλον.

4. Το 30% εξ αυτών, ασχολείται με μονήρεις δραστηριότητες κατά το διάλειμμα, ενώ δεν λαμβάνει πολλές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες του.
5. Συμμετέχει εποικοδομητικά στη μαθησιακή διαδικασία, 50% λιγότερο από ότι τα τυπικά παιδιά της τάξης του γενικού σχολείου.
6. Ακόμα και οι μαθητές/μαθήτριες με Δ.Α.Φ. που δεν παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, συναντούν δυσκολίες όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση, η οποία σχετίζεται, όχι με τη φύση της διαταραχής, αλλά με τα ελλείμματα του προφορικού τους λόγου.
7. Δυσκολεύονται στη σύνταξη προτάσεων και στη παραγωγή μακροσκελών γραπτών κειμένων, καθώς και στη λεπτή κινητικότητα και τον οπτικοκινητικό συντονισμό, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην γραφή.
8. Υστερούν δεξιοτήτων επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων, σε σχέση με τυπικούς συνομηλίκους τους, εξαιτίας των ελλείψεων στη κατανόηση του προφορικού λόγου.
9. Δυσκολεύονται στην αφηρημένη σκέψη.
10. Αδυνατούν να κατανοήσουν τη σημασία του μεταφορικού λόγου.
11. Δυσκολεύονται στην αξιοποίηση και σύνδεση των συμφραζόμενων, όπως και στη κατανόηση του νοήματος.

Όσον αφορά τη καθημερινότητα των παιδιών με Δ.Α.Φ. εντός οικογενειακού πλαισίου, είναι ένα σύνθετο ζήτημα, τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και τα μέλη της οικογένειάς τους. Καθώς πρόκειται για ένα φάσμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από την δυσκολία στην αλληλεπίδραση, τη κατανόηση και την επικοινωνία, όπως και τη παρουσία και τη συνεχή τέλεση ψυχαναγκαστικών ρουτινών και συμπεριφορών. Όλα τα παραπάνω, επηρεάζουν άμεσα τους φροντιστές τους, τους δασκάλους και γενικότερα το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού (Σισμανίδη, 2018).

Τα παιδιά με Δ.Α.Φ., χρειάζονται ένα καθορισμένο από τους δασκάλους και φροντιστές τους πρόγραμμα και μια σειρά από ρουτίνες. Ακόμα και η παραμικρή αλλαγή σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση (Σισμανίδη, 2018).

Συγκεκριμένα, το παιδί έχει ανάγκη από συναισθηματική πληρότητα, ώστε να βρίσκεται σε επαφή με τη συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Η ανάγκη του αυτή όμως, ορισμένες φορές οδηγεί σε παθολογική προσκόλληση στις ρουτίνες και την γνωστή καθημερινότητά του, κάτι το οποίο το εμποδίζει να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες με τους γύρω του (Σισμανίδη, 2018).

Συμπτώματα και ενδείξεις της εμμονικής προσκόλλησης των παιδιών με Δ.Α.Φ. στη καθημερινότητα και τη ρουτίνα τους, μπορούν να είναι οι αντιδράσεις τους, σε περίπτωση που εκείνα αποχωριστούν κάποιο αντικείμενο, ή αν το άτομο με το οποίο έρχονται περισσότερο σε επαφή παρουσιάσει διαφοροποιήσεις και αλλαγές. Η συνηθισμένες αντιδράσεις, είναι το παιδί να κραυγάζει, να γαντζώνεται, να επαναλαμβάνει στερεότυπες κινήσεις με τα χέρια και το κορμί του, να επαναλαμβάνει συνεχώς συγκεκριμένες στερεότυπες φράσεις, ή ερωτήσεις, γενικότερη παρουσία άγχους κλπ. Ορισμένα, μπορεί να αυτοτραυματίζονται, να τραυματίζουν άλλους ως τρόπο εκδήλωσης του άγχους τους, ή απλώς να έχουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, δασκάλους ή συμμαθητές. (Σισμανίδη, 2018).

Στη καθημερινή τους ζωή, τα παιδιά που ανήκουν στην διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, συνήθως παρουσιάζουν περιορισμένα ενδιαφέροντα. Μερικά από αυτά, μπορεί να έχουν μονάχα ένα ενδιαφέρον και να προσκολλώνται εντόνως σε αυτό (Σισμανίδη, 2018).

Όπως αναφέρει και η Σόντη στην έρευνά της (2017) μπορεί να είναι ένα παιχνίδι, ή ακόμα και ένα κομμάτι ύφασμα, ή οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο, το οποίο κρατούν κοντά τους και το περιφέρουν όπου και αν πάνε, ακόμα και κατά την διάρκεια του ύπνου.

Όσον αφορά το άμεσο, κύριο περιβάλλον, στο οποίο το παιδί δραστηριοποιείται και εξελίσσεται, όπως παραδείγματος χάρη την οικογένεια, αυτή επηρεάζεται άμεσα από τη διαταραχή και μαζί με αυτήν επηρεάζονται και όλα τα μέλη της καθώς δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια κοινωνική ομάδα (Σόντη, 2017).

Σύμφωνα με την Α. Σισμάνη (2018), η οποία βασίζεται στην εργασία των Ekas, Lickenbrock και Whitman (2010), παρατηρείται ότι συχνά οι οικογένειες με αυτιστικό μέλος, παρουσιάζουν μερική ή σημαντική έλλειψη οικονομικής και συναισθηματικής ευημερίας καθώς οι φροντιστές των παιδιών αυτών έχουν να αντιμετωπίσουν ζητήματα, όπως την διάγνωση, την εύρεση των κατάλληλων θεραπευτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και τις οικονομικές δυσκολίες για τη παροχή των απαραίτητων υπηρεσιών στο παιδί με Δ.Α.Φ. Για τις καταστάσεις αυτές καθώς και τις γενικότερες ανάγκες των παιδιών αυτών, υπάρχει διαθέσιμο το επίδομα για παιδιά ΑΜΕΑ, το οποίο περιλαμβάνεται στα προνοιακά επιδόματα και το οποίο ξεκίνησε με το επίδομα του άρθρου 42, ν. 1140/1981 (Α'68). Χορηγείται από τον ΟΠΕΚΑ, και ως στόχο έχει τη παροχή βοήθειας σε άτομα ΑΜΕΑ, ώστε να μπορούν να καλύψουν ένα μέρος των εξόδων τους. (Σισμάνη, 2018).

Φυσικά, το ύψος αυτού του ποσού, εξαρτάται από το ποσοστό αναπηρίας του παιδιού, το οποίο αποφασίζει μια επιλεγμένη επιτροπή. Παρόλα αυτά, συχνά αρκετοί γονείς και κηδεμόνες τέτοιων παιδιών στην Ελλάδα, αναφέρουν πως το ύψος του επιδόματος αυτού δεν είναι αρκετό

για αυτά τα παιδιά, όπως και για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά (Σισμάνη, 2018).

Ως πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των παιδιών με Δ.Α.Φ. τα οποία αφορούν μονάχα εκείνα, είναι αυτά που πραγματεύονται τις διατροφικές τους συνήθειες. Συγκεκριμένα, αυτές επηρεάζονται από τυχόν διατροφικές διαταραχές που ενδεχομένως να εμφανίσουν και αυτό διότι σύμφωνα με τη Σταυριανού (2019), τα μη τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά εμφανίζουν τέτοιου είδους διαταραχές σε ποσοστό 33%, ενώ τα τυπικά, μόλις σε 22%. Επίσης, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. παρουσιάζουν συχνότερα δυσκοιλιότητα, εμετούς και ακόμα και αλλεργίες και άλλες στομαχικές διαταραχές ως αντίδραση σε ορισμένα τρόφιμα (Noori et al, 2014).

Όσον αφορά τώρα την επιλογή τροφίμων, επιλέγουν πολύ προσεκτικά το τι θα φάνε και είναι ιδιαίτερα απαιτητικά. Συγκεκριμένα, αυτό που αναφέρεται είναι η κατανάλωση συγκεκριμένων τροφίμων, όπως και η κατανάλωσή τους σε μεγάλη συχνότητα (Bandini et al, 2010; 2017).

Επιπλέον αναφέρεται πως η επιλεκτικότητα των τροφίμων, δεν περιορίζεται μονάχα στη κατηγορία ή το είδος τους, αλλά και το χρώμα ή την υφή τους, τη θερμοκρασία, το σχήμα και το χρώμα της συσκευασίας, την διάταξη και τη παρουσίαση των πιάτων πάνω στο τραπέζι, ή ακόμα και τα είδη των σκευών (Marie Bauset et al, 2014).

#### 1.4. Οι μαθητές με Δ.Α.Φ. στην Γενική τάξη

Οι έννοιες «ένταξη» και «ενσωμάτωση», αντικαταστάθηκαν από τον όρο «συνεκπαίδευση», η οποία αποτελεί εξέλιξή της. Αναφέρθηκε για πρώτη φορά στην Διεθνή σύνοδο για την ειδική αγωγή στη Σαλαμάνκα, το 1985 και η διακήρυξη που την αφορά υπογράφηκε από 25 Διεθνείς οργανισμούς και εκπροσώπους 92 χωρών. Εκφράζει τη μετεξέλιξη των σχολείων τυπικής ανάπτυξης σε «σχολεία για όλους» (Αβραμίδης, 2013).

Για να γίνει κατανοητή η απόλυτη σημασία της έννοιας, αρκεί η λέξη από την οποία προέρχεται, στην αγγλική μεταφορά της: «Το επίθετο «inclusive», προέρχεται από το λατινικό ρήμα «includere», και μεταφράζεται ως «συμπεριλαμβάνω». Έτσι, ο όρος «inclusion education», μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά στα ελληνικά, ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση», ή ως «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Παλαιοπάνου, 2023).

Η έννοια της συνεκπαίδευσης, ορίζεται ως το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση, έχοντας την ίδια στιγμή τις δικές του ιδιαιτερότητες και αφορά το πλάνο δημιουργίας συγκεκριμένων σχολείων, τα οποία θα είναι ικανά να συγκεντρώνουν όλο τον μαθητικό πληθυσμό και τα οποία θα αναγνωρίζουν και θα κατανοούν τις ιδιαιτερότητες, τις

εκπαιδευτικές απαιτήσεις και ανάγκες του καθενός ξεχωριστά, γνωρίζοντας τους κατάλληλους τρόπους προκειμένου να υποβοηθήσουν τη μάθησή τους.

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (2005), η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στο να προσφέρει σε όλα τα παιδιά μια ποιοτική εκπαίδευση, που θα εκτιμά και θα αξιοποιεί τις ικανότητές τους, αναιρώντας τα στερεότυπα, όπως θα έπρεπε να γίνεται μέσα στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία. Η ουσία του συστήματος αυτού, είναι η συμπερίληψη ατόμων/μαθητών στις τάξεις με μαθησιακές ανάγκες, κάτι το οποίο προωθεί δυναμικά την αποδοχή, τη σχολική επίδοση κ.α.

Για να γεφυρωθεί χρειάζονται ριζικοί μετασχηματισμοί εντός της σχολικής μονάδας, ώστε αυτή να είναι ικανή να ανταποκριθεί άμεσα και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ανάγκες των παιδιών με Δ.Α.Φ. και γενικότερα παιδιών με ειδικές ανάγκες, με τον ίδιο τρόπο που ενδεχομένως θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των τυπικών μαθητών/μαθητριών. Η συνεκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της αναβάθμισης της εκπαίδευσης και του σχολικού περιβάλλοντος, μα και η ποιότητα αυτής, η οποία διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο (Σούλης, 2008).

Σύμφωνα με την Μ. Ε. Παλαιοπάνου (2023), η συνεκπαίδευση λειτουργεί σαν μέσο γεφύρωσης των διαφορών μεταξύ των τυπικών και μη τυπικών παιδιών.

Η συνεκπαίδευση των παιδιών με Δ.Α.Φ., στις Γενικές τάξεις αποτελεί ένα θέμα, το οποίο προβληματίζει, εκπαιδευτικούς και μη για πολλά χρόνια. Το 2008, ψηφίστηκε στην Ελλάδα ο νόμος 3699, κατά τον οποίο τα παιδιά με Δ.Α.Φ. αλλά και με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν άτομα με αναπηρία και ως επακόλουθο, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ζήτημα της «ένταξης» του παιδιού με Δ.Α.Φ. σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, ξεκινά να απασχολεί το οικογενειακό του περιβάλλον από νωρίς και συγκεκριμένα στα 5 με 6 χρόνια της ζωής του. Εν αντιθέσει με το παρελθόν, κατά το οποίο οι μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. φοιτούσαν αποκλειστικά στα ειδικά σχολεία, σήμερα οι γονείς/κηδεμόνες, έχουν να επιλέξουν ανάμεσα σε:

1. Ένταξη σε τυπικό σχολείο.
2. Ένταξη σε τυπικό σχολείο με υποστήριξη.
3. Ένταξη σε τυπικό σχολείο με παράλληλη ενισχυτική διδασκαλία.
4. Ένταξη στο κυρίως πρόγραμμα ενός τυπικού σχολείου με παράλληλη.
5. παρακολούθηση επιλεγμένων δραστηριοτήτων με τα άλλα παιδιά.
6. Ένταξη σε ειδικό σχολείο (Σούλης, 2008).

Βέβαια, παρόλο που δεν είναι δεδομένη η φοίτηση ή όχι των μαθητών με Δ.Α.Φ. στις Γενικές τάξεις, έχουν προταθεί αρκετές ενέργειες για την ενίσχυση της συμμετοχής και εκπαίδευσης των μαθητών με Δ.Α.Φ. σε γενικές μονάδες εκπαίδευσης. Βέβαια, η εφαρμογή αυτών καθώς και η φοίτηση των μαθητών με Δ.Α.Φ. στα γενικά σχολεία της χώρας, εξαρτώνται από ορισμένες αλλαγές στη νομοθεσία καθώς και από τις απόψεις γονέων και κηδεμόνων για το πού θα είναι καλύτερο να φοιτήσει το παιδί τους και τέλος, τις θεωρίες προγραμματισμού. (Εξάρχου, 2020).

Κάποιες φορές, η φοίτηση των παιδιών με Δ.Α.Φ. στα γενικά σχολεία, μπορεί να επιφέρει μια σειρά από δυσκολίες, που «συνδέονται τόσο με την Δ.Α.Φ. όσο και με το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, και τον τρόπο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους» (Εξάρχου, 2020). Παραδείγματος χάρη, οι φοβίες που πιθανό τα παιδιά αυτά να έχουν, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται έτσι η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του γενικού σχολείου, η δυσκολία να επεξεργαστούν με την απαραίτητη ταχύτητα τα πολλαπλά ερεθίσματα κατά την διδακτική ώρα και να τα αποδώσουν με μια συγκεκριμένη ταχύτητα, κάτι το οποίο καθιστά δύσκολη την εκπλήρωση καθηκόντων ή δραστηριοτήτων σε χρονικό διάστημα που οι υπόλοιποι, είτε τυπικοί μαθητές είτε καθηγητές τις αναμένουν από εκείνα (Εξάρχου, 2020).

Ενδεχομένως να παραβιάζουν τους κανόνες της σχολικής τάξης, να εκδηλώνουν έντονη διάσπαση προσοχής, κινητική ανησυχία, υπερκινητικότητα ή και να διακόπτουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Γαλάνης, 2020). Παράλληλα, το ίδιο ισχύει και για τις κοινωνικές συναναστροφές εντός του σχολείου, οι οποίες μπορεί να μειωθούν αισθητά, εξαιτίας των προαναφερόμενων λόγων καθώς και ως συνέπεια της αισθητηριακής υπερευαισθησίας που χαρακτηρίζει τα παιδιά με Δ.Α.Φ. (Κοιλιάρη, 2021).

Συγκεκριμένα, αυτά είναι μερικά από τα κυριότερα προβλήματα, τα οποία απασχολούν τους γονείς/κηδεμόνες, όπως και τους/τις εκπαιδευτικούς όσον αφορά τα αυτιστικά παιδιά και την ανάπτυξη ομαλών φιλικών σχέσεων με τα υπόλοιπα, τα οποία συχνά δεν τα δέχονται στο παιχνίδι τους, τα κρατούν στο περιθώριο ή τα χλευάζουν. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, προκειμένου να αντιμετωπιστούν άμεσα και αποτελεσματικά τα παραπάνω ζητήματα, θα πρέπει να ακολουθούνται τα εξής βήματα:

1. Να οριστεί το πρόβλημα.
2. Να συγκεντρωθούν πληροφορίες και δεδομένα για το πρόβλημα αυτό.
3. Να διατυπωθούν υποθέσεις για τα αίτια και τις λειτουργίες που επιτελούν οι προβληματικές μορφές συμπεριφοράς.
4. Να οριστούν οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος παρέμβασης.



5. Να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί η παρέμβαση.
6. Να αξιολογηθούν τα αποτελέσματά της (Γαλάνης, 2020).

Με βάση τα παραπάνω, προκειμένου να λειτουργήσει η διαδικασία της συνεκπαίδευσης, θα πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, να βρίσκεται εν ενεργεία η συνεργατική διδασκαλία, να υπάρχει η αρμονική συνεργασία μεταξύ γονέων ή κηδεμόνων και εκπαιδευτικών, να καθοριστούν ξεχωριστοί ατομικοί στόχοι για το κάθε παιδί, να υπάρχει υποστήριξη στην διαδικασία αυτή από πλευρά κοινωνίας μα και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας, όπως και να υπάρχει ενεργή συμμετοχή εντός της τάξης. Επίσης, άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης, είναι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, η οικονομική στήριξη της κοινωνίας και τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Norwich, 2000).

Ειδικότερα και σύμφωνα με τους Yuen και Westwood (2001), καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η στάση των εκπαιδευτικών (θετική ή αρνητική) καθώς και οι προσδοκίες τους κατά την διαδικασία της συνεκπαίδευσης και αν αυτή επιτύχει μπορεί να ωφελήσει, τόσο τους ίδιους, όσο και τους μαθητές από πλευράς κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, πάντοτε φυσικά με τις κατάλληλες προϋποθέσεις.

Έτσι, μπορεί να αποφευχθεί ο στιγματισμός των παιδιών με Δ.Α.Φ. κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην εξάλειψη των νοητικών τειχών (Εξάργου, 2020). Παράλληλα, τα τυπικά παιδιά, μπορούν να βοηθήσουν και μόνο με τη παρουσία τους καθώς η συνύπαρξη αυτών με τα παιδιά με Δ.Α.Φ. τα επηρεάζει θετικά, με τα πρώτα να λειτουργούν ως «μοντέλα κατάλληλης συμπεριφοράς» και το αντίστροφο καθώς έχει αποδειχθεί μέσω ερευνών πως τα τυπικά παιδιά ωφελούνται άμεσα, γλωσσικά, σχολικά και κοινωνικά. (Σαρρής, 2020).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική κοινότητα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση, ποικίλουν. Καθώς όμως οι ίδιοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο τρόπος αντιμετώπισής της είναι καίριος. Η διαμόρφωση αυτών των απόψεων, είναι απόρροια του επιπέδου αυτοπεποίθησης του/της δασκάλου, της υποστήριξης του οικείου περιβάλλοντος, των ευκαιριών συνεργασίας που διαθέτει και του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας, κάτι που με τη σειρά του επιδρά στις προσπάθειες συμπερίληψης των παιδιών με Δ.Α.Φ. στα γενικά σχολεία (Παλαιοπάνου, 2023).

Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν άγχος και νευρικότητα, σκεπτόμενοι πως ίσως να μη μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε νέες απαιτήσεις όπως αυτή (Kamens, 2003). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Sandler (2005), οι οποία καταδεικνύει ότι οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης για πιθανή ανάληψη διδασκαλίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Η αυτοπεποίθηση και οι απόψεις ενός εκπαιδευτικού, επηρεάζονται άμεσα από την εμπειρία του, από την επαφή του με άτομα με αναπηρίες, το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, αλλά και από την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει ο εκπαιδευτικός (Wilkerson, 2012), ή αν και κατά πόσο έχουν παρακολουθήσει την διαδικασία της συνεκπαίδευσης από κοντά, αλλά και οι διαθέσιμοι πόροι (Moberg, 2003).

Παράλληλα, εξίσου πρωτεύοντες ρόλους διαθέτουν σε αυτή την διαδικασία και οι εκπαιδευτικές ανάγκες προσαρμοσμένες στο είδος και τον βαθμό της αναπηρίας καθώς και το φύλο (Kalvya et al, 2007, Brackenreed & Barnett, 2006). Γενικότερα, φαίνεται πως στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πολλοί εκπαιδευτικοί, παρά τις προσπάθειες εισαγωγής της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης στη σχολική κουλτούρα, δείχνουν να παρουσιάζουν αντίσταση, νιώθοντας ότι δεν είναι πλήρως εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι για την διαχείριση της ύπαρξης της ετερογένειας εντός μιας τάξης. Αυτοί τους οι προβληματισμοί, σε συνδυασμό με την θέλησή τους να ενισχύσουν την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οδηγεί σε μια σύγχυση (Παλαιοπάνου, 2023).

Όσον αφορά τη φοίτηση των παιδιών με Δ.Α.Φ. σε ειδικά σχολεία, η επιλογή αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την γνωστική ικανότητα του παιδιού, ούτε από την γενική λειτουργικότητά του και η επιλογή ακόμα και ενός ειδικού σχολείου, μπορεί να παρουσιάσει προκλήσεις, όπως ελλιπές προσωπικό, ελλειπείς εγκαταστάσεις και προβλήματα στην εξυπηρέτηση (Σακέτου, Παπαγιάννη, 2010).

Εντούτοις, η εκπαιδευτική κοινότητα τείνει περισσότερο στη φοίτηση των παιδιών με Δ.Α.Φ. στα Γενικά σχολεία, υπό την βοήθεια της παράλληλης στήριξης (Τζουριάδου και συν., 2001). Έτσι, το παιδί με Δ.Α.Φ. θα έχει την δυνατότητα να ακολουθεί το πρόγραμμα της τάξης, να έρχεται σε αλληλεπίδραση με το γενικό σύνολο και την άτυπη ατμόσφαιρα του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά στα πλαίσια μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας που περιλαμβάνεται από εκπαιδευτικές στρατηγικές και μεθόδους που προωθούν την εξέλιξη των δεξιοτήτων των παιδιών αυτών. Έτσι, θα επιτυγχάνονταν η συνεκπαίδευση και όλοι οι επιμέρους στόχοι του εκπαιδευτικού και θα λύνονταν και το ζήτημα της αυτοπεποίθησης των γενικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τις περιπτώσεις όπου η εξατομικευμένη διδασκαλία που, αν και είναι αναγκαία, φαντάζει για αυτούς κάτι πολύ σύνθετο και δύσκολο να κατορθωθεί (Τζουριάδου και συν., 2001).

Η παράλληλη στήριξη γίνεται με απόφαση από το ΚΕΔΑΣΥ, όπου με γραπτή γνωμάτευση καθορίζει τις ώρες της παράλληλης στήριξης ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (Τζουριάδου και συν., 2001).

### 1.5. Εκπαιδευτικές Στρατηγικές

Η απάντηση στο ποιοι θα ήταν οι ιδανικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως και ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών, είτε των καθηγητών είτε των δασκάλων, εξαρτάται από το τι είναι εφικτό, αλλά και το τι είναι σημαντικότερο να δοθεί στους μαθητές με Δ.Α.Φ. Παρόλα αυτά, οι στόχοι για τα παιδιά με Δ.Α.Φ. δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από εκείνες που αφορούν τα τυπικά καθώς η εκπαίδευση γυρίζει κυρίως γύρω από δύο πυρήνες, τη προσωπική ανεξαρτησία των μαθητών και τη καλλιέργεια της κοινωνικής ευθύνης (National Research Council, 2001).

Ωστόσο, παρόλο που πρόκειται μονάχα για δύο στόχους, χρειάζονται και τη προϋπόθεση της προόδου στις κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες, τόσο στις λεκτικές, όσο και στις μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας καθώς και στις προσαρμοστικές δεξιότητες των παιδιών, όπως και ύφεση των συμπεριφορικών δυσκολιών (National Research Council, 2001).

Σε αυτούς τους στόχους, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η παράλληλη στήριξη, η οποία θεωρείται απαραίτητη στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών με Δ.Α.Φ. και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές και αναπηρίες. Συγκεκριμένα, η παράλληλη στήριξη «παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης» (Μαστρογιάννης, Ξανθοπούλου, 2016). Σύμφωνα με ορισμένες απόψεις, το έργο αυτό μπορεί να επιτευχθεί και δια μέσω ενός σχολικού νοσηλευτή ή από κάποιον ειδικό βοηθό, τον οποίο η οικογένεια έχει την δυνατότητα να καταστήσει υπεύθυνο, πάντα με τη σύμφωνη γνώμη και συγκατάθεση του σχολείου.

Όμως, όπως φαίνεται και σύμφωνα με τον συνήγορο του πολίτη, το ζήτημα της παράλληλης στήριξης στα σχολεία παρουσιάζει μια σειρά σημαντικών προβλημάτων. Ειδικότερα, τα προβλήματα αυτά αφορούν:

1. Τα αιτήματα που απορρίπτονται με τεράστια συχνότητα από το ΥΠΟΠΑΙΘ (Υπουργείο Παιδείας Και Θρησκευμάτων).
2. Η μετάθεση ευθυνών στα ΚΕΔΑΣΥ και στο ΥΠΟΙΚ. (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής Και Υποστήριξης/Υπουργείο Οικονομικών).
3. Η παροχή της σε μερική βάση (παραδείγματος χάρη, μόνο μερικές μέρες την εβδομάδα).

4. Η υλοποίησή της με σοβαρή καθυστέρηση.
5. Υποκαθίσταται από τα Τμήματα Ένταξης.
6. Η υλοποίησή της από εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.
7. Απουσία επαρκούς ενημέρωσης των γονέων και κηδεμόνων.
8. Οι σύλλογοι, οι οποίοι αρνούνται την στήριξη μαθητών με ΔΑΦ από ειδικό βοηθό, επιλεγμένο από την οικογένεια, χωρίς κάποια συγκεκριμένη αιτιολόγηση (Μαστρογιάννης, Ξανθοπούλου, 2016).

Λόγων των προαναφερθέντων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάσουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Φ. στη σχολική τάξη και το σχολικό κλίμα, μέσω στρατηγικών για την επίτευξη των παραπάνω εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσω παρεμβάσεων και χρήσης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, με βάση τους προαναφερόμενους τομείς και προϋποθέσεις.

Αυτοί, περιλαμβάνουν ένα αυστηρά δομημένο περιβάλλον, ειδικά διαμορφωμένο για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, καθότι λειτουργούν ευκολότερα όταν βρίσκονται σε ένα περιβάλλον αμετάβλητο και ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα με συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες για κάθε δραστηριότητα (Γκολφολιάννα, 2017).

Κάποιες πρακτικές, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν πρακτικά σε παιδιά με Δ.Α.Φ. είναι πρώτα από όλα η ανάλυση συμπεριφοράς (ΑΒΑ), μια συμπεριφορική προσέγγιση, στην οποία δίνεται τεράστια έμφαση λόγω των οφελών που παρουσιάζει. Αυτή, βοηθά στο να κατορθώσουν τα παιδιά με Δ.Α.Φ. να ελέγχουν καλύτερα τις αντιδράσεις τους, ή τυχόν προβληματικές συμπεριφορές (Καλύβα, 2005). Παράλληλα, ο Skinner μας παραδίδει το σχήμα «Ερέθισμα-απόκρισμα-ενίσχυση», που έχει παρουσιάσει αξιολογικά αποτελέσματα, με υπόβαθρο την θεωρία ότι κάθε συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης (Lovaas, 1987). Αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τον Ivar Lovaas τη δεκαετία του 1960. Από τότε, έχει εξελιχθεί και προσαρμοστεί σε πολλά περιβάλλοντα που απασχολούνται στον τομέα του αυτισμού. Η διαδικασία εφαρμογής της, ξεκινά αρχικά με τον αρμόδιο ενήλικα, να συλλέγει δεδομένα για τις συμπεριφορικές αντιδράσεις του παιδιού σε διαφορετικές καταστάσεις κάθε φορά. Στη συνέχεια, αυτά τα δεδομένα χρησιμοποιούνται για να διαμορφωθούν τα προγράμματα εκπαίδευσης που θα στοχεύουν στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και στη μείωση των ανεπιθύμητων, αντίστοιχα. Κατά την διεξαγωγή του

προγράμματος, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν συχνά θετικές ενισχύσεις, για να ενθαρρύνουν την επιθυμητή συμπεριφορά (Lovaas, 1987).

Ειδικότερα, η μέθοδος ABA (Applied Behavior Analysis) είναι μια εντατική, δομημένη προσέγγιση. Με τη χρήση αυτής, υπάρχει η δυνατότητα ανάλυσης της συμπεριφοράς του παιδιού, ώστε να εφαρμοστούν εξατομικευμένες τεχνικές εκπαίδευσης που μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων του και τη μείωση των λιγότερο επιθυμητών συμπεριφορών του. Συνήθως, περιλαμβάνει τη χρήση θετικών ενισχύσεων, όπως ανταμοιβές και την ανάλυση του περιβάλλοντος, προκειμένου να ευνοηθεί η εκμάθηση (Lovaas, 1987).

Η μέθοδος ABA, επικεντρώνεται κυρίως στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων συμπεριφοράς, με βάση το κάθε παιδί και λειτουργεί με συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση και προσαρμογή του εκάστοτε προγράμματος, ανάλογα με τις ανάγκες του (Lovaas, 1987).

Μια από τις πιο σημαντικές και διαδεδομένες στρατηγικές, είναι το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), που βασίζεται στη δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος και του καθημερινού προγράμματος μέσα από τη χρήση οπτικών συνθημάτων τα οποία συντελούν στην ενίσχυση της επικοινωνίας, στην αυτονομία των παιδιών με Δ.Α.Φ. η δομή της καθημερινότητάς τους και η γενικότερη λειτουργία τους. Η μέθοδος αυτή, εμφανίστηκε αρχικά, από τον Τζον Μπράουν και άλλους επαγγελματίες του TEACCH Autism Program, στο Πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Εστιάζει στην δημιουργία ενός δομημένου περιβάλλοντος κατάλληλο για παιδιά με Δ.Α.Φ. Οι χώροι, οργανώνονται με σαφείς οδηγίες και χρήση εικονικών συμβόλων, όπως πίνακες προγραμμάτων. Έτσι, επιτρέπεται στο παιδί να κατανοεί και να ανταποκρίνεται σε καθήκοντα με καθημερινές δραστηριότητες με αυτοπεποίθηση, εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ενώ ενισχύει σημαντικά την αυτοβοήθεια και την δεξιότητα (Mesibov, Shea, Schopler, 2004).

Μέσω αυτής της μεθόδου, κατορθώνεται αρκετά αποτελεσματικά η προώθηση της εκπαίδευσης δεξιοτήτων που είναι σημαντικές για τη καθημερινή ζωή και στηρίζεται σημαντικά στην οργάνωση του χώρου, στη χρήση βοηθητικών εργαλείων, όπως πίνακες προγραμμάτων, σημάνσεις και χρήση χρωματικών κωδίκων, με σκοπό την διαμόρφωση μιας γνώριμης και προβλέψιμης κατάστασης για τα άτομα με Δ.Α.Φ. τα οποία χρειάζονται μια προκαθορισμένη και προβλέψιμη καθημερινότητα χωρίς αλλαγές, αν αυτό είναι δυνατόν.

Σε σχέση με το ABA, κοστίζει λιγότερο, παρόλα αυτά αποτελείται από την ίδια βασική δομή θεραπευτή-θεραπευόμενου (Καπούλα, 2018).

Το φωτογραφικό σύστημα εναλλακτικής επικοινωνίας, ή PECS (Picture Exchange Communication System), είναι επίσης ωφέλιμο και λειτουργεί μέσω συμβόλων, εικόνων ή αντικειμένων όπως και το TEACCH, συμβάλλοντας έτσι στην εκμάθηση και τη προαγωγή της επικοινωνίας, είτε για παιδιά με αυτισμό, είτε για παιδιά με άλλες διαταραχές της επικοινωνίας. Η μέθοδος αυτή, αναπτύχθηκε από τους Andy Bondy και Lori Frost το 1985. Αποτελείται από επτά φάσεις και συνεισφέρει στην αντιμετώπιση των πολλαπλών αναγκών των παιδιών με ΔΑΦ. Ειδικότερα, ξεκινά με το παιδί να ανταλλάσσει μια εικόνα με κάποιον άλλον, προκειμένου να εκφράσει μια ανάγκη ή μια επιθυμία. Αρχικά, το παιδί μαθαίνει να παίρνει μια εικόνα από έναν φάκελο, ή έναν πίνακα εικόνων και να την δείχνει σε έναν ενήλικα. Με τη πάροδο του χρόνου όμως, το άτομο μαθαίνει να χρησιμοποιεί τις εικόνες για να εκφράζει πιο σύνθετες ανάγκες και ιδέες (Bondy, 2014).

Το PECS, εστιάζει σημαντικά στην ενθάρρυνση της επικοινωνίας και της αυτονομίας του παιδιού. Αποτελεί μια αποτελεσματική, επιτυχημένη προσέγγιση, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε πολλά περιβάλλοντα, όπως σχολεία, θεραπευτικά κέντρα και οικιακά περιβάλλοντα (Bondy, 2014).

Παράλληλα, η μέθοδος DIR (Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based) ή Floortime, είναι μια προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τον Stanley Greenspan, παιδίατρο και ψυχίατρο, και τον Serena Wieder, ειδικό εκπαιδευτικό, για την θεραπεία και την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό και άλλες διαταραχές της ανάπτυξης. Η μέθοδος αυτή, βασίζεται στρατηγικά στις αρχές της ανάπτυξης των ατομικών διαφορών και της σχέσης. Η διαδικασία διεξαγωγής του Floortime, αρχίζει από την ανάλυση των ενδιαφερόντων και των αναγκών του παιδιού. Στη συνέχεια, οι ενήλικες που εργάζονται με το παιδί, ακολουθούν το παιδί στο επίπεδό του, στο παίξιμο ή άλλες δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν (Hess, 2013).

Κατά την διάρκεια του, οι ενήλικες ενθαρρύνουν το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες ή να εξελίξει τις ήδη υπάρχουσες καθώς και να επικοινωνήσει με πιο πολύπλοκους τρόπους. Αυτό συχνά, γίνεται εφικτό μέσω του παιχνιδιού, με τον ενήλικα να ακολουθεί τα ενδιαφέροντα του παιδιού και στη συνέχεια να του προσφέρει στήριξη και καθοδήγηση, όπου αυτό χρειάζεται.

Οι στόχοι της μεθόδου αυτής, αφορούν κυρίως την προώθηση της κοινωνικής διάδρασης, της επικοινωνίας και της αυτονομίας των παιδιών με Δ.Α.Φ. ή και άλλες διαταραχές, όπως και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Hess, 2013).

Η χρήση ιστοριών ή κοινωνικών σεναρίων, από τη πλευρά του εκπαιδευτή/θεραπευόμενου, επίσης επιφέρουν θετικά αποτελέσματα αφού το περιεχόμενό τους μπορεί να προσαρμοστεί στο εκάστοτε επίπεδο του παιδιού και τις ανάγκες του, ενώ πάντα πραγματοποιείται υπό τη

καθοδήγηση μέσω οδηγιών και διευκρινίσεων, όσον αφορά τις αρμόζουσες κοινωνικές αντιδράσεις, οδηγώντας τα παιδιά με Δ.Α.Φ. σε μια κατάσταση όπου συνειδητοποιούν περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες και το πώς θα έπρεπε να αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους, ανάλογα με τη περίπτωση (National Research Council, 2001).

Ακόμα μια πρακτική που ευνοεί την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι η πρακτική του παιχνιδιού, η οποία παρόλο που ακούγεται απλή, έχει παρατηρηθεί πως ενισχύει την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων. Μολονότι χρειάζεται περισσότερη έρευνα για την επιλογή του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικής μεθόδου, παρουσιάζει καταστολή των αρνητικών, ακραίων συναισθημάτων στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, κάνοντας το παιχνίδι μια πολλά υποσχόμενη μέθοδο, κάτι που ενισχύεται και από τον Vygotsky (1967), σύμφωνα με τον οποίο, μέσω του παιχνιδιού το παιδί μπορεί και αποκτά δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις απαραίτητα για τη κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή (Καπούλα, 2018). Συνιστάται επίσης, η χρήση προτροπών, προκειμένου να εκτελέσει ο μαθητής την επιθυμητή διαδικασία εντός της τάξης. Σε αυτό, μπορεί να σταθεί και η μίμηση προτύπων, οι επαναλήψεις και η πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων. Πράγματι, η διαδικασία αυτή επιφέρει τα σωστά αποτελέσματα, μια και κατόπιν συστηματικής χρήσης της σε παιδιά με ΔΑΦ, έχει παρατηρηθεί αύξηση της κοινωνικής πρωτοβουλίας, επιπλέον χρόνος τον οποίο αφιερώνουν στις κοινωνικές συναναστροφές κ.α (National Research Council, 2001).

Τέλος, εξίσου σημαντικές και άξιες λόγου είναι και άλλες πρακτικές, όπως η Ανάλυση έργου, η οποία οδηγεί στην ενδυνάμωση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και η Οπτική στήριξη. Η τελευταία, αφορά συγκεκριμένες τεχνικές, όπως τη χρήση βιντεοσκόπησης, γραπτών και εικόνων, κάτι το οποίο μπορεί να συνδυαστεί και στα πλαίσια άλλων, παράλληλων παρεμβάσεων και κατόπιν της οποίας έχουν καταγραφεί ενθαρρυντικά αποτελέσματα, όσον αφορά τη κοινωνική κατανόηση και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, τόσο σε παιδιά σχολικής, όσο και προσχολικής ηλικίας (Καπούλα, 2018).

Όπως μάλιστα, αναφέρεται και από την Εταιρεία προστασίας αυτιστικών ατόμων (1999), η καλύτερη απάντηση στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι αφορούν τα παιδιά/άτομα με Δ.Α.Φ., είναι η δομημένη και άμεση διδασκαλία, καθώς ενισχύει την δυνατότητα αποκωδικοποίησης του χώρου γύρω τους, κάτι που είναι αδύνατο για εκείνα να αισθανθούν άνετα μέσα σε ένα μη οργανωμένα δομημένο περιβάλλον, όσο τα ερεθίσματα ακολουθούν το ένα μετά το άλλο. Βοηθά στη μείωση του άγχους, ενισχύει τη συγκέντρωση στις σημαντικότερες πληροφορίες και αυτό με τη σειρά του, οδηγεί στην ενίσχυση της απόδοσης του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η μετάδοση, κυρίως

οπτικών πληροφοριών, μπορεί να δώσει στα παιδιά την δυνατότητα να ξεκινούν τις δραστηριότητες εντός της τάξης, χωρίς να αναμένουν την ώθηση από τη πλευρά του εκπαιδευτικού και να λειτουργούν ανεξάρτητα (Γκολφολιάννα, 2017).

Επιστημονικές έρευνες και μελέτες έχουν καταδείξει, πως έπειτα από συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαχείριση του αυτιστικού φάσματος, παρουσιάστηκε βελτίωση στις λεκτικές, μη λεκτικές καθώς και συμπεριφορικές δεξιότητες των μαθητών με Δ.Α.Φ., όπως και κατάκτηση περισσότερων γλωσσικών ικανοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτά, αφορούν βραχυπρόθεσμες περιόδους, όπου παιδιά με Δ.Α.Φ., έχουν εμφανίσει αποτελέσματα που αφορούσαν ακόμα και αύξηση του IQ. Παρά τα αποτελέσματα αυτά όμως είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα, δεν παρουσιάζουν τις ίδιες επιδόσεις με τον ίδιο ρυθμό και στο ίδιο χρονικό διάστημα, ενώ μπορεί, παρόλο που έχουν κατακτήσει πολλές ικανότητες και στόχους, σε ανύποπτο χρόνο, οι δεξιότητες αυτές να χαθούν, για αυτό και δεν είναι ξεκάθαρο το κατά πόσο οι εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν άμεση και στενή σχέση με τη πρόοδο των παιδιών σε μακροπρόθεσμες περιόδους. (National Research Council, 2001).

Μια καλή στρατηγική που θα μπορούσε κάθε εκπαιδευτικός να εφαρμόζει, θα ήταν η συχνή και προσεκτική καταγραφή, όσον αφορά τα αποτελέσματα που επιφέρουν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει, προκειμένου να γνωρίζει ανά συχνά χρονικά διαστήματα, αν ο μαθητής ή μαθήτρια πράγματι επωφελείται και ανάλογα με τις εκπαιδευτικές παρατηρήσεις και αξιολογήσεις, οι παρεμβάσεις να τροποποιούνται. Κυρίως, αντικείμενα παρατήρησης θα ήταν ιδανικά οι μετρήσιμες συμπεριφορές και δεξιότητες, για ένα έγκυρο συμπέρασμα, ενώ η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, θα πρέπει να επιτυγχάνεται εντός μιας σχολικής χρονιάς. (National Research Council, 2001).

Γενικότερα, οι παραπάνω παρεμβάσεις αυτές είναι όμοιες και δεν διαφέρουν τόσο πολύ μεταξύ τους, ως προς τα επίπεδα οργάνωσης, στελέχωσης, συνεχούς παρακολούθησης και χρήσης ορισμένων τεχνικών, όπως διακριτές δοκιμές και χρήση δομημένων περιόδων διδασκαλίας. Στη φιλοσοφία όμως μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών που προσφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και αποδόσεις, υπάρχουν διαφοροποιήσεις, τόσο ως προς τη φιλοσοφία, όσο και ως προς τη πρακτική.

Για αυτό το καλύτερο θα ήταν, έπειτα και από έγκριση της εκάστοτε επιτροπής, να αρχίσουν οι εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, μόλις υπάρχουν οι ενδείξεις ότι το παιδί ανήκει στο αυτιστικό φάσμα. Αυτές οι υπηρεσίες, θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα τουλάχιστον για 25 ώρες την εβδομάδα, 12 μήνες τον χρόνο, κατά τους οποίους το παιδί θα συμμετάσχει



σε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες θα είναι καλά προετοιμασμένες και αναπτυξιακά συμφέρουσες για εκείνο (National Research Council, 2001).

Το τι δραστηριότητες θα περιλαμβάνουν αυτές οι διδακτικές ώρες, καθορίζεται από την ηλικία του παιδιού, το αναπτυξιακό επίπεδο, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, καθώς και τις ανάγκες της οικογένειάς του. Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, το παιδί θα πρέπει να λαμβάνει εξατομικευμένη, επαρκή προσοχή σε καθημερινή βάση και η προσοχή αυτή θα πρέπει να εστιάζει κυρίως στην αυθόρμητη επικοινωνία, την γνωστική ανάπτυξη, τις δεξιότητες κατά το παιχνίδι καθώς και να υπάρχουν διαθέσιμες προληπτικές προσεγγίσεις σε περίπτωση απόκλισης της συμπεριφοράς. (Μαστρογιάννης, Ξανθοπούλου, 2016).

Τέλος, όσον αφορά γενικότερα τη φοίτηση ενός παιδιού σε γενικό σχολείο πλάι σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τότε το πρώτο θα πρέπει να λαμβάνει συνεχείς και εξατομικευμένες ειδικά για τους αυτιστικούς μαθητές οδηγίες, για τη κατόρθωση των εκπαιδευτικών στόχων, εφόσον αυτό κρίνεται απαραίτητο (Μαστρογιάννης, Ξανθοπούλου, 2016).

Γενικότερα, η αλληλεπίδραση του παιδιού με όλη την υπόλοιπη τάξη καθώς και η ενεργή συμμετοχή του, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι περνούν άμεσα από την διάθεση και τις ενέργειες του/της εκπαιδευτικού. Εν αρχή, θα πρέπει να κεντρηθεί το ενδιαφέρον του παιδιού, κάτι το οποίο αποτελεί μεγαλύτερη πρόκληση, από την ενίσχυση της προσοχής ενός τυπικού παιδιού και στη συνέχεια να εμπλακεί μέσω κατάλληλων στρατηγικών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαστρογιάννης, Ξανθοπούλου, 2016).

Το να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, τόσο για τους τυπικούς, όσο και για τους μη τυπικούς μαθητές, δεν είναι κάτι το απλό, ούτε το εύκολο και σε κάθε περίπτωση, «καμιά παρέμβαση δεν δικαιούται να πιστοποιείται ότι υπερτερεί σε οφέλη, σε σχέση με κάποια άλλη. Οποσδήποτε όμως, κάθε διδακτική προσέγγιση πρέπει να περιλαμβάνει πολύ μικρά, κρίσιμα βήματα, χρησιμοποιώντας, κατά βάση, οπτική υποστήριξη, σε αυστηρά εξατομικευμένα πλαίσια» (Μαστρογιάννης, Ξανθοπούλου, 2016). Εργαλεία του εκπαιδευτικού σε κάθε πρόκληση, θα πρέπει να είναι, εκτός των άλλων, η συζήτηση εντός της τάξεως, κάτι που ευνοεί το σχολικό κλίμα και το άτυπο πρόγραμμα, η φαντασία, η επικοινωνία και η προώθηση της αυτοεξυπηρέτησης των παιδιών (Μαστρογιάννης, Ξανθοπούλου, 2016).

## 2. Αποτελέσματα έρευνας

### 2.1. Μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική και βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε. Αποτελούνταν από ανοικτού, κλειστού τύπου, βαθμικής κλίμακας και πολλαπλής επιλογής ερωτήσεις ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες της ποσοτικής έρευνας.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, επεξεργάστηκαν μέσω του λογισμικού διαχείρισης ερευνών που περιλαμβάνεται ως μέρος της δωρεάν σουίτας του Google Docs Editors.

#### 2.1.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της έρευνας, είναι να διερευνηθεί ο βαθμός της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών, από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας, προς τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.

Στους επιμέρους στόχους της έρευνας περιλαμβάνονται, η εύρεση του βαθμού εμπειρίας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ο βαθμός εμπειρίας τους σε παιδιά με Δ.Α.Φ. η ύπαρξη ή μη παράλληλης στήριξης στα σχολεία όπου εργάζονται, τα έτη απασχόλησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η περάτωση ή όχι σεμιναρίων σχετικά με την Δ.Α.Φ. οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν και σε ποιο βαθμό αυτές εφαρμόζονται καθώς και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν καλύπτονται ή συμβαίνει αυτό στο ελάχιστο

δυσκολεύοντας το εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. και την ένταξη και εξέλιξή τους.

Κύρια ερευνητικά ερωτήματα, αποτελούν:

1. «Ο βαθμός υλοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών σε μαθητές με Δ.Α.Φ. σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων τους».
2. «Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών σε παιδιά με Δ.Α.Φ. σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας βάσει τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών».
3. «Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για αρτιότερη υποστήριξη μαθητών με Δ.Α.Φ.».

### 2.1.2. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα στην οποία βασίζεται η παρούσα εργασία, διδάσκουν σε σχολεία της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 23 έως 58 ετών, ενώ στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, έχουν κατά κύριο λόγο πτυχίο Πανεπιστημίου, ενώ σε χαμηλότερα ποσοστά μεταπτυχιακό τίτλο και διδακτορικό αντίστοιχα. Η πλειονότητά τους, είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με λιγότερους από αυτούς να είναι αναπληρωτές και με μόλις 4 εξ αυτών να είναι εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου. Τα έτη υπηρεσίας τους σε Γενικά σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυμαίνονται από 1 έως 10 και παραπάνω έτη, ενώ η εμπειρία τους σε παιδιά με Δ.Α.Φ. κυμαίνεται επίσης από 1 έως 10 έτη.

### 2.1.3. Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας

Η συλλογή πληροφοριών πραγματοποιήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε διαδικτυακά μέσω του google forms και πραγματοποιήθηκε τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο, Μάρτιο και Απρίλιο σε περιοχές της Δυτικής Μακεδονίας. Λήφθηκαν υπόψην δεδομένα όπως η ηλικία, η εκπαιδευτική εμπειρία σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική τους εμπειρία σε παιδιά με Δ.Α.Φ. καθώς και οι ώρες διεκπεραίωσης σεμιναρίων γύρω από την Δ.Α.Φ. κ.α.

Ως πρώτη επαφή με το δείγμα των εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε απαραίτητη η εξήγηση του σκοπού της έρευνας, των ειδών των ερωτήσεων και της εγγύησης διασφάλισης του απορρήτου τους, μέσω ενός εισαγωγικού σημειώματος που προηγείται του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, τα ερωτηματολόγια άρχισαν να διανέμονται ηλεκτρονικά σε ορισμένους εκπαιδευτικούς, κατόπιν έγκρισής τους μέσω email. Έπειτα, η διανομή έγινε με επισκέψεις

στα σχολεία κατόπιν ενημέρωσης και με άδεια από τις διευθύνσεις των σχολείων. Δια ζώσης, μοιράστηκαν 65 ερωτηματολόγια και συμπληρωμένα ελήφθησαν τα 62.

#### 2.1.4. Περιγραφή Ερωτηματολογίου

Για την διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας, επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου καθώς το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την συλλογή δεδομένων σε μεγάλα δείγματα. Επιτρέπει τη συγκέντρωση στατιστικών δεδομένων και την αξιολόγηση των απαντήσεων, ώστε να αντληθούν συμπεράσματα. Επιπλέον, μέσω των ερωτηματολογίων παρέχεται η δυνατότητα ανωνυμίας στους συμμετέχοντες, πράγμα που μπορεί να ενθαρρύνει την ειλικρίνεια στις απαντήσεις τους.

Στόχος του εν λόγω ερωτηματολογίου, ήταν η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από περιοχές της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας και περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις κλειστού, ανοικτού τύπου, βαθμικής κλίμακας και πολλαπλής επιλογής για τις ανάγκες της έρευνας.

#### 2.1.5. Στατιστική επεξεργασία

Η στατιστική επεξεργασία, πραγματοποιήθηκε μέσω του Google forms, το οποίο λαμβάνοντας τις απαντήσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσίαζε αυτόματα τα στατιστικά στοιχεία/ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν τις ερωτήσεις, υπό την μορφή:

- Οριζόντιων γραφημάτων.
- Κάθετων γραφημάτων.

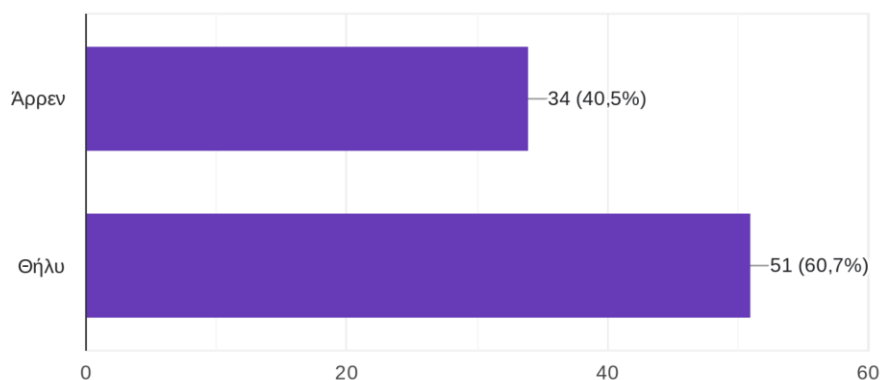
#### 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες, απάντησαν σε 13 ερωτήσεις, ανοικτού, κλειστού τύπου, βαθμικής κλίμακας και πολλαπλής επιλογής. Στη πρώτη ερώτηση, η οποία αφορούσε το φύλο, το 60,7% ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί και το 40,5% αποτελούσαν άνδρες εκπαιδευτικοί.

Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών

Φύλο:

84 απαντήσεις

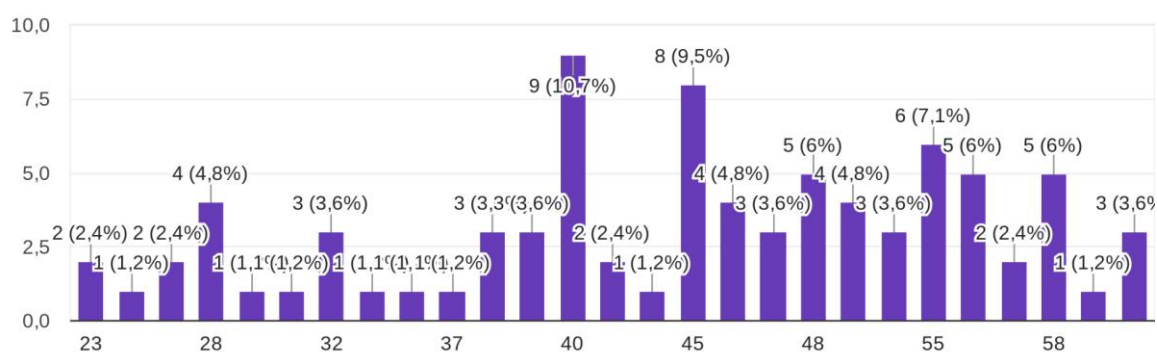


Στην δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου, το 10,7% είναι 40 ετών. Το 9,5% είναι 45 ετών, το 7,1% είναι 55 ετών, το 5,6% αποτελούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 και 58 ετών, ενώ οι μικρότερες ηλικίες απαντώνται σε πολύ μικρά ποσοστά.

Γράφημα 2. Ηλικία εκπαιδευτικών.

Ηλικία:

84 απαντήσεις

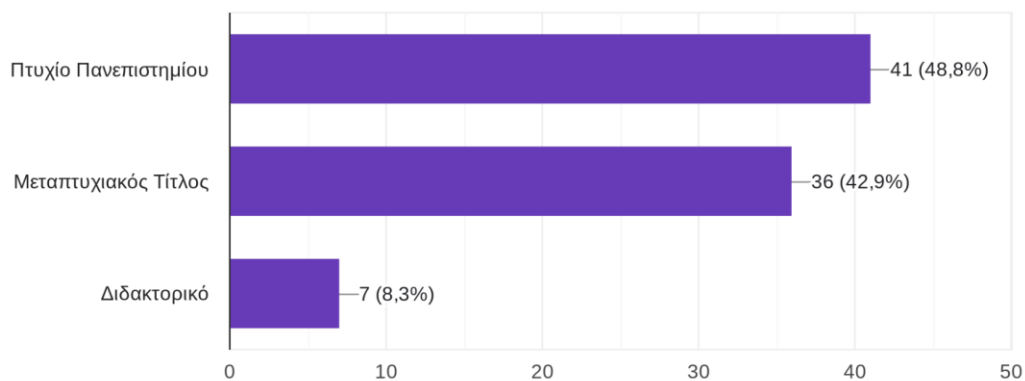


Στη τρίτη ερώτηση, στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να σημειώσουν το ανώτερο πτυχίο τους, το 48,8% αναφέρει το πτυχίο του Πανεπιστημίου ως των ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο που έχει λάβει, το 42,9% τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το διδακτορικό, μόλις το 8,3%.

Γράφημα 3. Ανώτερο πτυχίο εκπαιδευτικών

Σημειώστε το ανώτερο πτυχίο σας:

84 απαντήσεις

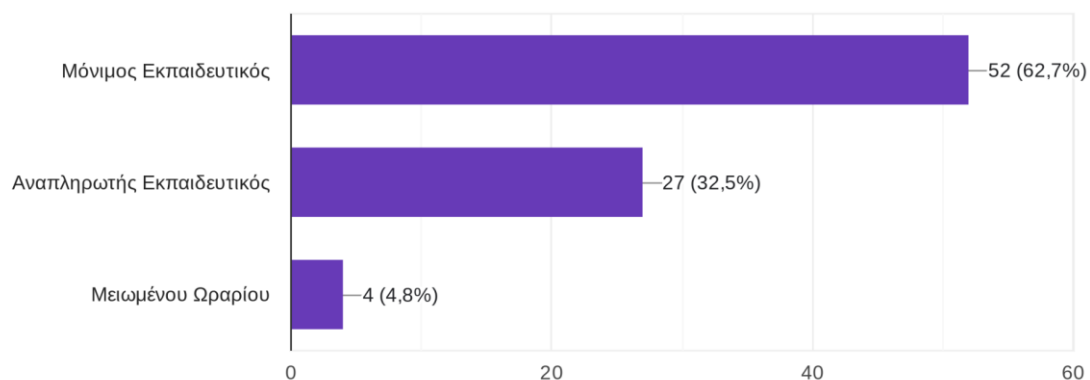


Η σχέση εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί με το σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο οποίο εργάζονται, είναι μόνιμη σε ποσοστό 62,7%. Το 32,5% εξ αυτών, είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ενώ μόλις το 4,8% είναι εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου.

Γράφημα 4. Σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών

Σχέση εργασίας:

83 απαντήσεις

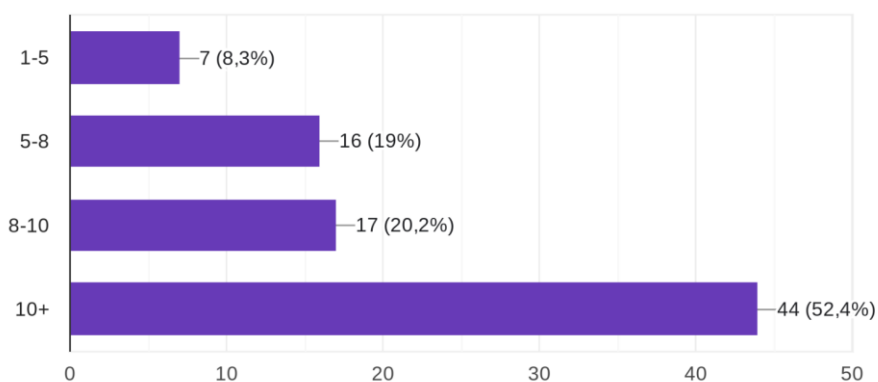


Τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αυτών, είναι πάνω από 10 έτη, σε ποσοστό 52,4%, 8 μέχρι 10 σε ποσοστό 20,2%, 5 έως 8 σε ποσοστό 19% και 1 έως 5 στο 8,3%.

Γράφημα 5. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Έτη Εκπαιδευτικής υπηρεσίας:

84 απαντήσεις

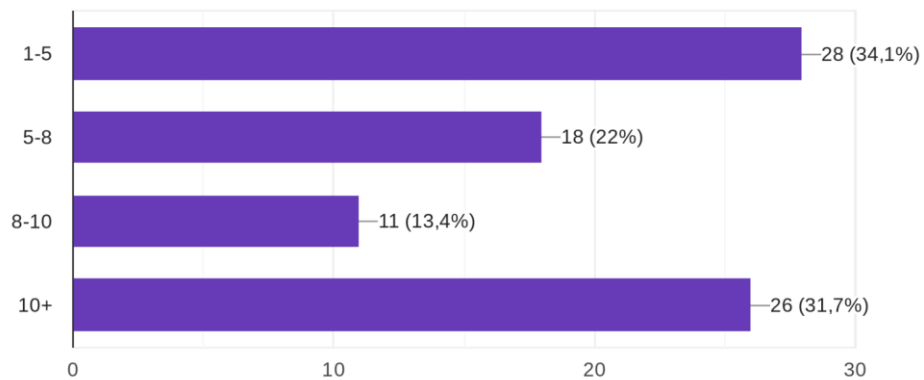


Στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αυτών σε παιδιά με Δ.Α.Φ. τα ποσοστά διαφοροποιούνται. Πιο συγκεκριμένα, το 34,1% έχει 1 μέχρι 5 έτη υπηρεσίας, το 22% από 5-8 έτη, το 13,4% από 8 έως 10 και το 31,7% πάνω από 10 έτη υπηρεσίας.

Γράφημα 6. Έτη απασχόλησης σε παιδιά με Δ.Α.Φ.

Έτη απασχόλησης σε παιδιά με Δ.Α.Φ.:

82 απαντήσεις



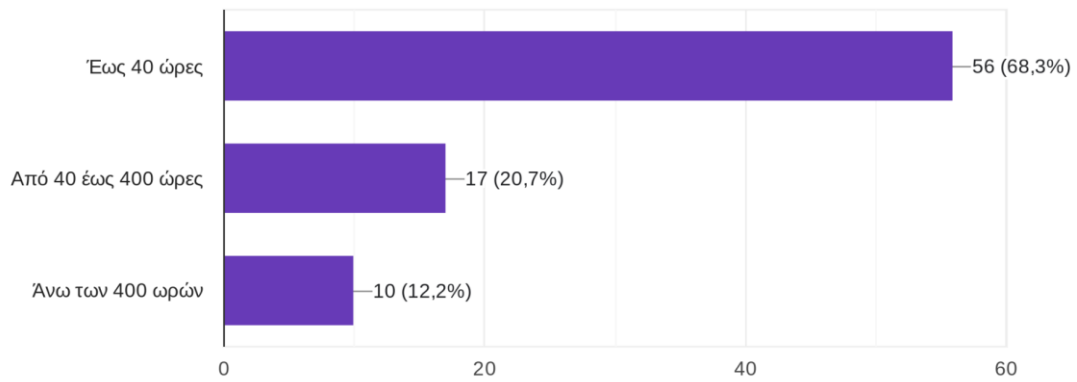
Στην επόμενη ερώτηση πολλαπλής επιλογής, η οποία αναφέρεται στη περάτωση παρακολούθησης εκπαιδευτικών σεμιναρίων για την Ειδική Αγωγή, το 68,3% έχει παρακολουθήσει έως 40 ώρες, το 20,7% από 40 έως 400 ώρες, ενώ μόλις το 12,7% έχει παρακολουθήσει εκπαιδευτικά σεμινάρια σχετικά με την Ειδική Αγωγή, άνω των 400 ωρών.



### Γράφημα 7. Περάτωση παρακολούθησης σεμιναρίων για την Ειδική Αγωγή

Περάτωση παρακολούθησης σεμιναρίων για την Ειδική Αγωγή:

82 απαντήσεις

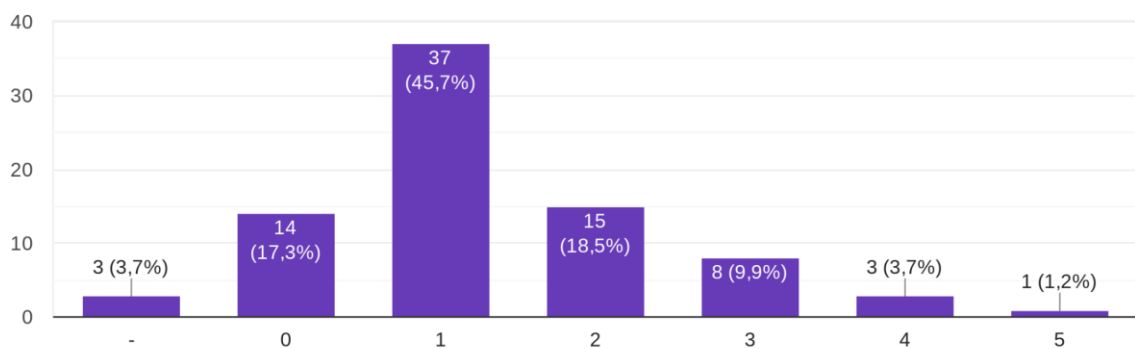


Στην όγδοη ερώτηση, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν πόσα παιδιά με Δ.Α.Φ. φοιτούν στο τμήμα τους, το 45,7% ανέφερε 1, το 18,5% 2, το 17,3% 0, το 9,9% ανέφερε 3, το 3,7% ανέφερε 4, το 1,2% ανέφερε 5, ενώ ένα ακόμα 3,7% δεν απάντησε.

### Γράφημα 8. Ποσοστό παιδιών με Δ.Α.Φ. στις Γενικές τάξεις των εκπαιδευτικών

Πόσα παιδιά με Δ.Α.Φ. φοιτούν στο τμήμα σας;

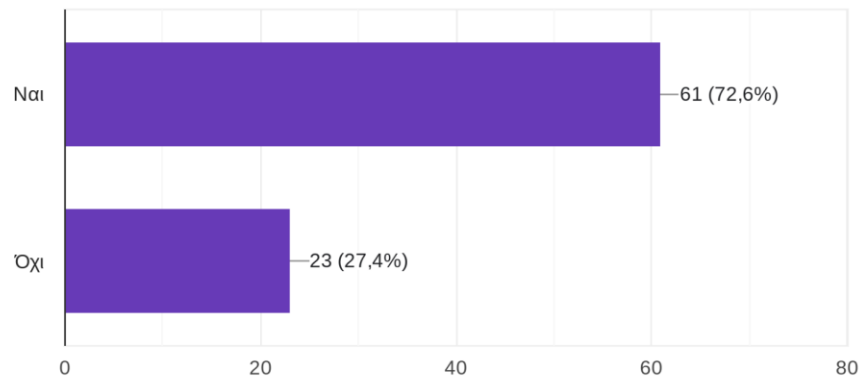
81 απαντήσεις



Στο καίριο ερώτημα, για το αν υπάρχει παράλληλη στήριξη για τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. το 72,6% απάντησε θετικά, ενώ το 27,4% απάντησε όχι.

Γράφημα 9. Ποσοστά παράλληλης στήριξης στις τάξεις

Υπάρχει παράλληλη στήριξη;  
84 απαντήσεις



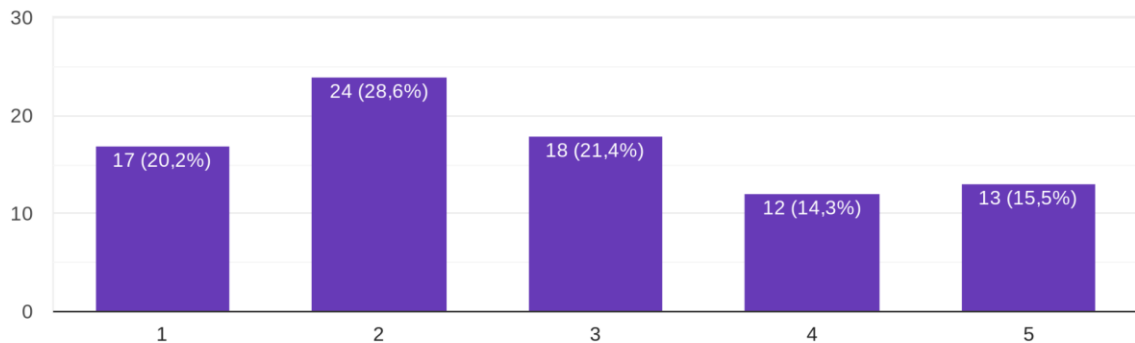
Στην ερώτηση, για το αν οι εκπαιδευτικοί αυτοί, χρησιμοποιούν ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές στην διδασκαλία τους για τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. που έχουν στη τάξη τους, το δείγμα απάντησε σε γραμμική κλίμακα από το 1 καθόλου μέχρι το 5, πάρα πολύ.

Το 28,6% απάντησε 2 (λίγο), το 21,4% απάντησε 3, το 20,2% απάντησε 1 (καθόλου), το 15,5% απάντησε πάρα πολύ, ενώ το 14,3% απάντησε 4 (πολύ).

Γράφημα 10. Ποσοστά εφαρμογής Εκπαιδευτικών Πρακτικών προσαρμοσμένων για μαθητές με Δ.Α.Φ.

Χρησιμοποιείτε για την Διδασκαλία σας Εκπαιδευτικές Πρακτικές προσαρμοσμένες για τους μαθητές με Δ.Α.Φ. στη τάξη σας;

84 απαντήσεις

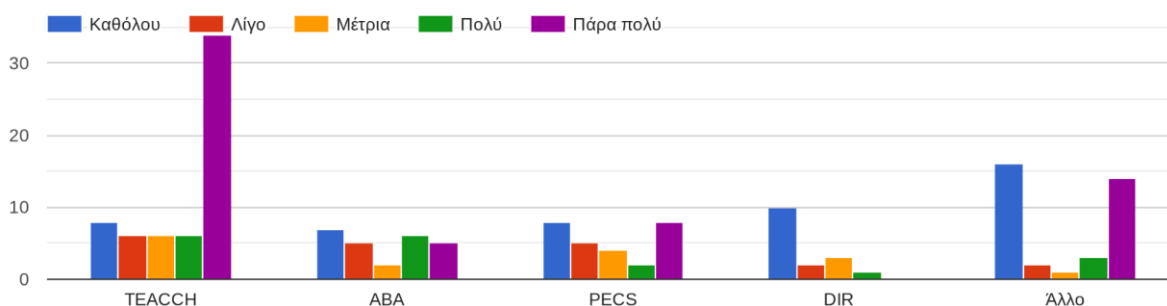


Το ενδέκατο ερώτημα, ζητά από του/τις εκπαιδευτικούς να σημειώσουν ποιες παιδαγωγικές μεθόδους εφαρμόζουν για την υποστήριξη των παιδιών με Δ.Α.Φ. στη τάξη τους και καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα στη μέθοδο TEACCH, τη μέθοδο ABA, τη μέθοδο DIR, τη μέθοδο PECS καθώς και την επιλογή «Άλλο», σε γραμμική κλίμακα από το «παρα πολύ» έως το «καθόλου».

Οι 34 εκπαιδευτικοί από το δείγμα των 84, επέλεξαν «παρα πολύ» για τη μέθοδο TEACCH, 5 από αυτούς για τη μέθοδο ABA, 8 από αυτούς για τη μέθοδο PECS και 14 την επιλογή «Άλλο». 6 εκπαιδευτικοί, επέλεξαν «πολύ» για τη μέθοδο TEACCH, 6 για τη μέθοδο ABA, μόλις 2 για τη μέθοδο PECS, μόλις 1 για τη μέθοδο DIR και 4 την επιλογή «Άλλο». «Μέτρια», επέλεξαν 6 εκπαιδευτικοί τη μέθοδο TEACCH, 4 τη μέθοδο PECS, μόλις 2 τη μέθοδο ABA, 3 τη μέθοδο DIR και μόλις 1 την επιλογή «Άλλο». «Λίγο», επέλεξαν τη μέθοδο TEACCH 6 εκπαιδευτικοί, τη μέθοδο ABA και PECS 5 εκπαιδευτικοί, μόλις 2 τη μέθοδο DIR και 2 εξ αυτών την επιλογή «Άλλο». Ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις στο «καθόλου», καθώς εκεί η μέθοδος TEACCH έχει επιλεγεί από 8 εκπαιδευτικούς, η μέθοδος ABA από 7 εκπαιδευτικούς, η μέθοδος PECS από 8 εκπαιδευτικούς, η μέθοδος DIR από 10 εκπαιδευτικούς, ενώ η επιλογή «Άλλο», από 16 εξ αυτών.

Γράφημα 11. Παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές με Δ.Α.Φ.

Ποιες Παιδαγωγικές μεθόδους εφαρμόζετε για την υποστήριξη των παιδιών με Δ.Α.Φ. ;



Στη τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία καλεί του/τις εκπαιδευτικούς να συμπλήρουν τις ανάγκες τους από το «καθόλου» έως το «πάρα πολύ», οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα στις εξής ανάγκες:

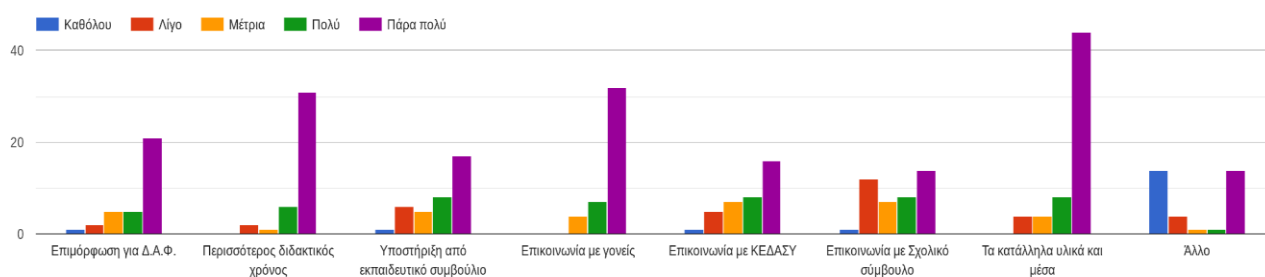
1. Επιμόρφωση για Δ.Α.Φ.
2. Περισσότερος Διδακτικός χρόνος.
3. Υποστήριξη από εκπαιδευτικό συμβούλιο.
4. Επικοινωνία με γονείς.
5. Επικοινωνία με ΚΕΔΑΣΥ.
6. Επικοινωνία με σχολικό σύμβουλο.
7. Τα κατάλληλα υλικά και μέσα.
8. Άλλο.

Οι απαντήσεις τους ποικίλουν. Συγκεκριμένα, 44 εξ αυτών απάντησαν «πάρα πολύ», στην ανάγκη που αφορά τα κατάλληλα υλικά και μέσα, 8 απάντησαν πολύ, 4 απάντησαν μέτρια και 4 απάντησαν λίγο. Όσον αφορά την επικοινωνία με τους γονείς, 32 απάντησαν «πάρα πολύ», 7 απάντησαν «πολύ» και 4 απάντησαν «μέτρια». Ο περισσότερος διδακτικός χρόνος, απαντήθηκε από 31 εκπαιδευτικούς ως «πάρα πολύ», από 6 ως «πολύ», από 1 «μέτρια» και από 2 «λίγο». Η επιμόρφωση για Δ.Α.Φ. ως γενικότερη ανάγκη, επιλέχθηκε από 21 εκπαιδευτικούς ως «πάρα πολύ», από 5 ως «πολύ», από επίσης 5 ως «μέτρια», από 2 ως «λίγο» και από 1 ως «καθόλου». Η υποστήριξη από εκπαιδευτικό σύμβουλο, επιλέχθηκε λιγότερο, με 17 εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το «πάρα πολύ» στη κλίμακα, 8 να επιλέγουν το «πολύ», 5 το «μέτρια», 6 το «λίγο» και 1 το «καθόλου». Παρόμοια ευρήματα έχουμε και από την ανάγκη για επικοινωνία με το ΚΕΔΑΣΥ, με 14 συμμετέχοντες να το επιλεγουν ως «πάρα πολύ», τους

8 να το επιλέγουν ως «πολύ», τους 7 να το επιλέγουν ως «μέτρια», 5 εξ αυτών να το επιλέγουν ως «λίγο» και 1 να το επιλέγει ως «καθόλου». Η ανάγκη της επικοινωνίας με σχολικό σύμβουλο, επιλέχθηκε λιγότερο, με 14 εκπαιδευτικούς να το επιλέγουν ως «πάρα πολύ» ανάγκη, 8 να το επιλέγουν ως «πολύ», 7 ως «μέτρια», 12 ως «λίγο» και 1 ως «καθόλου». Τέλος, οι επιλογή «άλλο» που αφορά άλλες ανάγκες που δεν αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο, επιλέχθηκε ως «πάρα πολύ» από 14 εκπαιδευτικούς, από 1 το «πολύ» και το «μέτρια» αντίστοιχα, «λίγο» από 4 εκπαιδευτικούς και «καθόλου» από 14 εξ αυτών.

Γράφημα 12. Οι κυριότερες ανάγκες των εκπαιδευτικών

Ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες σας;



Παράλληλα, δόθηκε η επιλογή στους συμμετέχοντες, να συμπληρώσουν περιγραφικά κάποια άλλη ανάγκη, εφόσον το επιθυμούν και έτσι λήφθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

1. Κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος.
2. Επαρκές εκπαιδευτικό και ειδικά καταρτισμένο προσωπικό.
3. Κατάλληλο εποπτικό υλικό.

### 3. Συζήτηση

Λαμβάνοντας υπόψη το κεφάλαιο 2.2. το οποίο αναφέρεται στα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, μπορούμε να διεξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα που βοηθούν να απαντηθούν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα: «Ποιος ο βαθμός υλοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών σε μαθητές με Δ.Α.Φ. σύμφωνα με τους δασκάλους τους;», «Ποια η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με βάση τις δηλώσεις τους;» και «Ποιες οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για αρτιότερη υποστήριξη μαθητών με Δ.Α.Φ.».

Όσον αφορά τις πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν χρησιμοποιούν, φαίνεται πως οι στρατηγικές που κυριαρχούν κατά φθίνουσα σειρά, με βάση τα ποσοστά από είναι: TEACCH, Άλλο, PECS, ABA, DIR.

Ως εκ τούτου, όπως παρατηρείται το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, χρησιμοποιεί ειδικές πρακτικές/στρατηγικές σε παιδιά με Δ.Α.Φ. σε χαμηλό ποσοστό. Το γεγονός αυτό, σίγουρα αποτελεί απόρροια της εκπαιδευτικής κατάρτισης, κάτι το οποίο διαπιστώνεται από το τεράστιο ποσοστό των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν επιτύχει περάτωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων σχετικά με την Δ.Α.Φ. μονάχα έως 40 ώρες. Παράλληλα, ο μεγαλύτερος αριθμός εξ αυτών, κατέχει μονάχα πτυχίο Πανεπιστημίου. Επομένως, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ανώτερο πτυχίο τους, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τα παιδιά με Δ.Α.Φ. στη τάξη. Έτσι, ο βαθμός της αποτελεσματικότητας των παραπάνω πρακτικών επηρεάζεται άμεσα.

Άξιο λόγου επίσης είναι, το γεγονός ότι παρόλο που μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων, είτε δεν χρησιμοποιεί εξατομικευμένες πρακτικές για τους μαθητές τους με Δ.Α.Φ. είτε αυτό συμβαίνει σε μικρό ποσοστό, στην ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορά τις ανάγκες τους για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία, η επιλογή «Επιμόρφωση για Δ.Α.Φ.» δεν επιλέχθηκε από μεγάλο ποσοστό όσο άλλες.

Παράλληλα, πολλές από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν ικανοποιούνται. Όπως φαίνεται, οι περισσότεροι εξ αυτών, δήλωσαν ότι οι πιο επιτακτικές ανάγκες τους για

αποτελεσματικότερη διαχείριση των παιδιών με Δ.Α.Φ. και περισσότερη αποτελεσματικότητα κατά την εφαρμογή των πρακτικών τους, είναι: Τα κατάλληλα υλικά και μέσα και περισσότερος διδακτικός χρόνος.

Η πρώτη ανάγκη, δηλαδή τα υλικά και μέσα, είναι ένα ζήτημα που σε πολλά σχολεία αποτελεί ένα πρόβλημα. Πρωτίστως, πολλά από τα μαθήματα που απαιτούν ασκήσεις εφαρμογής μέσω πειραμάτων, είναι δύσκολο να εφαρμοστούν εξαιτίας των ελλείψεων αυτών. Δευτερευόντως, η έλλειψη των βασικών υλικών και μέσων, εμποδίζει του/τις εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν μια εξατομικευμένη, βιωματική διδασκαλία και μάθηση, τόσο για τους τυπικούς μαθητές και μαθήτριες, όσο και για τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. Επομένως, το έργο των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πρόκληση.

Η δεύτερη ανάγκη, βασίζεται στη πληθωρική ύλη των σχολικών εγχειριδίων και στον διδακτικό χρόνο που απαιτείται για μια εξατομικευμένη διδασκαλία, με διαφορετικές μεθόδους και πρακτικές να πράττονται ταυτοχρόνως για τα τυπικά και μη τυπικά παιδιά, αλλά παράλληλα στον διδακτικό χρόνο που απαιτείται προκειμένου κάθε περίπτωση να αφομοιώσει την κάθε γνώση με τον δικό του/της ρυθμό.

Η τρίτη ανάγκη, επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις που λήφθηκαν από το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας καθώς όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει περαιτέρω επιμόρφωση γύρω από την Δ.Α.Φ, είτε μέσω επαρκούντων ωρών περάτωσης σεμιναρίων, είτε μέσω κάποιο ανώτερου τίτλου σπουδών και αυτό γίνεται εμφανές από το ελάχιστο ποσοστό που εφαρμόζει πρακτικές για τα παιδιά με Δ.Α.Φ. στη τάξη.

Τέλος, η τέταρτη ανάγκη, αφενός συνδέεται με την αλληλεπίδραση που έχει το σχολικό συμβούλιο με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών, κατά πόσο αυτή είναι άμεση ή όχι και αφετέρου με την επιμόρφωση και των ίδιων των γονέων γύρω από την Δ.Α.Φ. και τις προκλήσεις της.

Επομένως, το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω, είναι πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση γύρω από το θέμα της Δ.Α.Φ. κάτι για το οποίο θα πρέπει να μεριμνήσουν κυρίως οι ίδιοι. Έτσι, κατά αυτόν τον τρόπο ο βαθμός εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών σε παιδιά με Δ.Α.Φ. θα αυξηθεί, ενώ η αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας θα ανελιχθεί επίσης. Παρόλα αυτά, ακόμα και η επιμόρφωση δεν είναι το μόνο ζήτημα που θα πρέπει να διευθετηθεί προκειμένου να εξασφαλιστεί η εφαρμογή των πρακτικών και η αποτελεσματικότητά τους. Το μέγεθος της διδακτέας ύλης, η έλλειψη υλικών και μέσων καθώς και η επικοινωνία με τους γονείς, αποτελούν μείζονα ζητήματα, τόσο για την εφαρμογή πρακτικών, όσο και για την αποτελεσματικότητά τους.

Θα πρέπει, πρώτα από όλα, οι εκπαιδευτικοί, όντας κατάλληλα καταρτισμένοι, να διαμορφώσουν ένα σταθερό περιβάλλον και μια σταθερή, εξατομικευμένη μαθησιακή διαδικασία για τα παιδιά με Δ.Α.Φ. κάτι το οποίο θα προωθεί τη συνεκπαίδευση μεταξύ αυτών και των τυπικών παιδιών. Δευτερευόντως, θα πρέπει το σχολείο να είναι σε θέση να παρέχει τα κατάλληλα, απαραίτητα υλικά και μέσα, προκειμένου το κάθε εξατομικευμένο σχέδιο διδασκαλίας να τίθεται σε εφαρμογή. Τρίτον, το ζήτημα της διδακτέας ύλης, είναι κάτι που θα έπρεπε να αναθεωρηθεί λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω παράγοντες, οι οποίοι δεν μεταβάλλονται εύκολα μα σταδιακά. Τέταρτον, θα μπορούσε να προωθηθεί ακόμα περισσότερο η γνώση και η αποδοχή γύρω από την Δ.Α.Φ. μέσω του Υπουργείου Παιδείας των ΜΜΕ κ.α. προκειμένου οι γονείς κάθε κοινωνικών, εθνικών ομάδων και ηλικιών, να εξοικειωθούν με την διαχείρισή της και σε ουσιαστική συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, να βρεθεί μια κοινή γραμμή πλεύσης που θα μπορέσει να παρέχει στο παιδί αμεταβλητότητα, ασφάλεια και ως επακόλουθο μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός στη τάξη.

### 3.1. Συμπεράσματα

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή πρακτικών σε παιδιά με Δ.Α.Φ. στις τάξεις των γενικών σχολείων, αποτελεί ένα θέμα που απασχολεί την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα λόγω της κρισιμότητάς του. Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία διαπίστωσε ότι η επιμόρφωση και η διαθεσιμότητα πόρων και προσωπικού, επηρεάζει σημαντικά τη στάση και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Φ. στις γενικές τάξεις. Το συμπέρασμα αυτό, επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Majoko (T. Majoko, 2016).

Ειδικότερα, η μελέτη αυτή διεκπεραιώθηκε βασισμένη στις απόψεις 21 εκπαιδευτικών, υπό το πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, κατά τις οποίες ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν ελεύθερα τα κοινωνικά εμπόδια και τους παράγοντες που θεωρούν ότι βοηθούν την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στις γενικές τάξεις. Όπως παρουσιάστηκε στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν μεταξύ άλλων τη σημασία της δικής τους εκπαίδευσης και της διαρκούς επιμόρφωσης ως βασικούς παράγοντες που θα τους βοηθούσαν να υποστηρίξουν την ομαλή ένταξη παιδιών με ΔΑΦ στις τάξεις τους. Άλλη μια έρευνα, αυτή της Razali και των συνεργατών της το επιβεβαιώνει (Razali et al., 2013). Η συγκεκριμένη μελέτη, διεξήχθη στην περιοχή της Σελενγκόρ, στη Μαλαισία και σε αυτήν συμμετείχαν 3 εκπαιδευτικοί υπό τη μορφή προσωπικής συνέντευξης. Τα αποτελέσματά



της, έδειξαν χαμηλή επιμόρφωση σε πρακτικές και μεθόδους που μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά με Δ.Α.Φ. γεγονός που οδηγούσε σε αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Φ. στην γενική εκπαίδευση. Παράλληλα, η ερευνητές δεν παρέλειψαν να τονίσουν, την έλλειψη πόρων, υποστήριξης και επαγγελματικής κατάρτισης, ως πιθανούς κύριους λόγους της στάσης αυτής.

Η έλλειψη πόρων και βασικών υλικών που απαιτούνται για την διεξαγωγή των διδασκαλιών, όπως και η διάρκεια του διδακτικού χρόνου σε συνάρτηση με τη πληθώρα της ύλης, φαίνεται να καθιστά την διδασκαλία και την συνεκπαίδευση μια διαδικασία-πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα, είτε τη μειωμένη εφαρμογή πρακτικών σε παιδιά με Δ.Α.Φ. είτε την αβέβαιη αποτελεσματικότητά τους.

Η έρευνα της Rodríguez και των συνεργατών της (Rodríguez et al., 2012), η οποία είχε ως κύριο θέμα τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των μαθητών που ανήκουν στην Δ.Α.Φ θίγει επίσης αυτό το ζήτημα. Όπως φάνηκε από την έρευνα αυτή, η οποία διεξήχθη σε πόλη της Σεβίλλης με δείγμα 69 εκπαιδευτικών υπό τη μορφή ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν από τους ερευνητές, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν ευνοϊκά προσκείμενοι στη συνεκπαίδευση με παράλληλη στήριξη. Όμως η έρευνα αυτή, κατέδειξε ότι η θετική στάση ενός εκπαιδευτικού επηρεάζεται καθοριστικά από προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ, από τη παροχή των απαραίτητων πόρων και προσωπικού, κάτι που επιβεβαιώνεται και παραπάνω από τη Razzali και τους συνεργάτες της (2013).

Η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και υλικών πόρων δημιουργεί ένα περιβάλλον που δυσχεραίνει την αποτελεσματική προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των παιδιών με Δ.Α.Φ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μη εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για αυτά τα παιδιά. Η έρευνα Ozel και συνεργατών (2017), επίσης συμφωνεί με το συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση, η εμπειρία και οι ελλείψεις ενός γενικού σχολείου επηρεάζουν καθοριστικά την εφαρμογή πρακτικών και την ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Φ.

Η παραπάνω έρευνα, διεξήχθη με 100 συμμετέχοντες από 3 δημοτικά σχολεία στη πρωτεύουσα της Μαλαισίας, με την βοήθεια ερωτηματολογίου, το οποίο κάλυπτε κοινωνικο-δημογραφικές πληροφορίες. Συνολικά, τόσο τα αποτελέσματά της, όσο και οι ίδιοι οι ερευνητές, κατέδειξαν πως η συνεχής εκπαίδευση και επαγγελματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη και επηρεάζει σημαντικά την εφαρμογή ή μη στρατηγικών για παιδιά με Δ.Α.Φ. την αποτελεσματικότητα και ως επακόλουθο την ένταξή τους στις τάξεις του γενικού σχολείου.

Τέλος, η έρευνα του Lu και των συνεργατών του (2020), αποτελεί μια εξίσου ενδιαφέρουσα αναφορά. Και αυτό, γιατί εξετάζει τη σχέση μεταξύ τις γνώσεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ΔΑΦ και της στάσης και της επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητάς τους απέναντι στην ένταξη μαθητών ΔΑΦ.

Η έρευνα αυτή, πραγματοποιήθηκε στην επαρχία Γκουανγκντόνγκ της Κίνας, όπου χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας για επιλογή 12 γενικών δημοτικών σχολείων, και 35 δασκάλων από κάθε σχολείο. Συνολικά, εκδόθηκαν και μοιράστηκαν μέσω email και δια ζώσης 420 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τελικά αναλύθηκαν τα 386, καθώς πραγματοποιήθηκε αφαίρεση εκείνων που δεν είχαν απαντηθεί επαρκώς ή κρίθηκαν ως ακατάλληλα για συγκεκριμένους λόγους.

Τα αποτελέσματά της, κατέδειξαν πως μόνο οι μισοί εκ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχαν σαφείς, ξεκάθαρες γνώσεις γύρω από την Δ.Α.Φ, με τις μεγαλύτερες ελλείψεις να σχετίζονται με την αιτιολογία της διαταραχής. Ως εκ τούτου, η αυτοαξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ήταν από μέτρια έως ελαφρώς ικανοποιητική, σχετικά με την εφαρμογή, αλλά και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών σε παιδιά με Δ.Α.Φ. εντός της τάξης τους.

Από την έρευνα αυτή προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

α) Η γνώση, η στάση και η επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητα συσχετίζονται σημαντικά.

β) Η στάση μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ γνώσης και επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας.

γ) Η στάση μετριάζει τη σχέση μεταξύ γνώσης και επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Εντούτοις, οι ελλείψεις που αφορούν την επιμόρφωση, τους πόρους, το προσωπικό και την απαραίτητη επικοινωνία με γονείς, σχολικό συμβούλιο κ.α. είναι οι κύριοι λόγοι που οδηγούν σε μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα, μη εφαρμογή πρακτικών για μαθητές με Δ.Α.Φ. στις γενικές τάξεις, ή ελάχιστη εφαρμογή τους. Αυτό, είναι κάτι που με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε αναξιοποίητες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής ένταξης για τα παιδιά με Δ.Α.Φ. καθώς και σε ανεπιθύμητη απομόνωση ή αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία.

#### 4. Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Γ. Γουργουλιάνης, Κ. Κάσσας, Π. Ζαρογιάννης, Σ. (2021), *Autism ή Hautism; Μια ετυμολογική προσέγγιση*, *Athens Medical Society*, 38(5):701-703: <http://mail.mednet.gr/archives/2021-5/pdf/701.pdf>

Αραμπατζή, Δ. (2022), Ο ΔΑΦ ως κοινωνικό ζήτημα: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις: <https://ikee.lib.auth.gr/record/338372/files/GRI-2022-34383.pdf>

Γαλάνης, Π. (2020), *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: <https://prosvasimo.iep.edu.gr/Books/2020/%CE%91%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%94>

[%CE%B9%CE%B1%CF%84%20%CE%91%CF%85%CF%84%20%CE%A6%CE%AC%CF%83%CE%BC.pdf](#)

Γιαννακού, Β. (2020), Η επίδραση της φυσικής αγωγής σε μαθητές στο φάσμα του ΔΑΦ:

<http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1757/%ce%93%ce%99%ce%91%ce%9d%ce%9d%ce%91%ce%9a%ce%9f%ce%a5%20%ce%92%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%9b%ce%99%ce%9a%ce%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Γιώρα, Γ, Η. (2017), Βασικές αρχές για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης σε άτομο με ΔΑΦ-Μελέτη περίπτωσης:<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20632/4/GioraGkolfoIlianaMsc2017.pdf.pdf>

Δημότσιου, Α. (2012) Διερεύνηση συσχέτισης της ηλικίας του πατέρα και της γέννησης παιδιού με αυτισμό στην περιοχή της Θεσσαλίας. Πιλοτική Έρευνα:  
<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45052/10281.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. (2010), *Η ειδική Αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη, Τόμος Γ΄. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη*:<https://adrianosmoutavelis.github.io/files/5.synedrio.diaforopoiisi.pdf>

Εξάρχου, Ε. (2020), Επιστήμες της Αγωγής: Ψυχολογία στην Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή:<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/29741/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%95%CE%9E%CE%91%CE%A1%CE%A7%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%A5%CE%91%CE%93%CE%93%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%91%202020.pdf>

Κανάκη, Σ. Κοντοπόδη, Α. (2020). Το κοινωνικό στίγμα για οικογένειες παιδιών με νοητική αναπηρία και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος:  
[https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/9705/KanakiStella\\_KontopodiAntonia2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/9705/KanakiStella_KontopodiAntonia2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Καπούλα, Ε. (2018), Διερεύνηση Διδακτικών και Παιδαγωγικών Πρακτικών για τη προαγωγή της ένταξης των μαθητών με ΔΑΦ και των δυσκολιών που συναντούν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί Πρωτοβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:<http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2364/Effrosyni%20Kapoula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Κοχλά, Σ, Α. (2016), Αυτιστικά χαρακτηριστικά σε νεαρούς ενήλικες και η σχέση τους με Ψυχαναγκαστικά Καταναγκαστικά Συμπτώματα:<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/19441/6/KochilaSophiaAnnaMsc2016.pdf>

Λαμπρινάκου, Μ, Α. (2023), Εργαλεία αξιολόγησης των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του Αυτισμού:<https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/4030/Lamprinakou%202110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Μαστρογιάννης, Α. Ξανθοπούλου, Ε. (2016). *Διαχείριση και αντιμετώπιση του ΔΑΦ μέσα από διαδικασίες Παράλληλης Στήριξης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 2015(2), 808-819:*  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/160/126>

Παλαιοπάνου, Μ. (2023), Η εκπαίδευση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ στα σχολεία:<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/32893/1/%CE%9C.%CE%95.%20CE%A0%CE%91%CE%9B%CE%91%CE%99%CE%9F%CE%A0%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%A5%20CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91%202023.pdf>

Σταυριανού, Χ. (2019), Διατροφικές Συνήθειες παιδιών με ΔΑΦ:  
<https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/9352/StavrianouChristina2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Σισμανίδη, Α. (2018), Ο Ψυχολογικός αντίκτυπος του ΔΑΦύ στην οικογένεια:  
<https://ikee.lib.auth.gr/record/299941/files/GRI-2018-22605>.

Σόντη, Σ. (2017), ΔΑΦ και Πραγματολογικές Διαταραχές:  
<http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/18034/%CE%91%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%87%CE%AD%CF%82.pdf?sequence=1>

Ashbaugh, K. Bradshaw, J, L. Koegel, L, K. Koegel, R. (2013), *The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders:*

[https://www.researchgate.net/publication/259313969\\_The\\_importance\\_of\\_early\\_identification\\_and\\_intervention\\_for\\_children\\_with\\_or\\_at\\_risk\\_for\\_autism\\_spectrum\\_disorders](https://www.researchgate.net/publication/259313969_The_importance_of_early_identification_and_intervention_for_children_with_or_at_risk_for_autism_spectrum_disorders)

Boyd, B, A. Barton, B, E. Hume, K. Reichow, B. (2018), Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD):  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23076956/>

Bruinsma, Y. Dawson, G. Halladay, A Ingersoll, B. Kaiser, Ann, P. Kasari, C. McNeerney, E.

McGee, G. Wetherby, A. (2015), Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder:  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4513196/>

Casari, C. Freeman, S. Paparella, T. (2020), *Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study:*  
[https://www.researchgate.net/publication/7068409\\_Joint\\_attention\\_and\\_symbolic\\_play\\_in\\_young\\_children\\_with\\_autism\\_a\\_randomized\\_controlled\\_intervention\\_study](https://www.researchgate.net/publication/7068409_Joint_attention_and_symbolic_play_in_young_children_with_autism_a_randomized_controlled_intervention_study)

Charman, T. Gordon, R, K. Howlin, P. Pasco, G. Wade, A. (2007). The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial: [https://www.catedraautismeudg.com/data/articles\\_cientifics/22/87989972bb8d4da2aa246f79a8630433-howlin-et-al-2011.pdf](https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/22/87989972bb8d4da2aa246f79a8630433-howlin-et-al-2011.pdf)

Hatton, D, D. Collet- Klingenberg, L. Odom, S, L. Rogers, S, J. (2010), Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. [https://www.catedraautismeudg.com/data/articles\\_cientifics/19/02f99d4b1a6b4de0af5bcbf95819d999-evidence-based-practices.pdf](https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/19/02f99d4b1a6b4de0af5bcbf95819d999-evidence-based-practices.pdf)

Hume, K. Odom, S, L. Schultz, T. Wong, C. (2014), *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review*: [https://www.researchgate.net/publication/266080964\\_Evidence-Based\\_Practices\\_for\\_Children\\_Youth\\_and\\_Young\\_Adults\\_with\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorder\\_A\\_Comprehensive\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/266080964_Evidence-Based_Practices_for_Children_Youth_and_Young_Adults_with_Autism_Spectrum_Disorder_A_Comprehensive_Review)

Lord, C. McGee, J, P. (2001), *Educating Children with autism*. Washington, DC: <https://nap.nationalacademies.org/download/10017>

O'Dell, M, C. Koegel, L, K. Koegel, R, L. (1987), *A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(2), 187–200: <https://psycnet.apa.org/record/1987-32271-001>

Reichow, B. Wolery, M. (1995), *Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model*. University of York: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK77234/>

Rogers, S, J. Vismara, L, A. (2010), Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2943764/>

## 5. Παραρτήματα

Παράρτημα Α



# Εύρεση του βαθμού αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών πρακτικών σε παιδιά με Δ.Α.Φ.

Το παρόν ερωτηματολόγιο, αναζητά τον βαθμό αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών πρακτικών για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), εστιάζοντας στους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας.

Το ερωτηματολόγιο, αποτελείται από 20 κλειστού, ανοιχτού και κλιμακούμενου τύπου ερωτήσεις και συμπληρώνεται ανώνυμα.

Τα δημογραφικά σας στοιχεία, προστατεύονται και θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ για την συνεισφορά σας.

## 1. Φύλο:

*Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

- Άρρεν
- Θήλυ

## 2. Ηλικία:

---

## 3. Σημειώστε το ανώτερο πτυχίο σας:

*Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

- Πτυχίο Πανεπιστημίου
- Μεταπτυχιακός Τίτλος
- Διδακτορικό

## 4. Σχέση εργασίας:

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Μόνιμος Εκπαιδευτικός
- Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός
- Μειωμένου Ωραρίου

## 5. Έτη Εκπαιδευτικής υπηρεσίας:

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- 1-5
- 5-8
- 8-10
- 10+

## 6. Έτη απασχόλησης σε παιδιά με Δ.Α.Φ.:

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- 1-5
- 5-8
- 8-10
- 10+

## 7. Περάτωση παρακολούθησης σεμιναρίων για την Ειδική Αγωγή:

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Έως 40 ώρες
- Από 40 έως 400 ώρες
- Άνω των 400 ωρών

## 8. Πόσα παιδιά με Δ.Α.Φ. φοιτούν στο τμήμα σας;

---

9. Υπάρχει παράλληλη στήριξη;

*Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

- Ναι  
 Όχι

10. Χρησιμοποιείτε για την Διδασκαλία σας Εκπαιδευτικές Πρακτικές προσαρμοσμένες για τους μαθητές με Δ.Α.Φ. στη τάξη σας;

*Να επισημειώνεται μόνο μία έλλειψη.*

1 2 3 4 5  
Καθ.      Πάρα πολύ

11. Ποιες Παιδαγωγικές μεθόδους εφαρμόζετε για την υποστήριξη των παιδιών με Δ.Α.Φ. ;

*Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>TEACCH</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ABA</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>PECS</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>DIR</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Άλλο</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες σας;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Επιμόρφωση για Δ.Α.Φ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Περισσότερος διδακτικός χρόνος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υποστήριξη από εκπαιδευτικό συμβούλιο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επικοινωνία με γονείς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επικοινωνία με ΚΕΔΑΣΥ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επικοινωνία με Σχολικό σύμβουλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα κατάλληλα υλικά και μέσα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. (Σε περίπτωση άλλης ανάγκης, παρακαλώ περιγράψτε):

---



---



---



---



---