



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ**  
UNIVERSITY OF PATRAS

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:**

**“Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό. Προ – επαγγελματική εκπαίδευση & επαγγελματική αποκατάσταση. Έρευνα σχετικά με γνώσεις καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για επαγγελματική απορρόφηση των ατόμων με αυτισμό”.**

**Λυμπεροπούλου Κυριακή**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:  
Παπακυρίτσης Ιωάννης**

**ΠΑΤΡΑ 2021**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

*Εγκάρδιο ευχαριστώ στον καθηγητή και επιβλέπων της παρούσας πτυχιακής, κ. Παπακυρίση Ι., που με τις συμβουλές και διορθώσεις του με καθοδήγησε στην περάτωση της πτυχιακής εργασίας και στην ολοκλήρωση αυτού του κύκλου σπουδών μου.*

*Αμέτρητα ευχαριστώ επίσης, στην οικογένειά μου, τους γονείς και την αδερφή μου, για όλους τους τούς κόπους και την πίστη τους σε εμένα.*

*Με εκτίμηση,  
Λ.Κ.*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αφορμή της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρατήρηση της ελλιπής εκπαιδευτικής και προ – επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχεται στα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Γίνεται εύκολα αντιληπτό τόσο μέσα από την ανάγνωση ερευνών όσο και μέσα από την παρατήρηση της σχολικής πραγματικότητας, πως ο αριθμός των εφήβων με αυτισμό που φοιτά στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες μειώνεται σημαντικά. Παράλληλα, στη χώρα μας, αντιλαμβανόμαστε πως δεν προωθείται ιδιαίτερα η δευτεροβάθμια εκπαίδευση των εφήβων με αυτισμό, ούτε και πιθανές εργασιακές θέσεις που να ανταποκρίνονται σε αυτούς.

Ποιοι είναι οι πιθανοί τρόποι εφαρμογής της σχολικής και προ – επαγγελματικής εκπαίδευσης των εφήβων με αυτισμό; Ποια χαρακτηριστικά αποτελούν τα «δυνατά τους σημεία» και ποιες οι δυσκολίες τους στα επαγγελματικά περιβάλλοντα; Ποια επαγγέλματα ενδείκνυνται για την επαγγελματική απασχόληση ενηλίκων με αυτισμό και ποια όχι; Αυτά δεν είναι τα μόνα ερωτήματα που απαντώνται στην παρούσα εργασία. Επιπρόσθετο και κύριο ερώτημα της παρούσας εργασίας μέσω της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, σχετικά με τη φύση, τη συμπτωματολογία, την προ – επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ. Ακόμη, μέσω της έρευνας συλλέγονται στοιχεία για τα άτομα με αυτισμό δια των προσωπικών εμπειριών όσων εκπαιδευτικών έχουν συνεργαστεί με μαθητές του αυτιστικού φάσματος.

Η έρευνα διατελέστηκε μέσα από τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή, συνδυάζοντας ποσοτική και ποιοτική συλλογή κι ανάλυση δεδομένων. Συμμετείχαν σε αυτή εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται στην Ελλάδα, απαρτίζοντας τις δύο διαφορετικές ομάδες ελέγχου της έρευνας. Κατόπιν ξεχωριστής ανάλυσης των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν από κάθε ομάδα, ακολούθησε η μεταξύ των δύο ομάδων σύγκριση αποτελεσμάτων. Εν κατακλείδι, μέσα από τη σύγκριση των δεδομένων αναδείχθηκαν διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο των γνώσεων των δύο ομάδων της έρευνας. Από τη μία μεριά λοιπόν, παρουσιάστηκε πως οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων είναι περισσότερο καταρτισμένοι γύρω από τη ΔΑΦ – όπως άλλωστε αναμενόταν λόγω της εξειδίκευσής τους στην ειδική αγωγή – ενώ, οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων έδειξαν αρκετά ικανοποιητικές γνώσεις σχετικά με τον αυτισμό.

**Λέξεις Κλειδιά:** Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), προ – επαγγελματική εκπαίδευση, επαγγελματική αποκατάσταση, έρευνα, Γενικό σχολείο, Ειδικό σχολείο, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## Abstract

The rationale for the present study is based on the observation of that the educational and pre – vocational training provided to individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) is generally lacking. It is easily concluded, both via the reading of the available research and the observation of school reality, that the number of adolescents with autism attending higher education levels is getting significantly decreased. Overall, in our country, the secondary education of adolescents with autism is not significantly promoted and their occupational options are very limited.

What are the possible ways to implement school and pre – vocational education of adolescents with autism? What are their “strengths” and what are the difficulties they face in professional environments? Which occupations are suitable for the professional employment of adults with autism and which are not? These are some of the questions the present study attempts to answer. An additional question examined in the present study, is to which point the teachers of secondary education are aware of the nature, the symptoms and the professional education of the people with ASD. Moreover, the research collects data on people with autism through the personal experiences of teachers who have worked with students on the autism spectrum.

The research was conducted through the issuance of a questionnaire in electronic form, combining both quantitative and qualitative data collection and analysis. The research participants were general and special education teachers working in Greece, forming the two different research groups. After a separate analysis of the results collected by each group, a comparison of results between the two groups followed. In conclusion, the comparison of the collected data showed a difference in the level of knowledge of the two research groups. On the one hand, the special education teachers were highly knowledgeable about ASD – as was expected due to their specialization in special education –, whereas, on the other hand, the general education teachers presented adequate knowledge about autism.

**Key Words:** Autism Spectrum Disorder (ASD), pre – vocational education, vocational rehabilitation, research, General school, school for special needs, secondary school teachers.



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<u>Ευχαριστίες</u> .....	2
<u>Περίληψη – Λέξεις Κλειδιά</u> .....	3
<u>Abstract – Key Words</u> .....	4
<u>Πίνακας Περιεχομένων</u> .....	6
<u>Α΄ Μέρος: Θεωρητικό</u> .....	8
<u>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup></u> .....	9
1.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός αυτισμού.....	9
1.2 Επιδημιολογία αυτισμού.....	10
1.3 Αιτιολογικοί παράγοντες αυτισμού.....	11
1.4 Διάγνωση αυτισμού.....	13
1.5 Θεραπεία αυτισμού.....	13
1.6 Αναδρομή στο νομοθετικό πλαίσιο για την αναπηρία στην γενική εκπαίδευση στην Ελλάδα... 14	
1.7 Ελληνικές δομές εκπαίδευσης για μαθητές με αυτισμό.....	15
1.8 Ευρωπαϊκές δομές εκπαίδευσης για μαθητές με αυτισμό.....	15
1.9 Ειδικές ανάγκες και ειδικά σχολεία στην Ευρώπη.....	16
1.10 Λειτουργία Ε.Ε.Γ., Ε.Ε.Λ. & Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.....	17
1.11 Διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ – Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης & στο χώρο εργασίας.....	18
1.12 Συνεργατικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών ειδικής & γενικής αγωγής για την ένταξη στη γενική εκπαίδευση.....	22
1.13 Ένταξη & προϋποθέσεις για μαθητές με αυτισμό στη γενική εκπαίδευση.....	25
<u>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup></u> .....	31
2.1 Κλινικά χαρακτηριστικά αυτιστικού φάσματος – τρίπτυχο διαταραχών.....	31
2.2 Αισθητηριακές ιδιαιτερότητες – χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό.....	32
2.3 Νησιίδες δεξιοτήτων.....	34
2.4 Ειδικά ενδιαφέροντα.....	35
2.5 Γλωσσικά χαρακτηριστικά – ελλείμματα.....	35
2.6 Γνωστικά χαρακτηριστικά.....	37
<u>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup></u> .....	40
3.1 Άτομα με αναπηρίες & εργασία.....	40
3.2 Ενήλικες με ΔΑΦ & εργασία.....	41
3.3 Αρνητικά χαρακτηριστικά ενηλίκων με ΔΑΦ ως εργαζόμενοι.....	44
3.4 Θετικά χαρακτηριστικά ενηλίκων με ΔΑΦ ως εργαζόμενοι & κατάλληλα επαγγέλματα.....	46
<u>Β΄ Μέρος: Έρευνα</u> .....	49
<u>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup></u> .....	50
4.1 Εισαγωγή στην έρευνα.....	50
4.2 Θέμα έρευνας.....	50
4.3 Σκοπιμότητα έρευνας.....	51
4.4 Είδος έρευνας.....	51
4.5 Εργαλείο έρευνας – Ερωτηματολόγιο.....	52
4.6 Μεταβλητές στην έρευνα.....	53
4.7 Πληθυσμός – Δείγμα.....	54
4.8 Τρόπος χορήγησης ερωτηματολογίων.....	56
<u>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup></u> .....	58
5.1 Σύγκριση δημογραφικών στοιχείων εκπαιδευτικών ειδικής & γενικής αγωγής.....	58
5.2 Παρουσίαση & σύγκριση ερωτήσεων φύσεως & συμπτωματολογίας ΔΑΦ.....	58
5.3 Παρουσίαση & σύγκριση ερωτήσεων εκπαίδευσης & επαγγελματικής αποκατάστασης ΔΑΦ.....	60
5.4 Επιβεβαίωση υπόθεσης & ανακεφαλαίωση συμπερασμάτων.....	72
5.5 Έφηβοι & ενήλικες με ΔΑΦ & λογοθεραπείας.....	73

<u>Πίνακας Περιεχομένων</u> .....	75
Παράρτημα Α΄.....	89
Παράρτημα Β΄.....	101

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> :

### «ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΕ ΕΙΔΙΚΟ & ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

#### 1.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός αυτισμού

Αρχικά, ετυμολογική ρίζα του όρου “αυτισμός” αποτελεί η ελληνική λέξη “εαυτός”, υποδεικνύοντας την απομόνωση του ατόμου από τον εαυτό του (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006:321). Χρήση του όρου πρώτη φορά πραγματοποιήθηκε το 1911, από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler για να κατονομάσει κάποια άτομα με σχιζοφρένεια που είχαν χάσει την αίσθηση της πραγματικότητας (Συνοδινού, 2001, σ. 47). Ωστόσο, η έναρξη χρήσης του όρου του αυτισμού ως προς την περιγραφή παιδιών όπως την χρησιμοποιούμε σήμερα, δεν συνέβη πριν το 1940 (Συνοδινού, 2001, σ. 47). Κατά συνέπεια, η ορολογία δεν βρισκόταν ούτε στα ιατρικά εγχειρίδια έως τότε.

Κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1940, οι Leo Kanner και Hans Asperger συστήνουν στην επιστημονική κοινότητα, την χρησιμοποίηση της ορολογίας του αυτισμού όπως την προσδιορίζουμε σήμερα. Επεξηγηματικά, μέσα από μακρόχρονη έρευνα καθώς και ενδεδειγμένη παρατήρηση των συμπεριφορών των παιδιών που επισκέπτονταν τις κλινικές τους, ομαδοποίησαν τα παιδιά αυτά βάσει των ακόλουθων χαρακτηριστικών που σημειώθηκαν σε όλα: ελλιπή κοινωνική ανάπτυξη, ιδιομορφίες γλωσσικής ανάπτυξης καθώς και περιορισμένα – στερεοτυπικού περιεχομένου ενδιαφέροντα (Harpe, 2003). Πιο συγκεκριμένα, ο Αμερικανός παιδοψυχίατρος Leo Kanner το 1943, περιέγραψε πρώτος μία ομάδα παιδιών, τα οποία εκθέτουν έντονη δυσκολία στον τομέα της επικοινωνίας, χαρακτηρίζοντας την διαταραχή ως “πρώιμο βρεφικό αυτισμό” και τα ίδια τα παιδιά ως “σιωπηλά, απόμακρα από το κοινωνικό περιβάλλον, με διανοητική αναπηρία” (Κάκουρος – Μανιαδάκη 2006:322). Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά των παιδιών αυτών υποδείκνυε αδιαφορία για το τεκταινόμενο του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Harpe, 2003).

Ένα χρόνο αργότερα, το 1944, ο Hans Asperger, Αυστριακός παιδίατρος, ερευνώντας περισσότερα από 400 παιδιά με τα ίδια χαρακτηριστικά, δηλαδή με “ασυνήθιστο προφίλ λεκτικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων” (Attwood, 2005, σ. 17). Στο άρθρο “Αυτιστικές ψυχοπάθειες της παιδικής ηλικίας”, που δημοσίευσε την ίδια χρονιά, ο H. Asperger, χρησιμοποίησε τον όρο “αυτιστική ψυχοπάθεια” για να τα περιγράψει, θεωρώντας πως εντάσσεται στις διαταραχές προσωπικότητας (Γκονέλα, 2008, σ. 211· Attwood, 2005, σ. 17). Ακόμη, ο Asperger συνήθιζε να ονομάζει τα παιδιά με το ομώνυμο σύνδρομο (“Σύνδρομο Άσπεργκερ”) ως “μικρούς επιστήμονες” εξ’ αιτίας της ικανότητάς τους να αναφέρονται με πολλές λεπτομέρειες πάνω στα αγαπημένα τους θέματα (Harpe, 1998). Οι δύο επιστήμονες παρ’ όλο που ερευνούν την ίδια περίοδο περιστατικά της ίδιας διαταραχής, δεν ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις σχετικά με τα ερευνητικά τους δεδομένα (Attwood, 1997:35).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1950, δεν ήταν λίγοι οι παιδοψυχίατροι ανά την υφήλιο που παρατήρησαν παιδιά με τα ίδια κλινικά χαρακτηριστικά (Frith, 1994). Μέχρι την δεκαετία του 1970 είχαν ήδη προβάλει οι πρώτες έρευνες για τα αίτια που προκαλούν τον αυτισμό (Frith, 1994). Αρχικά, στο στόχαστρο των ερευνών βρέθηκε η συσχέτιση της συναισθηματικής τρυφερότητας από την μητέρα προς το παιδί (Frith, 1994). Ωστόσο, το γεγονός ότι ο αυτισμός εμφανίζεται στον πληθυσμό ανεξαιρέτως των ψυχοσυναισθηματικών καταστάσεων που βιώνουν οι γονείς αλλά κι εκείνων που παρατηρούνται στην κοινωνία, οδήγησε την παραπάνω θεωρία στο να καταρριφθεί (Frith, 1994). Τα ερευνητικά αποτελέσματα των δεκαετιών 1970 – 1980 (McAdoo & DeMyer, 1978, Koegel, 1983) μάλιστα, απέδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό δεν διαφέρουν σε τίποτα με τους γονείς των υπόλοιπων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών σύμφωνα με το Πολυδιάστατο Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας της Μινεσότα (MMPI).

Η δεκαετία του 1980, χαρακτηρίζεται από την επίσημη εισαγωγή του αυτισμού στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (DSM). Παράλληλα, οι έρευνες

για την ανάδειξη της αιτίας που προκαλεί τον αυτισμό συνεχίζονταν. Αυτή την φορά, επίκεντρο ερευνητικού ενδιαφέροντος γίνονται η κληρονομικότητα, η ηλικία του πατέρα του παιδιού, η συνήθεια καπνίσματος από μέρους της μητέρας κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης, έως και ορισμένα από τα παιδικά εμβόλια (Frith, 1994). Ωστόσο, η επιστημονική κοινότητα απέρριψε κάθε από τις ανωτέρω αιτίες κατόπιν ερευνών (Frith, 1994).

Τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί πληθώρα, διεθνώς αναγνωρισμένων, αξιολογικών και διαγνωστικών εργαλείων από μέρους των επιστημόνων (Wing 1996, ICD – 10 1992, DSM – IV 1994). Κατά συνέπεια, η διάδοση των γνώσεων καθίσταται εφικτή για την επιστημονική κοινότητα κάθε χώρας (Wing 1996, ICD – 10 1992, DSM – IV 1994). Στις μέρες μας, είναι γνωστό ότι ο αυτισμός αποτελεί μία εφ’ όρου ζωής κατάσταση νευροψυχιατρικής φύσεως, εμφανίζεται πρώιμα έχοντας σοβαρό αντίκτυπο στην αντίληψη που έχει το ίδιο το άτομο τόσο για την εαυτό του όσο και για τον κόσμο γύρω του (Wing 1996, ICD – 10 1992, DSM – IV 1994). Επιπλέον, επηρεάζεται ο τρόπος μάθησης και προσαρμογής του ατόμου σε καταστάσεις της καθημερινότητας (Wing 1996, ICD – 10 1992, DSM – IV 1994). Ακόμη, η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται ως αναπτυξιακή (Wing 1996, ICD – 10 1992, DSM – IV 1994). Πιο αναλυτικά, η διαδικασία ανάπτυξης κρίνεται αποκλίνουσα της τυπικής και σε συνδυασμό με την ηλικία του παιδιού με αυτισμό, δίνουν τα συμπτώματα και την κλινική εικόνα του παιδιού (Wing 1996, ICD – 10 1992, DSM – IV 1994). Αναφορικά με την διάγνωση, γίνεται βάσει του χαρακτηριστικού προτύπου ποιοτικών αποκλίσεων πάνω στους εξής τομείς: στην αμοιβαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία, στον επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα συμπεριφορών κι ενδιαφερόντων καθώς και στην σκέψη – φαντασία. (Wing 1996, ICD – 10 1992, DSM – IV 1994). Σύμφωνα με το DSM – IV(1994) ο αυτισμός κατονομάζεται ευρέως ως “Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές” (ΔΑΔ) περικλείοντας τις ακόλουθες πέντε υποκατηγορίες :

- την Αυτιστική Διαταραχή
- το Σύνδρομο Rett
- την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή
- το Σύνδρομο Asperger
- τις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές μη προσδιοριζόμενες αλλιώς, συμπεριλαμβανομένου και του Άτυπου Αυτισμού.

Σήμερα ωστόσο, βάσει της πιο πρόσφατης επανέκδοσης του DSM (DSM – V, 2013) μιλάμε πλέον για “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος” (ΔΑΦ) αντί για “ΔΑΔ” ενώ ταυτόχρονα καταργήθηκαν οι διαγνωστικές υποκατηγορίες. Στην θέση τους βρίσκονται πια ομάδες συμπτωμάτων, οι οποίες φανερώνουν την βαρύτητα των συμπτωμάτων, διακρίνοντάς τες στα εξής τρία επίπεδα (DSM – V, 2013) :

- Επίπεδο 1ο: “Ανάγκη υποστήριξης” (περιλαμβάνει δυσκολίες σε ευελιξία – προσαρμογή και κοινωνικοποίηση) ,
- Επίπεδο 2ο: “Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης” (περιλαμβάνει βαρυσήμαντες δυσκολίες σε ευελιξία – προσαρμογή και κοινωνικοποίηση) ,
- Επίπεδο 3ο: “Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης” (περιλαμβάνει σοβαρές δυσκολίες σε ευελιξία – προσαρμογή και κοινωνικοποίηση).

## 1.2 Επιδημιολογία αυτισμού

Κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1960, οι επιδημιολόγοι παρατήρησαν μέσω ερευνών που πραγματοποίησαν ότι το ποσοστό του αυτισμού ανερχόταν στα 13 παιδιά ανά 10.000 (Tidmarsh & Volkmar, 2003). Αργότερα, μελέτη ερευνών για την επιδημιολογία του αυτισμού, έως την δεκαετία του 1980, αναφέρει πως η συχνότητα παρατήρησης αυτισμού ήταν 4 – 5 ανά 10.000 παιδιά, δηλαδή ποσοστό 0,04% (Χρηστάκης, 2011, σ. 194). Επόμενες έρευνες που συντελέστηκαν σημείωσαν την συχνότητα του αυτισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας σε 16,8 ανά 10.000, ενώ το ποσοστό που βρέθηκε για τις υπόλοιπες αναπτυξιακές διαταραχές ήταν 45,8 ανά 10.000 (Chakrabarti et al. 2001). Εντούτοις, η συγκεκριμένη έρευνα επαναλήφθηκε λίγα χρόνια αργότερα δίνοντας στους επιστήμονες

διαφορετικά αποτελέσματα (Chakrabarti & Fombonne, 2005). Πιο αναλυτικά, η συχνότητα παρατήρησης του φάσματος του αυτισμού ανήρθε σε 22 ανά 10.000 παιδιά (Chakrabarti & Fombonne, 2005). Σύμφωνα με πιο πρόσφατα δεδομένα, υπολογίζεται πως στις Ηνωμένες Πολιτείες ο επιπολασμός του αυτιστικού φάσματος ανέρχεται σε ποσοστό 11,3 ανά 1000 άτομα (Volkmar et al, 2014). Άξια παρατήρησης είναι η μεγάλη άνοδος που σημειώθηκε στο ποσοστό, η οποία όμως σύμφωνα με τους ερευνητές είναι “φαινομενική” καθώς έχουν παίξει ρόλο επιπλέον παράγοντες κατά τις μετρήσεις (Volkmar et al, 2014). Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων αποτελούν τα διαγνωστικά κριτήρια και πρακτικές, η ηλικία των παιδιών, αλλαγές στον ορισμό και τον προσδιορισμό του φαινομένου και λοιπά (Volkmar et al, 2014). Επιπρόσθετα, ο αυτισμός εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια (3-4 φορές) συγκριτικά με τα κορίτσια, ενώ δεν παίζουν ρόλο γεωγραφικά μήκη και πλάτη καθώς ούτε και κοινωνικά στρώματα καθώς έχουν καταγραφεί περιστατικά αυτισμού σε όλες τις χώρες όπως καταδεικνύουν αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Tsai, Stewart, Faust & Shook, 1982· Teaching Students with Autism, 2000· Νότας, 2006· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2006· Μαυροπούλου, 2007). Βάσει των δεδομένων, έχει υπολογισθεί πως στην Ελλάδα ζουν 4.000 – 5.000 παιδιά κι ενήλικες διαγνωσμένοι με κλασικό αυτισμό και 20.000 – 30.000 παιδιά κι ενήλικες με αυτιστικού τύπου αναπτυξιακές διαταραχές (www.autismgreece.gr). Σύμφωνα με τα στοιχεία εμφάνισης του αυτισμού ανά τις γεννήσεις, έχει υπολογιστεί ότι περίπου 150.000 άτομα με διάγνωση αυτισμού ζουν στη χώρα μας (www.autismgreece.gr). Κατά τη διάρκεια του Παγκόσμιου Συνεδρίου του “Παγκόσμιου Οργανισμού Αυτισμού” (“World Autism Organization”), το 2002 στη Μελβούρνη, ανακοινώθηκε η αναλογία 1 προς 500 άτομα (www.autismgreece.gr).

### 1.3 Αιτιολογικοί παράγοντες αυτισμού

Οι βιβλιογραφικές γνώσεις που έχουμε στην διάθεσή μας σήμερα σχετικά με την αιτία που ευθύνεται για τον αυτισμό δεν είναι επαρκείς προκειμένου να στοχοποιήσουμε έναν συγκεκριμένο και μεμονωμένο παράγοντα (Σταμάτης, 1987). Με άλλα λόγια το αίτιο παραμένει άγνωστο έως σήμερα (Σταμάτης, 1987). Κατά το πέρασμα των δεκαετιών, οι επιστήμονες διατύπωσαν διάφορες θεωρίες γύρω από την αιτιολογία, κάνοντας λόγο για δύο μεγάλες κατηγορίες σύμφωνα με τις οποίες, το υπόβαθρο της αιτίας αφορά *περιβαλλοντικά / ψυχογενή* αίτια ή *οργανικά / βιολογικά* (Landrigan, 2010). Εντούτοις, η άποψη των ερευνητών κλίνει πλέον προς την ενοχοποίηση οργανικών αντί για ψυχογενών αιτιών, ενώ το φαινόμενο χρήζει περαιτέρω έρευνας και διευκρίνισης (Γενά, 2002). Πιο αναλυτικά:

- A) **Περιβαλλοντικοί / ψυχογενείς παράγοντες:** Ο Bruno Bettelheim (1950 – 1960), Αυστριακός παιδοψυχολόγος, ανέπτυξε πρώτος την θεωρία της “ψυχρής μητέρας” (Harpe, 2003). Κατ’ αυτή τη θεωρία υπαίτια για την εμφάνιση του αυτισμού ήταν η μητέρα του εκάστοτε παιδιού με αυτισμό, η οποία εξ’ αιτίας της ψυχρής της στάσης απέναντι στο παιδί της παρεμπόδιζε την ανάπτυξη δυνατού δεσμού μεταξύ μητέρας – παιδιού με συνέπεια την ανικανοποίητη συναισθηματική καθώς και κοινωνική ανάγκη του παιδιού (Mesibon et al., 1998· Hogan & Borkes, 2012· Volkmar & Reichow, 2013). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον B. Bettelheim η συμπτωματολογία του αυτισμού είναι ο τρόπος που το παιδί προσπαθεί να καλύψει τα συναισθηματικά του κενά λόγω της ανεπαρκούς μητρικής φιγούρας (Γενά, 2002). Συνεπώς, βάσει της συγκεκριμένης θεωρίας, ως θεραπεία κρίθηκε η απόλυτη αποδοχή της συμπεριφοράς του παιδιού (Harpe, 2003). Αυτή η αποδοχή θα οδηγούσε σε καταστολή τα αυτιστικά συμπτώματα διότι πλέον δεν θα υπήρχε ανάγκη για εκδήλωση επιθετικότητας από μέρος του παιδιού προς το περιβάλλον του (Harpe, 2003).
- B) **Βιολογικοί / οργανικοί παράγοντες:** Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρητικής βάσης αναφέρουν πως ο αυτισμός οφείλεται σε εγκεφαλικές αλλοιώσεις (Filipek, 1996). Επεξηγηματικά, η περιοχή του εγκεφάλου στην οποία παρατηρούνται ανωμαλίες, πολλές φορές συνδέονται με πρώιμες διαταραχές ανάπτυξης εγκεφαλικών κυττάρων, που λαμβάνουν χώρα κατά τις πρώτες εβδομάδες κύησης (Filipek, 1996). Βάσει διαφόρων μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί μέσω MRI (μαγνητική τομογραφία) έχουν παρατηρηθεί δομικές ανωμαλίες

σε διάφορα μέρη του εγκεφάλου των αυτιστικών ατόμων, όπως στην παρεγκεφαλίδα που κάποια σημεία της είναι μικρότερα από το φυσιολογικό (Courchesnesne, 1995), στον κροταφικό λοβό, στον ιππόκαμπο, στον υπερμεσολόβιο έλικα, καθώς και καταστροφές στην αμυγδαλή (Bachevalier, 1994). Άλλοι ενοχοποιητικοί παράγοντες για τον εντοπισμό του αυτισμού κατόπιν πολλών μελετών είναι η διαταραχή του βιολογικού υποστρώματος (Grandin 1995· Wing 2000). Οι ερευνητές κάνουν αναφορά για ασθένειες κι επιπλοκές που διαδραματίζονται στην προγεννητική, περιγεννητική καθώς και μεταγεννητική περίοδο ζωής του εμβρύου – νεογνού, οι οποίες έπειτα έχουν ως συνέπεια διαταραχές τόσο των εγκεφαλικών λειτουργιών όσο και του νευρικού συστήματος (Grandin 1995· Wing 2000). Αναλυτικότερα, πιο συχνά ως κύρια αιτιολογία του αυτισμού παρουσιάζονται οι επιπλοκές κατά την προγεννητική περίοδο την στιγμή του τοκετού, όπως για παράδειγμα η ασφυξία και οι κακώσεις στον εγκέφαλο (Grandin 1995· Wing 2000). Ακόμη, σε ορισμένα παιδιά με αυτισμό έχει παρατηρηθεί πως οι μητέρες τους κατά την εγκυμοσύνη είχαν υποστεί αιμορραγίες στην μήτρα, στον ομφάλιο λώρο, στον πλακούντα αλλά και λοιπές καταστάσεις που οδήγησαν στην χορήγηση και λήψη φαρμάκων από μέρους τους (Grandin 1995· Wing 2000). Ακόμη, έχουν ενοχοποιηθεί περιβαλλοντικά αίτια, τα οποία έχουν ως συνέπεια προβλήματα στον μεταβολισμό και στη διατροφή, αποτελώντας ύποπτους παράγοντες για την παρατήρηση του αυτιστικού φαινομένου (Δροσινού, 2001). Σύμφωνα με τη Δροσινού (2001) “η χρήση πλαστικών ουσιών στην καθημερινότητά μας, οι τοξίνες που προκύπτουν από την ατμοσφαιρική ρύπανση, οι ζωικές πρωτεΐνες των τροφών, η μακράς διάρκειας έκθεση στην τηλεόραση ή η ηχητική ρύπανση αποτελούν ορισμένους συντελεστές που καταστέλλουν τις μεταβολικές ανάγκες του ανθρώπου δημιουργώντας του επιπλέον προβλήματα”.

Ευρήματα που έχουν δημοσιευθεί από άλλες έρευνες κάνουν λόγο για καταγεγραμμένες ανωμαλίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος σε άτομα με αυτισμό, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία διασφάλισης των κατάλληλων ρυθμίσεων για τις προσλαμβανόμενες αισθητηριακές πληροφορίες (Δροσινού, 2001, άρθρο).

Επιπλέον, εύρημα νευροχημικών ερευνών αποτελεί πως το επίπεδο σεροτονίνης στο 1/3 των αυτιστικών ατόμων είναι αυξημένο (Cook et al., 1997). Κατά συνέπεια ενδεχομένως η αυξημένη σεροτονίνη να σχετίζεται με αιτιολογικό παράγοντα του αυτισμού, όπου υπάρχει σύνδεση της διαταραχής με τον νευροδιαβιβαστή της σεροτονίνης HTT (Cook et al., 1997). Εν τέλει, μία ακόμη ορμόνη που έχει συνδεθεί με την αιτιολογία εμφάνισης του αυτισμού είναι οι ενδορφίνες, η λειτουργία των οποίων εντοπίζεται στο μπλοκάρισμα του πόνου από το νευρικό σύστημα (White & White, 1987). Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που διατελέστηκαν, έδειξαν πως η παραγωγή σεροτονίνης στον εγκέφαλο γίνεται σε μικρότερη ποσότητα στον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό συγκριτικά με τα άτομα με αυτισμό (White & White, 1987). Η μεγαλύτερη έκκριση σεροτονίνης στα άτομα του φάσματος μπορεί να δικαιολογήσει την αυτοκαταστροφική διάθεση των παιδιών, την στερεοτυπία στην κίνηση καθώς και την αντοχή τους στον πόνο (White & White, 1987).

Κατά την αναζήτηση της γενετικής βάσης του αυτιστικού φαινομένου, οι μελέτες που έχουν υλοποιηθεί έχουν δείξει ότι ο αυτισμός φέρει “σημαντικό οικογενειακό φορτίο”, έχοντας ως συνέπεια το φαινόμενο να εμφανίζεται συχνότερα στα αδέλφια των αυτιστικών ατόμων, παρά στον ευρύτερο πληθυσμό (Δροσινού, 2009). Ο παράγοντας της κληρονομικότητας έχει κινήσει το ενδιαφέρον των μελετητών γύρω από το φάσμα του αυτισμού, με βάση το γεγονός ότι τα αδέλφια των αυτιστικών παιδιών έχουν 50 φορές περισσότερες (3%) πιθανότητες να διαγνωστούν κι εκείνα με αυτισμό συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων τα αδέλφια δεν βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα (Καλύβα, 2005, σ.20). Επιπρόσθετα, μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για τα μονοζυγωτικά δίδυμα έδειξαν πως εάν το ένα από τα δίδυμα διαγνωστεί με αυτισμό, τότε οι πιθανότητες για το άλλο παιδί να έχει επίσης αυτισμό ανέρχονται στο 36%, ενώ στο 82% βρίσκονται οι πιθανότητες εμφάνισης ορισμένων αυτιστικών συμπτωμάτων (Καλύβα, 2005, σ.20).

Τέλος, μια άλλη θεωρία που κατέχει τη δική της θέση σχετικά με την αιτιολογική βάση του αυτισμού είναι η “Θεωρία του Νου”, εμφανιζόμενη στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η οποία ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φάσματος του αυτισμού (Αντωνίου, 2009,σ.134). Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία κάνει λόγο για την ικανότητα των ατόμων να ερμηνεύουν

τις συμπεριφορές των υπόλοιπων ανθρώπων, μέσω της αποκωδικοποίησης της νοητικής κατάστασης τόσο του εαυτού τους όσο και των γύρω τους (Peterson, 2014). Ενώ αυτή η ικανότητα παρατηρείται πολύ νωρίς στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αντίθετα στα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσεται καθυστερημένα ή και καθόλου (Peterson, 2014). Συνεπώς, οι τομείς που δυσκολεύονται τα άτομα με αυτισμό αφορούν κυρίως τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, ανταποκρινόμενοι συναισθηματικά σε ανάλογα συναισθήματα (Peterson, 2014).

#### 1.4 Διάγνωση αυτισμού

Η πιο ασφαλής ηλικία διάγνωσης ενός παιδιού με αυτισμό είναι προσεγγιστικά τα 2,5 έτη ωστόσο, είναι πιθανό να εντοπιστεί και σε μικρότερη ηλικία εάν ο γονέας είναι κλινικά έμπειρος ή εάν ο/η παιδίατρος είναι αρκετά παρατηρητικός,-ή ή ευαισθητοποιημένος,-ή (Στασινός, 2013,σ.151). Πλέον είναι ευρέως αποδεκτή η σημαντικότητα της έγκαιρης διάγνωσης των παιδιών με την διαταραχή αυτιστικού φάσματος από την πολυεπιστημονική αξιολογική ομάδα, στην οποία ο κάθε ειδικός συντελεί στο να καθοριστεί το πρόβλημα αλλά και η λείανσή του (Στασινός, 2013,σ.151). Επίσης, τα οφέλη της έγκαιρης διάγνωσης των παιδιών με αυτισμό δεν αφορούν μόνο τα ίδια τα παιδιά, αλλά το οικογενειακό και το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στα βέλτιστα θεραπευτικά αποτελέσματα (Γκονέλα, 2008,σ.51). Επεξηγηματικά, έρευνες έχουν δείξει πως η πρόωπη διάγνωση και παρέμβαση υπό το κατάλληλο πλαίσιο, φέρει ως αποτέλεσμα στα άτομα με αυτισμό βελτιωμένες επιδόσεις ως προς το λόγο, με ποσοστό έως και 75%, καθώς επίσης υπάρχει πρόοδος και στις γνωστικές τους ικανότητες (Γκονέλα, 2008,σ.51).

Στις μέρες μας, οι ειδικοί κάνουν την διάγνωση του αυτιστικού φάσματος με τη χρήση δύο διαγνωστικών εργαλείων, του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM) από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία και τη Διεθνή Ταξινόμηση Νόσων (ICD) από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) (Happe, 2003,σ.58). Τα δύο αυτά εγχειρίδια έχουν βασιστεί στη λεγόμενη “τριάδα Wing”, στα τρία δηλαδή βασικά ελλείμματα που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό βάσει των οποίων πραγματοποιείται μέχρι και σήμερα η διάγνωση της διαταραχής (Happe, 2003,σ.58). Αυτά τα τρία χαρακτηριστικά αφορούν “ποιοτικά ελλείμματα στη λεκτική και μη – λεκτική επικοινωνία, στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και στις δημιουργικές δραστηριότητες με γνώμονα τη φαντασία, προάγοντας περιορισμένα ενδιαφέροντα κι ενασχολήσεις” (Happe, 2003,σ.58). Τα ανωτέρω κριτήρια συμπεριλαμβάνονται στην δέκατη έκδοση του ICD (ICD-10) καθώς επίσης στην προτελευταία και στην πέμπτη, τελευταία ανανεωμένη, έκδοση του DSM το 2013 (DSM-IV, DSM-V) (Happe, 2003,σ.58· American Psychiatric Association (APA), 2013).

#### 1.5 Θεραπεία αυτισμού

Η έγκαιρη διάγνωση και η αποτελεσματικότητα της θεραπευτικής παρέμβασης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα (Howlin, 1998). Όσο πιο σύντομα ξεκινήσει το θεραπευτικό πλάνο κάθε παιδιού, τόσο καλύτερα θα είναι τα αποτελέσματα με το παιδί να γίνεται όλο και πιο λειτουργικό σε όλους τους πλήττοντες τομείς (Howlin, 1998· Dawson & Oaterling, 1997). Αυτό κατορθώνεται με την ακριβή γνώση των δυσκολιών των παιδιών συνδυαστικά με την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης (Howlin, 1998· Dawson & Oaterling, 1997). Παράλληλα επωφελούνται και οι γονείς των παιδιών διότι λαμβάνουν υποστήριξη από ειδικό όσο το δυνατόν νωρίτερα μειώνοντας το άγχος που τους διακατέχει καθώς επίσης και τις προβληματικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν το παιδί (Howlin, 1998). Επομένως, εάν υπάρξει εδραίωση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών τότε θα είναι δυσκολότερο να αντιμετωπιστούν καθώς το παιδί θα μεγαλώνει (Howlin, 1998). Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, τα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης έως και 75% στον λόγο αλλά και στην αναπτυξιακή και γνωστική ικανότητα του παιδιού, εάν προβεί σε πρόωρη κι εντατική παρέμβαση (Dawson & Oaterling, 1997).

Μπορεί από τη μία μεριά να μην είναι δυνατόν το άτομο με αυτισμό να απαλλαγεί από την

διαταραχή του, είναι όμως εφικτό να βελτιώσει την καθημερινότητα και την ζωή του εν γένει (Howlin, 1998). Εφόσον τα άτομα με αυτισμό αποτελούν μια ετερογενή ομάδα όπου όλοι διακρίνονται από διαφορετικά χαρακτηριστικά, γίνεται εύκολα κατανοητό πως η ίδια θεραπευτική τεχνική δεν δύναται να είναι εξίσου αποτελεσματική για όλα τα άτομα του αυτιστικού φάσματος (Howlin, 1998). Συνεπώς, οι επαγγελματίες οφείλουν να εφαρμόζουν εξατομικευμένα προγράμματα θεραπείας (Howlin, 1998). Υπάρχουν πολλές θεραπευτικές προσεγγίσεις ανάλογα με τα ελλείμματα που εμφανίζει κάθε παιδί στα οποία πρέπει να εστιάσει η θεραπεία (Howlin, 1998). Ωστόσο, μία μέθοδος για να είναι “θεραπευτική” δεν μπορεί να συσχετιστεί με άμεσα αποτελέσματα, όπως αναφέρει η Ρ. Howlin (1998).

## **1.6 Αναδρομή στο νομοθετικό πλαίσιο για την αναπηρία στην Γενική Εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Έως τις αρχές της δεκαετίας του 1980 δεν είχε θεσπιστεί νόμος που να ορίζει τον ρόλο της αναπηρίας ως μέρος της γενικής εκπαίδευσης της χώρας μας. Αντ’ αυτού η ειδική αγωγή μέχρι τότε λειτουργούσε υπό διατάγματα και αποσπασματικές νομοθεσίες. Πρώτη φορά το έτος 1981 ψηφίστηκε κατόπιν ομόφωνης απόφασης της Ελληνικής Βουλής ο νόμος (1143/1981) για την Ειδική Αγωγή, την Παράλληλη Στήριξη και τα Τμήματα Ένταξης αποτελώντας τον μόνο έως τότε ολοκληρωμένο νόμο ειδικής αγωγής (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με το Άρθρο 1 του νόμου 1143/1981: *“σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μέτρησης και η αντίστοιχος προς τα δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνική ζωήν και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμῷ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά θέματα”* (Ν.1143, αρθ.1, 1981).

Στην συνέχεια, λίγα χρόνια αργότερα θεσπίστηκε ο νόμος 1566/1985, ο δεύτερος νόμος που αφορούσε την Ειδική Αγωγή, ο οποίος κινήθηκε υπό το πρίσμα του πρώτου εκδοθέντα νόμου σχετικά με την Ειδική Αγωγή (1143/1981).

Τρία χρόνια αργότερα, ψηφίστηκαν δύο επιπλέον νόμοι αποσκοπώντας στην εξέλιξη του ήδη νομοθετημένου πλαισίου σύμφωνα με τους Ευρωπαϊκούς ρυθμούς. Ο νόμος 1824/1988 όρισε την ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για το σχολικό πλαίσιο του Δημοτικού αλλά και του Γυμνασίου. Επιπρόσθετα, ο δεύτερος νόμος, 1771/1988, θεσμοθέτησε την αλλαγή στο σύστημα που τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εισέρχονται στα Ανώτερα και Ανώτατα εγχώρια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Σταθμό στην ειδική αγωγή αποτέλεσε η νομική επαναδημοσίευση αναφορικά με την Ειδική Εκπαίδευση στις 14 Μάρτη του 2000, υπό πιο σύγχρονο πρίσμα αυτή την φορά. Αναλυτικότερα, μέσω του νόμου 2817/14.03.2000 αναδιαμορφώθηκε ο ορισμός για την Ειδική Αγωγή και αποσαφηνίστηκε εκείνος των Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως *“εκείνα τα άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρή δυσκολία όχι μόνο στην μάθηση αλλά και στην προσαρμογή λόγω σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων”* (Ν. 2817/2000). Βάσει του δοθέντα ορισμού σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα άτομα που εμφανίζουν αυτισμό και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, τα άτομα με νοητική υστέρηση, τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία, όσα άτομα διαγιγνώσκονται με σοβαρά ορθοπδικά είτε νευρολογικά προβλήματα, τα άτομα που τάσσονται αντιμετώπιση με προβλήματα όρασης, ακοής, ομιλίας – λόγου, και τέλος τα άτομα που παρουσιάζουν πολυδιάστατες γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής φύσεως δυσκολίες (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Επιπλέον, βάσει του νόμου 2817/2000, εγκαθιδρύθηκε η λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης), πρώην Κ.Δ.Α.Υ., σε κάθε νομό. Ακόμη, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτός ο νόμος (2817/2000) όρισε την λειτουργία δομών Παράλληλης Στήριξης καθώς και τα Τμήματα Ένταξης, με αποτέλεσμα οι μαθητές που χρήζουν ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και με αναπηρία, δύναται να φοιτούν σε γενικές τάξεις με την παροχή της κατάλληλης στήριξης από ειδικό παιδαγωγό (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Τέλος, ο νόμος 3699 που θεσπίστηκε το 2008, κινήθηκε υπό το ίδιο μήκος κύματος με τον

προηγούμενο (2817/2000), αντικαθιστώντας ορισμένα στοιχεία του Ν. 2817/2000, όπως τον όρο “ειδική αγωγή” σε “ειδική αγωγή κι εκπαίδευση” (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Επίσης, σύμφωνα με αυτόν τον νόμο (3699/2008), η μαθητική κοινότητα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δύναται πλέον να φοιτά είτε στα Τμήματα Ένταξης, όπως αναφέρουν οι γνωματεύσεις τους από το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., είτε στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης λαμβάνοντας υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό (Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018· Νοβάκος, 2018· Strogilos, Nikolaraizi, & Tragoulia, 2012). Διευκρινιστικά, όσον αφορά την παροχή Παράλληλης Στήριξης, βασίζεται στο είδος καθώς και το βαθμό αναπηρίας του μαθητή προκειμένου να κατηγοριοποιήσουν τους μαθητές ούτως ώστε να δώσουν προτεραιότητα σε εκείνους που διαγιγνώσκονται με τύφλωση ή αυτισμό (Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018· Νοβάκος, 2018· Strogilos, Nikolaraizi, & Tragoulia, 2012).

## 1.7 Ελληνικές δομές εκπαίδευσης για μαθητές με αυτισμό

Βάσει του νόμου 4186/2013, άρθρο 28 “θέματα ειδικής εκπαίδευσης” σχετικά με την “αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπών διατάξεων” οι δομές για την δευτεροβάθμια ειδική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ορίζεται ως ακολούθως:

1. Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (ΕΕΓ),
2. Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΕΛ),
3. Τάξεις ΕΕΛ σε ΕΕΓ,
4. Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).

Αποκλειστικός αρμόδιος φορέας για την επιλογή καταλληλότερων δομών ΕΑΕ στο καταλληλότερο πλαίσιο υποστήριξης του γενικού σχολείου των αυτιστικών μαθητών, είναι τα ΚΕΔΔΥ. Εάν υπάρξει διαφωνία μεταξύ της υπηρεσίας και των γονέων / κηδεμόνων του εκάστοτε παιδιού, τότε το ζήτημα αναλαμβάνει η Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ (Ν. 4186/2013). Οι ανανεώσεις της παράλληλης στήριξης κάθε μαθητή γίνονται αυτόματα έπειτα από εισήγηση του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ καθώς και της σύμφωνης γνώμης των γονέων (Ν. 4186/2013). Ακόμη, η παράλληλη στήριξη που παρέχεται στον μαθητή με αυτισμό μπορεί να προέρχεται από ειδικό βοηθό που ορίζει η οικογένειά του, εφόσον συμφωνεί σε αυτό και ο διευθυντής του σχολείου μαζί με τον σύλλογο διδακτικού προσωπικού (Ν. 4186/2013). Ο μόνος τρόπος για διακοπή παροχής παράλληλης στήριξης είναι μέσω γνωματοδότησης του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ καθώς και της σύμφωνης γνώμης των γονέων του παιδιού (Ν. 4186/2013).

Ως επίσημη γλώσσα των μαθητών με αυτισμό με ή δίχως λόγο ορίζεται η Νέα Ελληνική, όπου προσλαμβάνεται αλλά και παράγεται με την προφορική μορφή της, με την γραπτή μορφή της και/ή με την μορφή εικόνων – συμβόλων (Ν. 4186/2013).

Εν τέλει, όσον αφορά τους μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν την δυνατότητα να φοιτούν σε τάξεις του γενικού σχολείου με την υποστήριξη του κάθε εκπαιδευτικού σχολικής τάξης καθώς επίσης και από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής με την παροχή παράλληλης στήριξης όπου κατά προτίμηση να έχει εξειδίκευση στον αυτισμό, υπό την γνωμάτευση οικείου ΚΕΔΔΥ που το κατοχυρώνει (Ν. 2817/2000).

## 1.8 Ευρωπαϊκές δομές εκπαίδευσης για μαθητές με αυτισμό

Σημερινός στόχος των Ευρωπαϊκών χωρών είναι να εκπολιτιστεί μια στρατηγική ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά σχολεία, κατά τα όσα εκθέτει ο Ευρωπαϊκός φορέας για την Ειδική Αγωγή καθώς και το δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση πάνω στην Ειδική Αγωγή (ΕΥΡΙΔΙΚΗ). Προκειμένου να υλοποιηθεί η ένταξη απαιτείται η χορήγηση συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού, εξοπλισμού, προσωπικού καθώς επίσης και η παροχή μετεκπαίδευσης στο ήδη υπάρχον διδακτικό προσωπικό των γενικών σχολείων (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής – ΕΥΡΙΔΙΚΗ).

Ακολουθούν οι τρεις κατηγορίες βάσει των οποίων τοποθετείται κάθε χώρα αναφορικά με την πολιτική που ακολουθεί στα θέματα της συνεκπαίδευσης (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής –

## ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ):

- Κατηγορία Α' – One-track approach: Οι χώρες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία μοιράζονται την *ιδεολογία ενσωμάτωσης στην γενική εκπαίδευση όλων των μαθητών*, την οποία υποθάλπουν πολλές υπηρεσίες της γενικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι χώρες που συναντώνται συνήθως εδώ είναι Ελλάδα, Κύπρος, Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία, Νορβηγία, Σουηδία.
- Κατηγορία Β' – Multi-track approach: Στις χώρες αυτής της κατηγορίας παρέχεται *ποικιλία υπηρεσιών ανάμεσα στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής*. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα κράτη Ιρλανδία, Σλοβενία, Σλοβακία, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Λετονία, Λουξεμβούργο, Λιχτενστάιν, Πολωνία, Λιθουανία, Εσθονία, Δημοκρατία της Τσεχίας και Αυστρία.
- Κατηγορία Γ' – Two-track approach: Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι χώρες Ελβετία και Βέλγιο, στις οποίες η ειδική αγωγή είναι πολύ καλά ανεπτυγμένη. Αναλυτικότερα, στα κράτη *έγκειται δύο διαφορετικά και ξεχωριστά συστήματα εκπαίδευσης, ένα για την ειδική αγωγή κι ένα για την γενική εκπαίδευση*. Όσοι μαθητές δηλαδή, είναι εγγεγραμμένοι ως μαθητές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν παρακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα εκπαίδευσης σε γενικό σχολείο όπως οι τυπικής ανάπτυξης συνομήλικοί τους. Ακόμη, τα κράτη έχουν θεσπίσει διαφορετικούς νόμους για το κάθε είδος εκπαίδευσης, ακολουθώντας το κάθε σύστημα την δική του νομοθεσία (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής – ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ).

### 1.9 Ειδικές Ανάγκες και Ειδικά Σχολεία στην Ευρώπη

Μεταξύ των χωρών της Ευρώπης δίνονται διαφορετικοί ορισμοί για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επί παραδείγματι, στην Πολωνία οι μαθητές ταξινομούνται βάσει άνω των δέκα κατηγοριών, στην Δανία συναντάται ένας ή δύο τύποι για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ στο Λιχτενστάιν δεν ορίζουν τύπους ειδικών αναγκών παρά μόνο το είδος της στήριξης που απαιτείται. Οι περισσότερες όμως χώρες διακρίνουν έξι με δέκα τύπους για την κατηγοριοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής – ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ).

Οι διαφορές μεταξύ των ορισμών και των κατηγοριοποιήσεων *έγκειται σε νομοθετικές, διοικητικές και χρηματικές διαδικασίες*. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως υπάρχει μια κοινή άποψη, σχεδόν καθολική, από τα κράτη τα οποία συγκλίνουν στο να δοθεί κυρίως προσοχή σε μια πιο εκπαιδευτική προσέγγιση των ειδικών αναγκών, αντικαθιστώντας έτσι την ιατρική προσέγγιση (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής – ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ).

Αναφορικά με τα ειδικά σχολεία στην Ευρώπη, επικρατεί η άποψη κι επιθυμία να μετατραπούν τα ειδικά σχολεία και ινστιτούτα σε κέντρα εκπαιδευτικού υλικού κι εφαρμογών (*resource centers*), τα οποία από κάποιες χώρες κατονομάζονται ως κέντρα εξειδίκευσης ή κέντρα γνώσης. Τα καθήκοντα που διαθέτουν τα ανωτέρω κέντρα είναι τα ακόλουθα (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής – ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ). :

- κατάρτιση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για λοιπούς επαγγελματίες
- ανάπτυξη καθώς και διάδοση μεθόδων και υλικού
- παροχή βοήθειας βραχύχρονης και μερικής, σε μεμονωμένους ανθρώπους
- παροχή στήριξης στους γονείς και τα ειδικά σχολεία
- υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες κατά την εισαγωγή τους στην αγορά εργασίας.

Ορισμένες χώρες της Ευρώπης έχουν αποκτήσει ήδη εμπειρία σχετικά με τα κέντρα εκπαιδευτικού υλικού κι εφαρμογών, όπως είναι η Αυστρία, η Φιλανδία, η Δανία, η Νορβηγία και η Σουηδία (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής – ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ). Σε άλλες πάλι Ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Ισπανία, υπάρχει η υποχρέωση των ειδικών σχολείων να συνεργάζονται με τα γενικά σχολεία της περιοχής, είτε να τους παρέχεται στήριξη και από άλλους φορείς / υπηρεσίες όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, το Ηνωμένο Βασίλειο και το Βέλγιο (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής – ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ).

Τέλος, γίνεται φανερό πως η ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι



αποτέλεσμα τόσο του ρόλου των ειδικών σχολείων όσο του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας. Επί παραδείγματι, σε χώρες στις οποίες δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία ο ρόλος τους είναι δομικά περιορισμένος, όπως συμβαίνει στην Ιταλία και την Νορβηγία (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής – ΕΥΡΙΔΙΚΗ). Άλλο παράδειγμα αφορά την Κύπρο, η οποία μέσω του θεσπισμένου νόμου του 1999 σχετικά με την ειδική αγωγή, ορίστηκε πως τα νέα ειδικά σχολεία θα συστεγάζονται με τα γενικά, με στόχο να γίνεται ευκολότερα η ένταξη, η δικτύωση καθώς και οι επαφές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρία (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής – ΕΥΡΙΔΙΚΗ).

## 1.10 Λειτουργία Ε.Ε.Γ., Ε.Ε.Λ. & Ε.Ε.Ε.Ε.Κ

Σύμφωνα με τις ανακοινώσεις της Εφημερίδας της Κυβέρνησης (2016, 2017) τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια Α΄ βαθμίδας διαθέτουν πρόγραμμα εννεαετούς φοίτησης με την ολοκλήρωση των οποίων (Α΄ κύκλος σπουδών) παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ειδικές τεχνικές κι επαγγελματικές γνώσεις (Ν. 2640/1998, άρθρο 2, ΦΕΚ 206 Α). Ακόμη, στα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια εγγράφονται μαθητές που έχουν αποφοιτήσει από το Δημοτικό σχολείο, την Α΄ ή Β΄ τάξη του Γυμνασίου κι έχουν λάβει την έγκριση κατόπιν αξιολόγησης από το ΚΕΔΔΥ (Ν. 2640/1998, ΦΕΚ 206 Α). Η διάρκεια φοίτησής τους είναι τα πέντε έτη, με πέντε αντίστοιχες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄), ενώ η εκπαίδευσή τους είναι ισότιμη της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 2640/1998, ΦΕΚ 206 Α). Οι μαθητές που ολοκληρώνουν την φοίτησή τους γίνονται κάτοχοι πτυχίου Α΄ Κύκλου σπουδών των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων – Λυκείων, με αναγνωρισμένα επαγγελματικά δικαιώματα, καθώς έχει ολοκληρωθεί η υποχρεωτική τους εκπαίδευση (Ν. 2009/1992, άρθρο 6 παρ. 3, ΦΕΚ 18 Α΄). Έπειτα από την ολοκλήρωση της Α΄ βαθμίδας, οι μαθητές εάν επιθυμούν μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ίδια ειδικότητα (στην Β΄ΕΠΑΣ, Γ΄ΕΠΑΛ, Γ΄ τάξη ΤΕΕ Β΄ βαθμίδας) ή σε διαφορετική (Α΄ΕΠΑΣ, Β΄ΕΠΑΛ, Α΄ τάξη ΤΕΕ Β΄ βαθμίδας) (62346/Γ2/01-06-2011/ΥΠΔΒΜΘ).

Πιο συγκεκριμένα, στα **Ειδικά Γυμνάσια** το ωρολόγιο πρόγραμμα της προκαταρτικής τάξης περιλαμβάνει 32 διδακτικές ώρες πέντε μαθημάτων (*Νέα Ελληνική Γλώσσα & Γραμματεία, Μαθηματικά, Νοηματική γλώσσα για κωφούς / βαρήκοους ή εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας για κινητικά ανάπηρους μαθητές μέσω Η.Υ., Φυσική Αγωγή, Καλλιτεχνική παιδεία – καλλιτεχνικά, μουσική, θέατρο*) (ΦΕΚ 3011/τΒ΄/20-9-2016). Αναφορικά με τις επόμενες τρεις τάξεις του Ειδικού Γυμνασίου, ο αριθμός των υποχρεωτικών διδακτικών ωρών παραμένει ο ίδιος (32 ώρες), προστίθενται όμως τα αντίστοιχα μαθήματα που διδάσκονται και στα Γενικά Γυμνάσια (ΦΕΚ 3011/τΒ΄/20-9-2016). Σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των **Ειδικών Λυκείων**, ενώ το σύνολο των διδακτικών ωρών συνεχίζει να είναι το ίδιο (32 ώρες), τα μαθήματα αλλάζουν ακόμη και στην προκαταρτική τάξη (*Νέα Ελληνική Γλώσσα & Γραμματεία, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Φυσική Αγωγή, Καλλιτεχνική Παιδεία*) (ΦΕΚ 3011/τΒ΄/20-9-2016). Τα διδακτέα μαθήματα των επόμενων τριών Ειδικών Λυκειακών τάξεων είναι τα αντίστοιχα των Γενικών Λυκείων περιλαμβάνοντας και τις κατευθύνσεις (ΦΕΚ 3011/τΒ΄/20-9-2016).

Όσον αφορά τα **ΕΕΕΕΚ**, αποτελούν εκπαιδευτικά σχολεία αποκλειστικά για άτομα με ειδικές ανάγκες στα οποία μπορούν να εγγραφούν κατόπιν της ολοκλήρωσης Πρωτοβάθμιας Ειδικής ή Γενικής Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες εγκεκριμένες από το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ (ΦΕΚ 2215/Β/13-6-2018). Επιπλέον, τα χρόνια φοίτησης στα ΕΕΕΕΚ κυμαίνονται από 5 έως 8 χρόνια, ενώ το διδακτικό υλικό δεν περιλαμβάνει μόνο την μαθήματα γενικής παιδείας, όπως *Νεοελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Μουσική...*, αλλά και άλλες δεξιότητες, όπως ακαδημαϊκές, ανεξάρτητης διαβίωσης, κοινωνικές, προ – επαγγελματικές, επαγγελματικές (ΦΕΚ 2215/Β/13-6-2018). Επιπρόσθετα, οι μαθητές των ΕΕΕΕΚ παρακολουθούν εργαστηριακά μαθήματα αναλόγως με τις εγκεκριμένες ειδικότητες που διαθέτει κάθε μονάδα (π.χ. χειροτεχνία, κηπουρική, υδραυλική..) προωθώντας παράλληλα με την εκπαίδευση την αυτονομία και την καλύτερη ποιότητα ζωής για την ομαλότερη ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον (ΦΕΚ 2215/Β/13-6-2018). Εν τέλει, τα άτομα με ειδικές ανάγκες που αποφοιτούν από τα ΕΕΕΕΚ λαμβάνουν απολυτήριο ισότιμο με εκείνο του Γυμνασίου, αποκτώντας παράλληλα πιστοποιητικό επαγγελματικής κατάρτισης επιπέδου ένα (ΦΕΚ

2215/B/13-6-2018). Ωστόσο δεν τους επιτρέπει την συνέχιση των σπουδών τους σε Λύκειο (site ΥΠΠΘ, Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού, <https://www.eoppep.gr/teens/index.php/amea/ειδικά-εργαστήρια-επαγγελματικής-εκπαίδευσης-και-κατάρτισης>).

### **1.11 Διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ – Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης & στο χώρο εργασίας**

Τις περισσότερες φορές που οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν στην τάξη τους μαθητή με αυτισμό, το εκλαμβάνουν σαν πρόκληση για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού ως προς εκείνους τους μαθητές (Iovannone, Dunlap, Huber, & Kincaid, 2003). Απαραίτητη προϋπόθεση για να φέρουν σε πέρας αυτή την πρόκληση οι ειδικοί εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι να συνεργαστούν συνεκτιμώντας τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά, δημιουργώντας ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης με τις αναγκαίες τροποποιήσεις για κάθε μάθημα, βλέποντας όμως σε ενιαίο στόχο (Ευσταθίου & Παναγιώτου, 2013). Τα δομικά στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνονται σε κάθε εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι οι σκοποί, τα μέσα, οι στόχοι, οι στρατηγικές, οι μέθοδοι και τα υλικά διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2013).

Υπάρχουν πρακτικές αλλά και ολόκληρα προγράμματα που προορίζονται για να καταστήσουν αποδοτική την διδασκαλία των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού (Iovannone, Dunlap, Huber, & Kincaid, 2003). Για να κριθεί όμως ένα πρόγραμμα ή τεχνική ως αποδοτική θα πρέπει να συναντά τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών με αυτισμό καθώς επίσης, να είναι εξατομικευμένα, χαρακτηριζόμενα από “δομή και ύπαρξη διαδοχικών βημάτων (*task analysis*)” περικλείοντας πραγματοποιήσιμους και σαφείς στόχους διδασκαλίας (Δροσινού, 2014). Ωστόσο, έρευνες και μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με την ειδική αγωγή και τα θεραπευτικά προγράμματα για τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχουν οδηγήσει την επιστημονική κοινότητα στο συμπέρασμα ότι μοναδικές μέθοδοι που να λύνουν κάθε πρόβλημα σχετιζόμενο με τη διαταραχή, δεν υπάρχουν (Jones, 2006). Σε αυτό όμως που μπορούν να βασιστούν τα προγράμματα για να είναι αποτελεσματικά είναι στοιχεία όπως “το περιβάλλον της μάθησης, οι ικανότητες και ανάγκες των μαθητών με αυτισμό και η διαδικασία για τον προσδιορισμό του τρόπου μάθησης” (Jones, 2006). Ορισμένες από τις πιο επιτυχημένες και γνωστές μεθόδους που εφαρμόζουν τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό είναι οι ακόλουθες:

- 1) **T.E.A.C.C.H. (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)**: Αποτελεί ένα από τα προγράμματα που πληροί τόσο την δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όσο και την συνδρομή των παιδιών με αυτισμό κατά τη διδακτική διαδικασία (Mesibon & Shea, 2010). Η αποτελεσματικότητα του T.E.A.C.C.H. έγκειται στο γεγονός ότι έχει συμμεριστεί κατά τη δημιουργία του τα βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τα άτομα με αυτισμό, δηλαδή “τις δυσκολίες κατανόησης χωρικών εννοιών, την ικανότητα επεξεργασίας οπτικών ερεθισμάτων, τη διαταραχή της προσοχής, την πιστή ακολούθηση ρουτινών, την αδυναμία σύλληψης του συνόλου, τα προβλήματα επικοινωνίας, την εστίαση στις λεπτομέρειες καθώς και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις” (Mesibon & Shea, 2010). Η χρήση του T.E.A.C.C.H. προτείνει την αναδιαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του μαθητή με αυτισμό, χρησιμοποιώντας την οπτική οργάνωση ως κύρια μέθοδο, καθώς έχει αποδειχθεί ως η καταλληλότερη πρακτική για την κοινωνική κι ακαδημαϊκή ένταξη των ατόμων με αυτισμό (Hodgdon, 1995· Mesibon & Howley, 2003· Quill, 1995). Άλλωστε, το πρόγραμμα T.E.A.C.C.H σε μεγάλο μέρος του αναφέρεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης εργασίας δια της οπτικής οργάνωσης του περιβάλλοντα χώρου (Schopler & Mesibon, 1995). Σύμφωνα με το ανωτέρω, το T.E.A.C.C.H. περιλαμβάνει ως χαρακτηριστικά στοιχεία του: “ημερήσιο ατομικό πρόγραμμα, ρουτίνες, φυσική δόμηση του περιβάλλοντος, ατομικό σύστημα εργασίας, οπτική παρουσίαση

δραστηριοτήτων” (Κατσαβού & Παπουτσή, 2004· Δόνου, 2009). Μέσα από τη δομημένη διδασκαλία, οι έρευνες έχουν δείξει, πως τα άτομα με αυτισμό μαθαίνουν να επικοινωνούν ανεξάρτητα και λειτουργικά, κατανοώντας αυτό που ονομάζουμε “επικοινωνία” έχοντας την δυνατότητα να προσαρμοστούν στον κόσμο όπου ζουν (Siapegas & Beadle- Brown, 2006). Επιπλέον, το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση των αυτιστικών ατόμων και πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες καθώς αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους πλήττοντες τομείς της διαταραχής επηρεάζοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών και ακολούθως την μάθηση (Jordan, 2000· Μαγαλιού & Τσακίνη, 2007).

- 2) **Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA)**: Βάση της είναι οι αρχές της συμπεριφοριστικής και συντελεστικής μάθησης, αποσκοπώντας στην αλλαγή της εκάστοτε προβληματικής συμπεριφοράς (Καλύβα, 2005, σ.30). Η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς έχει σκοπό να ελέγξει τον αριθμό των ερεθισμάτων που λαμβάνει ένας μαθητής με αυτισμό κατακτώντας κάθε του στόχο βήμα προς βήμα τη φορά (Καλύβα, 2005, σ. 34). Οι στόχοι που καταγράφονται στην εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς είναι: “να επισημανθούν οι καταστάσεις ή τα αντικείμενα που κινητοποιούν τον μαθητή να υιοθετήσει και να διατηρήσει θετική συμπεριφορά, τα οποία χρησιμοποιούνται ως ανταμοιβές που με τον καιρό ελαχιστοποιούνται, να αποσαφηνιστούν οι δυσκολίες του μαθητή σε ακαδημαϊκό επίπεδο και να βρεθούν οι κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης βάσει κάθε μαθητή ξεχωριστά, να μάθει ο έφηβος να γενικεύει ό,τι διδάσκεται έξω από τον σχολικό χώρο, να μάθει ο έφηβος τεχνικές και στρατηγικές προκειμένου οι συμπεριφορές του να ελέγχονται από τον ίδιο, δίχως παρεμβάσεις ενηλίκων” (Καλύβα, 2005, σ. 37-39). Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου σε συνδυασμό με άλλες αποδοτικές τεχνικές μπορεί να προσφέρει μεγάλα οφέλη στους εφήβους του αυτιστικού φάσματος καθώς και στις οικογένειές τους (Καλύβα, 2005 σ.56-57).
- 3) **Διδασκαλία μεταξύ Συνομηλίκων**: Οι συνομήλικοι διδάσκουν τους αυτιστικούς συμμαθητές τους κοινωνικές δεξιότητες χρήσιμες όχι μόνο για την ενσωμάτωση κι αποδοχή τους από το σχολικό φορέα αλλά και αργότερα στην ζωή τους, σε όλες τις εκφάνσεις των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και στην ένταξη στον επαγγελματικό τους χώρο (Adams, 1995). Η εκπαίδευση από μέρους των συνομηλίκων μπορεί να διεξαχθεί είτε στην αίθουσα είτε στην ώρα του διαλείμματος και αφορά πληθώρα κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως “να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία αλληλεπίδρασης, να χρησιμοποιούν σωστά τη “γλώσσα του σώματος”, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και των γύρω τους...” (Adams, 1995). Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν δείξει πως οι συνομήλικοι έχουν σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση των αυτιστικών συμμαθητών τους μέσα από την καθοδήγησή τους από τους ενήλικες εκπαιδευτικούς (Jordan, 2000· Rogers, 2000· Rutter, 1985). Στον όρο “συνομήλικοι” μπορεί να περιλαμβάνονται εκτός από συμμαθητές, παιδιά της γειτονιάς, συγγενείς ή αδέρφια (Παΐζη & Κούρτη, 2007). Υπάρχουν δύο μορφές για να αξιοποιηθούν οι συνομήλικοι προκειμένου να διδαχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά με αυτισμό και είναι ακόλουθες:
  - **Συνομήλικοι ως Εκπαιδευτές (Peers as Tutors)**, όπου είτε επιλέγονται μερικοί από τους μαθητές για να εκπαιδεύσουν ορισμένους από τους συμμαθητές τους, ενώ το υπόλοιπο δυναμικό της τάξης επιτελεί διαφορετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (*Μοντέλο εξατομικευμένης διδασκαλίας (individual tutoring model)*) είτε κάθε ένας μαθητής μπορεί να διδάσκει έναν συμμαθητή του συμμετέχοντας έτσι όλοι στην ίδια εκπαιδευτική πρακτική (*Μοντέλο διδασκαλίας όλης της τάξης (classwide tutoring model)*) (Παΐζη & Κούρτη, 2007). Οι τυπικής ανάπτυξης έφηβοι συμμαθητές εκπαιδεύονται από τον διδάσκοντα μέσα από μελέτη έντυπου υλικού, παιχνίδια ρόλων κι άμεση διδασκαλία ( Bender, 2002· Quill, 2000). Η ηλικία του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου προτιμάται να είναι η ίδια (*same age tutoring*) ή ο εκπαιδευτής να είναι λίγο μεγαλύτερος (*cross-age tutoring*) (Miller, 2002). Ακόμη, κατά την εφηβεία θα πρέπει να επιλέγεται εκπαιδευτής ίδιου φύλου με τον εκπαιδευόμενο, καθώς αυτή την περίοδο οι έφηβοι με αυτισμό δεν αλληλοεπιδρούν με

- συνομήλικους του άλλου φύλου (Miller, 2002).
- Ο Κύκλος των Φίλων (*Circle of Friends*), η πρακτική χρειάζεται 6 – 8 εθελοντές τυπικούς συνομηλικούς, οι οποίοι υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους με αυτισμό, με στόχο την ένταξή τους στην σχολική κοινότητα (Παΐζη & Κούρτη, 2007). Οι τυπικοί μαθητές αφιερώνουν στον αυτιστικό συμμαθητή τους χρόνο από κάποιο διάλειμμά τους ή αν είναι εφικτό και χρόνο μέσα στην αίθουσα (Παΐζη & Κούρτη, 2007). Η υποστήριξη του εγχειρήματος είναι απαραίτητη από όλους τους μαθητές ακόμη κι αν δεν είναι μέλη του Κύκλου των Φίλων (Παΐζη & Κούρτη, 2007). Παράλληλα, είναι απαραίτητη η συγκατάθεση όλων των γονέων προτού ο εκπαιδευτικός προβεί στην διεκπεραίωση της διαδικασίας (Παΐζη & Κούρτη, 2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός καθώς επίσης ο αριθμός των συναντήσεων πρέπει να ανέρχεται στις 10 – 12 σε εβδομαδιαία βάση (Παΐζη & Κούρτη, 2007). Τέλος, οι συναντήσεις είναι προτιμότερο να πραγματοποιούνται ύστερα από το τέλος των μαθημάτων, προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη άνεση χρόνου καθώς ενώ ταυτόχρονα δεν παρεμποδίζεται η ομαλή ροή της διδακτικής μέρας (Παΐζη & Κούρτη, 2007).
- 4) **Κοινωνικές Ιστορίες (*Social Stories*)**: Η τεχνική δημιουργήθηκε από την Carol Gray (1994) αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση των επικοινωνιακών και κοινωνικών προβλημάτων που εμφανίζονται στα άτομα με αυτισμό, τα οποία προκύπτουν από την αδυναμία ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου (*Theory of Mind*) – ικανότητα επίγνωσης νοητικής κατάστασης των άλλων – που φέρει ως αποτέλεσμα την αδυναμία ερμηνείας των κοινωνικών συμπεριφορών των γύρω τους (Καλύβα, σ.134· Happé & Frith, 1995· Gray, 1998). Μια Κοινωνική Ιστορία δημιουργείται με επίκεντρο την αντίληψη όχι του τυπικού ατόμου, αλλά εκείνου με αυτισμό (Attwood, 1998· Smith, 2003). Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως όφελος έχουν τόσο τα άτομα με αυτισμό, αφού κατανοούν μια κοινωνική κατάσταση, αλλά και τα άτομα χωρίς αυτισμό, τα οποία αντιλαμβάνονται την εκδοχή της πραγματικότητας υπό το πρίσμα των συνανθρώπων τους στο φάσμα του αυτισμού (Attwood, 1998). Τα βήματα για τη δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας είναι “αρχικά ο ακριβής καθορισμός του θέματός της, έπειτα η συλλογή πληροφοριών σχετικά με το τί δυσκολεύει το άτομο με αυτισμό στην εκάστοτε κοινωνική περίπτωση, στη συνέχεια καταγράφεται η Κοινωνική Ιστορία βάσει περιγραφικών και καθοδηγητικών προτάσεων συγκεκριμένης αναλογίας και τέλος ακολουθεί η παρουσίασή της στο άτομο με αυτισμό” (Gray, 1998· Smith 2003). Σημαντικό είναι να υπογραμμισθεί πως σκοπός της πρακτικής αυτής είναι η αποσαφήνιση μιας κοινωνικής περίπτωσης και όχι η κατεύθυνση της συμπεριφοράς των ατόμων με αυτισμό (Smith, 2003· Gray & White, 2002). Ακόμη, όσον αφορά το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται θα πρέπει να είναι ανάλογο με την ηλικία του αυτιστικού ατόμου καθώς και με την αναγνωστική του ικανότητα (Attwood, 1998· Smith, 2003). Τέλος, όταν θα παρουσιαστεί η Κοινωνική Ιστορία στο άτομο με αυτισμό, εκείνο θα πρέπει να διάκειται από ήρεμη και θετική διάθεση (Gray & White, 2002). Ως προς την αποτελεσματικότητα των Κοινωνικών Ιστοριών, οι έρευνες και οι μελέτες έχουν δείξει πως αποτελούν μια πολύ αποδοτική μέθοδο παρέμβασης για την διδασχία των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και την ενσωμάτωσή τους στην γενική εκπαίδευση (Konstantareas, 2006· Rowe, 1999). Ωστόσο, με τις κατάλληλες τροποποιήσεις γίνονται χρήσιμο εργαλείο και για τα άτομα με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, με περισσότερες ελλείψεις κι ανάγκες (Gray, 1998· Swaggart et al, 1995).
- 5) **Άμεση Διδασκαλία (*Direct Instruction*)** : Κεντρική φιγούρα της αποτελεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποφασίζει για το πρόγραμμα κυρίως από μια προ υπάρχουσα ιεραρχία βασιζόμενος κατά βούληση και όχι απαραίτητα σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα και μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2005· Κακλαμανάκη & Μαγαλιού, 2007). Οι εκπαιδευτικοί έχοντας ως σκοπό την αποτελεσματικότητα της Άμεσης Διδασκαλίας την εφαρμόζουν παράλληλα με τις βασικές αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς, όπως η εξάσκηση, η ανάλυση έργου και η ανατροφοδότηση καθώς επίσης βασίζονται σε σημεία της γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης όπως η μίμηση προτύπου (Κακλαμανάκη & Μαγαλιού, 2007). Τα κύρια στάδια από τα οποία αποτελείται η Άμεση Διδασκαλία είναι η *επανάληψη*, *καθοδήγηση* και

*ανακεφαλαίωση* της διδακτέας ύλης (Κακλαμανάκη & Μαγαλιού, 2007). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά κάνουν έλεγχο κι επανάληψη στο κάθε φορά προηγούμενο διδακτέο υλικό (Κακλαμανάκη & Μαγαλιού, 2007). Έπειτα, ο εκπαιδευτικός προχωρά στην επεξήγηση του νέου μαθήματος *καθοδηγώντας* τους μαθητές να επεξεργαστούν βήμα βήμα την νέα ύλη, παροτρύνοντάς τους να απαντούν σε ερωτήσεις ενώ ταυτόχρονα ενισχύοντας τις σωστές (Κακλαμανάκη & Μαγαλιού, 2007). Στην συνέχεια οι μαθητές *εξασκούνται* κι *επανατροφοδοτούνται* από τον εκπαιδευτικό (Κακλαμανάκη & Μαγαλιού, 2007). Επίσης, είναι χρήσιμο οι μαθητές να μπορούν να εξασκούνται και μόνοι τους στην σχολική αίθουσα ή το σπίτι (Κακλαμανάκη & Μαγαλιού, 2007). Έστερα, σειρά έχουν η *ανακεφαλαίωση* κι *αξιολόγηση* με χρήση μεταγνωστικών ερωτήσεων (Κακλαμανάκη & Μαγαλιού, 2007).

- 6) **Ανάλυση Έργου (Task Analysis)** : Αφορά τη διαδικασία υποδιαίρεσης μιας δραστηριότητας έργου σε μικρότερα βήματα με διαδοχικά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας (Solity & Bull, 1987). Στοχεύει στην ολοκλήρωση μιας διαδικασίας από μέρους του αυτιστικού μαθητή ακολουθώντας διαδοχικά βήματα που τον καθοδηγούν στο τελικό έργο (Jeffree, McConkey & Newson, 1993· Leadbetter & Leadbetter, 1993). Τα στάδια που περιλαμβάνονται στην Ανάλυση Έργου είναι “πρωταρχικά η περιγραφή της δραστηριότητας με σαφήνεια, ύστερα ο εντοπισμός, η ιεραρχική ταξινόμηση και η περιγραφή των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη δραστηριότητα και τέλος η υποδιαίρεση της δραστηριότητας σε μικρότερα βήματα” (Solity & Bull, 1987). Η συγκεκριμένη μέθοδος εφαρμόζεται με επιτυχία για την διδασκαλία ακαδημαϊκών στόχων των ατόμων με αυτισμό αλλά και για την εκπαίδευσή τους πάνω σε δραστηριότητες προσωπικής υγιεινής και καθημερινής διαβίωσης (Μητροπούλου & Παΐζη, 2007).
- 7) **Μίμηση Προτύπου μέσω Χρήσης Τεχνολογίας**: Με την Χρήση της Τεχνολογίας (υπολογιστές, βίντεο) προσφέρεται στα άτομα με αυτισμό ένας εναλλακτικός τρόπος υποστήριξης που έχει ως βάση την παρατήρηση, αξιοποιώντας “τα αποτελέσματα της μάθησης βάσει ενός προτύπου συμπεριφοράς” (Corbett, 2003). Η χρήση των Η.Υ. έχει αποδειχθεί ως μια επιτυχημένη πρακτική για την διδασκαλία αυτιστικών ατόμων λόγω της πολυαισθητηριακής αλληλεπίδρασης που προβάλλουν, του ελεγχόμενου και δομημένου περιβάλλοντος, της χρήσης διαδραστικών και πολυεπίπεδων δραστηριοτήτων, της αυτονομίας και της εξατομικευμένης χρήσης τους (Hetzroni & Tannous, 2004). Ακόμη, τα άτομα με αυτισμό διαθέτουν την ικανότητα να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε ερεθίσματα τα οποία μεταδίδονται από μία συγκεκριμένη αισθητηριακή δίοδο (*μονοτροπικά συστήματα ενδιαφέροντος*) δίχως να προσμετρούν το περιβάλλον πλαίσιο, εν αντιθέσει με τους τυπικούς ανθρώπους που δύνανται να στρέψουν την προσοχή τους σε πολλαπλά ερεθίσματα που προέρχονται από το περιβάλλον τους (*πολυτροπικά συστήματα ενδιαφέροντος*) (Murray, 2001). Σκοπός των εκπαιδευτικών είναι να σχεδιάζουν τις δραστηριότητες με ενδιαφέρον τρόπο για το μαθητή, βοηθώντας το παράλληλα να γενικεύσει τις γνώσεις του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Παράλληλα, οι δραστηριότητες που διδάσκονται με την χρήση των τεχνολογιών πρέπει να βασίζονται σε ρεαλιστικές καταστάσεις, τις οποίες ο μαθητής μπορεί πρώτα να επιτελέσει στην τάξη κι έπειτα στον Η.Υ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Ωστόσο, το άτομο με αυτισμό πρέπει να γνωρίζει πως η Χρήση της Τεχνολογίας αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο συνεχίζεται με μετέπειτα δραστηριότητες ή διάλειμμα και υποχρεούται να παρακολουθήσει (Faherty, 2003). Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις μαθητών με αυτισμό, οι οποίοι εκμεταλλεύονται την ενασχόληση τους με την Χρήση Τεχνολογιών δημιουργώντας ευκαιρίες για την επαγγελματική τους κατάρτιση κι αποκατάσταση (Faherty, 2003). Οι υπολογιστές έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για την διδασκαλία διαφόρων τομέων όπως: η ανάγνωση, η εκμάθηση λεξιλογίου (Bosseler & Massano, 2003· Tjus, Heiman & Nelson, 1998), οι δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Bernard, Spiram & Nakhoda, 2001), δεξιότητες για συζήτηση (Hetzroni & Tannous, 2004), καθημερινής διαβίωσης (Stromer & Kimball, 2006) καθώς και συναισθηματικής κατανόησης (Moore, Cheng, McGrath & Powell, 2005), με την αξιοποίηση αποτελεσματικών διδακτικές μεθόδους συμπεριφοριστικών και γνωστικών

πρακτικών όπως η προτροπή, η επανάληψη, το παιχνίδι ρόλων και η θετική ενίσχυση (Parsons & Mitchell, 2002). Άλλωστε, σύμφωνα με την Murray (2001), “οποιοδήποτε άτομο με αυτισμό, είτε παιδί είτε ενήλικας, μπορεί να αισθανθεί άνετα με τους Η.Υ. και μπορεί να αναπτύξει καλή σχέση με κάποιον άλλο που δουλεύει στον υπολογιστή μαζί του” (σελ. 171). Ακόμη, το ασφαλές και προβλέψιμο περιβάλλον που προωθείται από τα προγράμματα εικονικής πραγματικότητας προσφέρουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τα αυτιστικά άτομα την ικανότητα της εν συναίσθησης (Parsons & Mitchell, 2002). Μία ολοένα και πιο αποδοτική πρακτική για την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό είναι η **χρήση του video** σε συνδυασμό με τους Η.Υ. (Hagiwara & Myles, 1999· Hine & Wolery, 2006). Εν συντομία, κατά την διαδικασία τα άτομα παρακολουθούν μικρής διάρκειας video στα οποία παρακολουθούν τις συμπεριφορές που είναι επιθυμητό να αναπτύξουν ενώ τους ζητείται να τις μιμηθούν σε αντίστοιχες περιστάσεις (Μητροπούλου & Τσακπίνη, 2007). Επίσης, τα άτομα με αυτισμό επιβραβεύονται όταν παρακολουθούν τις βιντεοσκοπημένες περιστάσεις με προσοχή κι ενδιαφέρον (Μητροπούλου & Τσακπίνη, 2007). Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές με την παρακολούθηση πολλών διαφορετικών σεναρίων για κάθε δεξιότητα – στόχο (Μητροπούλου & Τσακπίνη, 2007). Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά πορίσματα έχουν παρουσιάσει πως η χρήση της μίμησης προτύπου είναι αποδοτική για την διδασκαλία πολλών κοινωνικών δεξιοτήτων (Charlop-Christy, Le & Freeman, 2000· Nikoroulos & Keenan, 2003· Simpson, Langone & Ayres, 2004) ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Mechling, Gast & Cronin, 2006), δεξιοτήτων διαχείρισης ελεύθερου χρόνου (Stromer & Kimball, 2006), δεξιοτήτων προσποίησης (MacDonald, Clark, Garrigan & Vangala, 2005· Reagon, Higbee & Endicott, 2006), δεξιοτήτων συναισθηματικής έκφρασης (Gena, Couloura & Kymissis, 2005), δεξιοτήτων συζήτησης (Buggey, 2005· Maione & Mirenda, 2006· Sherer et al, 2001). Τέλος, γίνεται φανερό από τα ερευνητικά πορίσματα πως η Χρήση της Τεχνολογίας με video και Η.Υ. είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση για την διδασκαλία διάφορων δεξιοτήτων ατόμων στο φάσμα του αυτισμού σε όλες τις ηλικίες, από παιδιά μικρής ηλικίας έως εφήβους κι ενήλικες (Μητροπούλου & Τσακπίνη, 2007). Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την εκπαίδευση των αυτιστικών ατόμων πάνω σε πολλούς διαφορετικούς στόχους, με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί – ειδικοί να οφείλουν να επιλέξουν ποιο είναι το κατάλληλο πρόγραμμα για το κάθε άτομο την δεδομένη στιγμή της ζωής του βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών και στόχων που έχουν καθοριστεί (Μητροπούλου & Τσακπίνη, 2007).

### **1.12 Συνεργατικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών ειδικής & γενικής αγωγής για την ένταξη στη γενική εκπαίδευση**

Η *συνεργασία* μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής τάξης χαρακτηρίζεται ως ένας από τους σπουδαιότερους παράγοντες για την βελτίωση της σχολικής λειτουργίας καθώς και για την πραγματοποίηση της ένταξης των μαθητών με αυτισμό και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα, στην γενική εκπαίδευση (McLaughlin, 2002). Η αναφορά στον όρο της ένταξης σηματοδοτεί την από κοινού εφαρμογή πρακτικών που στοχεύουν στην μετάπλαση των τρόπων διδασκαλίας, του αναλυτικού προγράμματος, του σχολικού κλίματος (συμπεριφορές κι αξίες), της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της οργάνωσης της τάξης ούτως ώστε να λαμβάνουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου (Βλάχου, 2007).

Η ανάγκη για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών προήλθε από την ίδια την σχολική πραγματικότητα καθώς και από την πολυπλοκότητα της κατάστασης με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής εντός της σχολικής αίθουσας (Noell & Wiott, 1999). Αιτία αυτού του γεγονότος αποτελεί ο ολοένα κι αυξανόμενος αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που σημειώνεται στις μέρες μας και φοιτούν στα γενικά σχολεία χρίζοντας άμεσης και διαφοροποιημένης αντιμετώπισης (Sinderal, 1995· Walther-Thomas et al, 2000). Όπως

ενδείκνυται από τις μεταρρυθμίσεις των τριών τελευταίων δεκαετιών η συνεργασία πρέπει να δημιουργείται μεταξύ των ακόλουθων δομών: “μεταξύ των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ίδια σχολική μονάδα (π.χ. μεταξύ διδασκόντων με διαφορετικές ειδικότητες ή ανάμεσα σε διδάσκοντες που έχουν ειδικευση στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο), ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους βοηθούς μάθησης, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και των διοικητικών μελών, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, καθώς και με την ευρύτερη κοινότητα” (Beveridge & Beveridge, 2004· Dettmer et al, 2005· Fine & Simpson, 2000· Friend & Cook, 2003· Villa, Thousand & Nevin, 2004· Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000).

Μία συνεργατική πρακτική που εφαρμόζεται στην γενική εκπαίδευση για την επίτευξη της ένταξης είναι η *συνδιδασκαλία* (*co-teaching/co-operative teaching*) (Bauwens & Hourcade, 1995). Αυτός ο όρος προσδιορίζει μία “διαδικασία αναδιάρθρωσης” της κλασσικής διδασκαλίας, όπου δύο ή/και περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συντονίζοντας την δουλειά τους, προκειμένου να είναι προετοιμασμένοι να διδάξουν αποτελεσματικά και από κοινού ετερογενείς μαθητές μιας τάξης στην γενική εκπαίδευση (Bauwens & Hourcade, 1995). Σε ορισμένες περιστάσεις, η συνδιδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής (Bauwens, Hourcade & Friend, 1989), ενώ σε άλλες εφαρμόζεται ως “εναλλακτική μορφή παροχής υπηρεσιών υποστήριξης” (Cook & Friend, 1995). Ωστόσο, δεν συνιστάται η συνώνυμη χρήση των δύο όρων, διότι τόσο η ένταξη όσο και η συνδιδασκαλία δύνανται να εφαρμοστούν με ποικίλους τρόπους επιτυγχάνοντας ποικίλους σκοπούς (Βλάχου, 2007). Επίσης, η συνδιδασκαλία είναι σύνηθες να εφαρμόζεται με στόχο να αυξήσει την συνοχή στο σχολικό πρόγραμμα, να ελαττωθεί το στίγμα των αυτιστικών μαθητών, να διευρυνθούν οι επιλογές διδασκαλίας για όλους τους μαθητές και να χορηγείται άμεση υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς (Cook & Fried, 1995). Σύμφωνα με την μελέτη των Rice και Zigmond (2000) πρέπει να τηρούνται τρία θεμελιώδη κριτήρια για να εφαρμοστεί η συνδιδασκαλία στην ένταξη:

- i. να υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων ο ένας να είναι ειδικής αγωγής και να παρευρίσκονται στην ίδια τάξη,
- ii. οι δύο εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να διδάσκουν το εκπαιδευτικό υλικό από κοινού στην ετερογενή τάξη (όπου φοιτούν μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες),
- iii. οι δύο εκπαιδευτικοί να διδάσκουν ταυτόχρονα το μεγαλύτερο μέρος της ύλης.

Σε αυτή την συνεργατική σχέση, από την μία πλευρά ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής κατέχει την λειτουργία, τους στόχους και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, ειδικεύεται σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα καθώς επίσης διαθέτει γνώση κι εμπειρία στον συντονισμό μεγάλων ομάδων μαθητών (Klinger & Vaughn, 2002). Από την άλλη, τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής είναι η εξατομίκευση της μάθησης, η εξειδίκευση σε συγκεκριμένες αναπηρίες, η δυνατότητα αξιολόγησης των αναγκών και δυνατοτήτων κάθε παιδιού, η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος καθώς και η ανάλυση συμπεριφορών (Klinger & Vaughn, 2002). Επομένως, από τον συνδυασμό των γνώσεων και ικανοτήτων των δύο εκπαιδευτικών προκύπτει η βελτίωση όχι μόνο της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της διδακτικής μεθοδολογίας (Roth & Tobin, 2004).

Όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, προκύπτουν αρκετοί διαφορετικοί τρόποι εφαρμογής της, εξαρτώμενοι από το δυναμικό κάθε τάξης, τους διαθέσιμους πόρους, το γνωστικό αντικείμενο αλλά και τις συνθήκες υπό τις οποίες εργάζονται οι διδάσκοντες (Morocco & Aguilar, 2002· Rainforth & England, 1997· Reeve & Hallahan, 1994· Walther-Thomas, 1997· Walther-Thomas et al, 2000). Ωστόσο, πρωτεύουσας σημασίας είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και η ανάμεσά τους ισοτιμία, αφού τα δύο αυτά στοιχεία συμβάλλουν στην συμμετοχή και πρόσβαση των μαθητών στη εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα η μορφή διδασκαλίας που εφαρμόζεται κάθε φορά να αποτελεί δευτερεύον κριτήριο (Marocco & Aguilar, 2002). Άλλωστε, υπάρχουν έμπειροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κάνουν χρήση διαφορετικών μορφών συνδιδασκαλίας ακόμη και την ίδια διδακτική ώρα αναλόγως το διδασκόμενο μάθημα, τους στόχους της διδασκαλίας, τις απαιτήσεις του μαθήματος και τους εξατομικευμένους στόχους του παιδιού με αυτισμό (Morocco & Aguilar, 2002· Villa et al, 2004· Walther-Thomas, 1997). Ακόμη, οι

διεξαγόμενες έρευνες έχουν παρουσιάσει πως ο αριθμός των εφαρμοσμένων μοντέλων συνδιδασκαλίας ισούται με τον αριθμό των ομάδων κάθε εκπαιδευτικού (Friend & Cook, 2003· McLaughlin, 2002· Sindelar, 1995). Ακολουθούν ορισμένες από τις πιο συνηθισμένες μορφές συνδιδασκαλίας (Βλάχου, 2007):

<b>Μορφή</b>	<b>Ορισμός</b>
<i>Διδασκαλία &amp; Υποστήριξη (Alternate Teaching &amp; Supporting)</i>	Ο δάσκαλος (Δ) διδάσκει ενώ ο ειδικός παιδαγωγός (Ε.Π.) παρατηρεί και υποστηρίζει τους μαθητές που δυσκολεύονται προλαμβάνοντας την δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εναλλάσσουν ρόλους.
<i>Παράλληλη Διδασκαλία (Parallel Teaching)</i>	Οι δύο εκπαιδευτικοί (Δ. & Ε.Π.) σχεδιάζουν το μάθημα από κοινού. Διακρίνουν τους μαθητές σε δύο ετερογενείς ομάδες και διδάσκουν παράλληλα εφαρμόζοντας διαφορετικές πρακτικές.
<i>Σταθμοί Διδασκαλίας (Station Teacher)</i>	Οι δύο εκπαιδευτικοί (Δ. & Ε.Π.) σχεδιάζουν μαζί διαφορετικές δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς μαθητικές ομάδες σε διαφορετικά σημεία της αίθουσας. Οι δραστηριότητες σχετίζονται με διαφορετικές διαστάσεις ενός συγκεκριμένου μαθήματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν καθοδηγητικό ρόλο. Οι μαθητές εργάζονται εν αλλάξ στα διαφορετικά σημεία της τάξης.
<i>Εναλλακτική Διδασκαλία (Alternate Teaching)</i>	Ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει (ο Δ. ή ο Ε.Π.) σε όλη την τάξη ενώ ο άλλος διδάσκει συγκεκριμένες δεξιότητες κι έννοιες ή διατελεί επαναληπτικό μάθημα σε μια μικρότερη ομάδα μαθητών.
<i>Συμπληρωματική Διδασκαλία (Complementary Teaching)</i>	Ο Δ. διδάσκει όλους τους μαθητές ενώ ο Ε.Π. υποστηρίζει την διδασκαλία (παρέχοντας για παράδειγμα εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας και μορφές αξιολόγησης, διαφοροποιώντας δραστηριότητες, εφαρμόζοντας στρατηγικές ανάλυσης συμπεριφορών), καθώς επίσης και τους μαθητές που έχουν ανάγκη ανάπτυξης προ απαιτούμενων δεξιοτήτων για την κατάκτηση της μάθησης (π.χ. επαναδιδασκαλία των σημαντικότερων σημείων του μαθήματος, άμεση διδασκαλία στρατηγικών μάθησης...). Η συμπληρωματική διδασκαλία πραγματοποιείται είτε σε ολόκληρη την τάξη είτε σε μικρότερες μαθητικές ομάδες ενώ οι ρόλοι μεταξύ των εκπαιδευτικών πρέπει να εναλλάσσονται.
<i>Ομαδική Διδασκαλία (Team Teaching)</i>	Τόσο ο Δ. όσο και ο Ε.Π. συν διδάσκουν σε ολόκληρη την τάξη. Όταν ο ένας από τους εκπαιδευτικούς συζητά με τους μαθητές, ο άλλος μπορεί να παρέμβει για περαιτέρω ανάλυση του διδασκόμενου θέματος. Και οι δύο εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την συζήτηση και την εμπλοκή όλων των μαθητών ενώ διαχειρίζονται από κοινού το μάθημα και την ρύθμιση πειθαρχίας.
<i>Ευέλικτη Ομαδοποίηση (Flexible Grouping)</i>	Οι δύο εκπαιδευτικοί χωρίζουν τους μαθητές της αίθουσας σε υπό-ομάδες ανάλογα με τις δεξιότητες και τις ανάγκες τους για επαναληπτική διδασκαλία. Μία ομάδα δύναται να δουλεύει αυτόνομα καθώς οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν εν αλλάξ με τις υπόλοιπες ομάδες.

Οι μορφές συνδιδασκαλίας που αναφέρθηκαν διαφέρουν ως προς το είδος και την ένταση της συνεργασίας, τον βαθμό δυσκολίας, τους οργανωτικούς χειρισμούς και τον τρόπο με τον οποίον οργανώνεται η τάξη (Βλάχου, 2007).

Οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν την επιρροή που έχει η συνδιδασκαλία στην ακαδημαϊκή πορεία



των μαθητών (Bauwens, Hourcade & Fried, 1989· Cook & Friend, 1995· Dieker, 2001· Fennick, 2001· Rice & Zigmond, 2000· Vaughn, Schumm & Arguelles, 1997· Zigmond & Magiera, 2001), ύστερα από την διαπίστωση ότι είχαν λίγα δεδομένα για τα αποτελέσματά της ενώ οι έρευνες έως τότε εστίαζαν στις μεθόδους εφαρμογής της (Reeve & Hallahan, 1994). Αναλυτικότερα, μία έρευνα έδειξε πως με την παρουσία των δύο εκπαιδευτικών στην γενική τάξη, οι μαθητές έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση καθώς ενισχύεται και η αυτοπεποίθησή τους (Walther-Thomas, 1997). Άλλη επιστημονική μελέτη παρουσίασε ως μέτρια την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, με μεγαλύτερη επιρροή στο μάθημα της γλώσσας (Murawski & Swanson, 2001). Ακόμη, ο βαθμός αποτελεσματικότητας των μεθόδων συνδιδασκαλίας αυξάνονται όταν συμπορεύονται με άλλες συνεργατικές πρακτικές στα πλαίσια του γενικού σχολείου, όπως η επίδοση της επίδοσης των μαθητών, η συνεργατική διεπιστημονική αξιολόγηση, η συνεργασία με τους γονείς και λοιπά (Coben & Thomas, 1997· Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995· Swiderek, 1997· Walther-Thomas, Bryant & Land, 1996). Σε κάθε περίπτωση, η “συνεργατική κουλτούρα” θα πρέπει να αποπνέεται από όλα τα άτομα που καλούνται να συνεργαστούν, διότι δεν υφίσταται η έννοια της “επιβολής” των πρακτικών συνδιδασκαλίας (Walther-Thomas, 1997), καθώς η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας αποκτά αξία όταν οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται το αίσθημα συνυπευθυνότητας για όλα τα παιδιά της τάξης, με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Caron & McLaughlin, 2002). Ωστόσο, αναφορικά με τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η ένταξη “...δεν υφίσταται παρά μόνο στις προγραμματικές δηλώσεις και στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής” (Παντελιάδου 2005, σ. 114). Η δυσκολία βέβαια για την εφαρμογή των διαδικασιών της ένταξης αποτελεί πραγματικότητα και για τον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο, ακόμη και στα κράτη που η διαδικασία υποστηρίχθηκε δομικά και θεσμικά (Βλάχου, 2007). Η πρόκληση για την επιτυχή ένταξη συνεχίζει να υπάρχει για τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και για τις πολιτείες (Βλάχου, 2007).

### 1.13 Ένταξη & προϋποθέσεις για μαθητές με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση

Η πορεία της ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα διακρίνεται σε τρεις φάσεις:

1. την κρυφή – αόρατη ένταξη (1906 – 1984)
2. την περίοδο ανάπτυξης ειδικών τάξεων (1984 – 1989)
3. την περίοδο της Ευρωπαϊκής επίδρασης (1989 – 2000)

την συνεκπαίδευση, η οποία παρόλο που είναι θεσμοθετημένη και διαθέτει την επιστημονική υποστήριξη, δεν έχουν υπάρξει ουσιαστικές δομικές αλλαγές κατά την εκπαιδευτική πράξη (σήμερα) (Lampropoulou & Padelidiu 1995, Παντελιάδου 2005).

Όπως προαναφέρθηκε, η αναγνώριση των αυτιστικών ατόμων ως κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγινε τις τελευταίες 3,5 δεκαετίες (Ν.1566/1985) ενώ η θεσμοποίηση της φοίτησής τους σε σχολεία πραγματοποιήθηκε πριν από 20 περίπου χρόνια (Ν.2817/2000). Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των νομοθετικών αλλαγών τίθεται σε έναν περιορισμένο αριθμό μαθητών αυτιστικού φάσματος. Αναλυτικότερα, έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (υπό χρηματοδότηση ΕΠΑΝΕΚ, επιστημονικώς υπεύθυνη: Β. Λαμπροπούλου) υποστηρίζει την ανωτέρω άποψη μέσω της παρατήρησης των αποτελεσμάτων που βρέθηκαν. Σύμφωνα με την έρευνα λοιπόν, σημειώθηκε ότι το 20,23% του συνολικού αριθμού των αυτιστικών μαθητών σε σχολικά πλαίσια γενικής εκπαίδευσης φοιτά σε τμήματα ένταξης. Από αυτό το ποσοστό βρέθηκε πως το 17,04% αφορά σε τμήματα ένταξης του Δημοτικού, επίσης λιγότερο από 3,19% αφορά τμήματα ένταξης του Νηπιαγωγείου, ενώ σημειώθηκε μηδενικό ποσοστό αυτιστικών μαθητών σε τμήματα ένταξης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2005). Τα συμπεράσματα που δημιουργούνται από την συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι παρ’ όλο που οι μαθητές με αυτισμό αρχίζουν την φοίτησή τους σε τμήματα ένταξης της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και προετοιμάζονται για τα αντίστοιχα τμήματα της δευτεροβάθμιας, η μετάβαση δεν συμβαίνει συχνά λόγω της ανεπάρκειας των δομών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με λυπηρή συνέπεια τον αποκλεισμό αυτής της κατηγορίας μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυροπούλου, 2007).

Η αναφορά αυτής της πραγματικότητας οδηγεί τους ερευνητές στην ερμηνεία της κατάστασης

αναζητώντας τα αίτια. Εγγώριες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έδειξαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται αρνητική (Padeliadu & Lampropoulou, 1997) ενώ παράλληλα το διδακτικό προσωπικό υστερεί σε κατάρτιση και χρόνο προκειμένου να εφαρμοστεί η ένταξη (Παντελιάδου, 1995). Ακόμη, ορισμένοι διδάσκοντες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η παροχή ειδικής εκπαίδευσης αποτελεί βέλτιστη επιλογή για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους άλλων βαθμίδων (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). Από την μία μεριά, λοιπόν, πιστεύεται πως η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι αναγκαία ούτως ώστε να αποτραπεί ο στιγματισμός καθώς και η περιθωριοποίησή τους, ενώ από την άλλη πλευρά η ένταξη είναι απαραίτητα μέρος της ειδικής εκπαίδευσης για να παρέχεται σ’ αυτή την ομάδα μαθητών ένα ασφαλές περιβάλλον, σαν “προστατευτικό καταφύγιο” (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). Συνεπώς, γίνεται αισθητή η ανάγκη για την προετοιμασία και εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας για να παρέχεται περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωση (Whinnery, Fuchs & Fuchs, 1991). Η προαναφερθείσα ανάγκη επιβεβαιώνεται απ’ το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας φοιτούν σε τμήματα ένταξης στα οποία οι εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη (Myles & Simpson, 2002). Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με την στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των αυτιστικών μαθητών σε τάξεις γενικών σχολείων, έδειξε πως οι διδάσκοντες ανέπτυσαν θετική στάση για την διαδικασία (Idol, 2006). Επίσης, έθιξαν την επιθυμία να παρέχεται δίχως διακοπή παράλληλη στήριξη σε αυτούς τους μαθητές εντός του γενικού σχολείου (Idol, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους διδάσκοντες γενικής αγωγής με τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας αυτισμού εξαρτάται κι επηρεάζεται με αρνητικό τρόπο από τα αρκετά προβλήματα συμπεριφοράς που επιδεικνύουν οι μαθητές (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003). Ένας άλλος λόγος που αιτιολογεί την απουσία μαθητών με αυτισμό στην δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση είναι η απεικόνιση της άποψης που έχουν οι τυπικοί συνομήλικοι των αυτιστικών μαθητών για εκείνους (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000). Πιο αναλυτικά, είναι πιο συνηθισμένο να συναντώνται μαθητές με αυτισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εφόσον και τα παιδιά στο Δημοτικό διάκινται θετικά και φιλικά προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, εν αντιθέσει με τους εφήβους οι οποίοι υιοθετούν αρνητική στάση απέναντί τους (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000).

Το περιεχόμενο της ένταξης στην γενική εκπαίδευση διακρίνεται σε δύο κατηγορίες (Kellgrew, 1995):

- i. **Συνεκπαίδευση:** εδώ ως κύρια τάξη του μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθορίζεται αυτή του γενικού σχολείου και παράλληλα του παρέχεται οποιαδήποτε άλλη στήριξη είναι αναγκαία μέσα στην τάξη
- ii. **Ενσωμάτωση:** σε αυτή την κατηγορία ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκει στο τμήμα ένταξης ενώ επιπρόσθετα παρακολουθεί μερικές δραστηριότητες στην γενική τάξη.

Η ένταξη στα γενικά σχολεία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ένα ζήτημα διχογνωμίας μεταξύ εκπαιδευτικών κι ερευνητών καθώς από την μία μεριά παρατίθενται οι υποστηρικτές της άποψης, πιστεύοντας πως όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο αναφαίρετο δικαίωμα στη μάθηση καθώς και στην έννοια του ανήκειν τόσο σε ένα σχολείο για όλους όσο και στην ζωή της κοινότητας (Stainback & Stainback, 1992). Επιπλέον, διακατέχονται από την αξία πως όλοι μαθαίνουν από όλους, με αποτέλεσμα όχι μόνο η σχολική κοινότητα αλλά και η κοινωνία σε ευρύτερο πλαίσιο να αναγνωρίζει και να εκτιμά κάθε έναν πολίτη ξεχωριστά σαν ισάξιο μέλος της κοινωνίας, ανεξαιρέτως από τις διαφορές που έχει (Resaglia, Karvonen, Drasgow & Stoxen, 2003). Από την άλλη μεριά, βρίσκονται εκπαιδευτικοί που υπερασπίζονται μια πιο μετριοπαθή άποψη. Σύμφωνα με αυτήν, δέχονται μεν την ένταξη ως διαδικασία, θέτουν δε ερωτήματα όσον αφορά την καταλληλότητα καθώς και την επάρκεια του περιβάλλοντος χώρου για την πραγματοποίηση της ένταξης προκειμένου να διασφαλιστούν οι ανάγκες των μαθητών με αυτισμό (Burack, Root & Zigler, 1997). Αυτοί οι ακαδημαϊκοί είτε αποδέχονται είτε απορρίπτουν το μοντέλο πλήρους ένταξης για τους μαθητές με αυτισμό βάσει των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας (Burack, Root & Zigler, 1997).

Η διαδικασία της ένταξης, αναφορικά με τον χώρο του αυτιστικού φάσματος, γίνεται αποδεκτή καθότι διαθέτει αρκετά εγγενή πλεονεκτήματα, δεν είναι όμως κατάλληλη για όλους τους μαθητές

με αυτισμό (Simpson, Myles 1993· Burack, Root & Zigler 1997). Αυτό το γεγονός αποτελεί απόρροια της ανομοιογένειας που υπάρχει στο επίπεδο των ικανοτήτων των μαθητών με αυτισμό, με αποτέλεσμα η ένταξη να καθίσταται απλοϊκή ως αντίληψη καθώς και ως πρακτική προσέγγιση (Mesibov, 1990). Η βιβλιογραφικές πηγές κάνουν λόγο για τα οφέλη που προσφέρει η ένταξη στα παιδιά με αυτισμό, έτσι πηγάζει η ανάγκη να εκπαιδεύονται από μικρή ηλικία σε δομημένα περιβάλλοντα αν και κάτι τέτοιο αποτελεί δαπανηρή εκπαιδευτική επιλογή (Μαυροπούλου, 2007). Ακόμη, παρόλο που η διαδικασία ένταξης παρέχει πολλά οφέλη σε μαθητές με αυτισμό προσχολικής ηλικίας, δεν έχει υπάρξει ολοκληρωμένη αξιολόγηση για τα διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Harris & Handleman, 1997). Επομένως, δεν γνωρίζει ακόμη η επιστημονική – εκπαιδευτική κοινότητα τον βέλτιστο συνδυασμό εμπειριών για έναν μαθητή με αυτισμό στο γενικό και στο ειδικό σχολείο (Μαυροπούλου, 2007).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό την ανάδειξη των οφελών που έχουν οι μαθητές με αυτισμό από την ένταξη και συνύπαρξη με συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, έχουν παρουσιάσει αντιτιθέμενες απόψεις αν και οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα από την διαδικασία της ένταξης (Μαυροπούλου, 2007). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως μέσω της ένταξης στα γενικά σχολεία, αυξάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση των αυτιστικών παιδιών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Μαυροπούλου, 2007). Ακόμη, σημειώνουν υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής σε δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους καθώς επίσης τους θέτουν πιο εξατομικευμένους στόχους σε σύγκριση με τους μαθητές με αυτισμό που πηγαίνουν σε ειδικό σχολείο (Hunt, Farron – Davis, Beckstead, Curtis & Goetz, 1994). Επιπλέον, οι μαθητές με αυτισμό στην σχολική ηλικία που φοιτούν και παρακολουθούν τουλάχιστον το 50% της μέρας τους στην γενική τάξη, δεν παρουσιάζουν διαφορές από τους τυπικούς συνομηλίκους τους όσον αφορά την κοινωνική επιρροή και προτίμηση καθώς και την συμμετοχή στο κοινωνικό πλαίσιο των συνομηλίκων τους (Boutot & Bryant, 2005).

Σε αυτό το σημείο θα παραταθούν στοιχεία ερευνών σχετικά με τα ακαδημαϊκά οφέλη που λαμβάνουν οι μαθητές με αυτισμό ανάλογα με το μέρος της ένταξής τους (Harris, Handleman, Kristoff, Bass & Gordon, 1990). Πιο αναλυτικά, οι έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές με αυτισμό που παρακολουθούν τμήματα ένταξης δέχονται όμοια οφέλη ως προς την γλωσσική έκφραση κι ανάπτυξη συγκριτικά με τα παιδιά που φοιτούν σε τμήματα ένταξης για έναν χρόνο, ως συνέπεια της κατάλληλης εκπαίδευσης που λάμβαναν τα παιδιά κάθε ομάδας (Harris, Handleman, Kristoff, Bass & Gordon, 1990). Γίνεται έτσι, εύκολα αντιληπτή η σημαντικότητα και η αξία τοποθέτησης εκάστου μαθητή στο σωστό πλαίσιο (Harris, Handleman, Kristoff, Bass & Gordon, 1990).

## **Προϋποθέσεις**

Για να επιτύχει ένα πρόγραμμα ένταξης των μαθητών με αυτισμό στην γενική και ειδική εκπαίδευση πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την εφαρμογή κριτηρίων που σχετίζονται με τις στάσεις και τις γνώσεις όλων των εκπαιδευτικών καθώς και με την μεταξύ τους επικοινωνία, την προετοιμασία των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού και των λοιπών τυπικής ανάπτυξης συμμαθητών τους, την δημιουργία στενής επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών προσαρμογών και τέλος την τακτική αξιολόγηση των πρακτικών ένταξης που εφαρμόζονται (Cross Frazier et. al, 2004· Hunt & Goetz, 1997· Kocchar & Erickson, 1993· Simpson, de Boer-Ott & Myles, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι απαραίτητες προϋποθέσεις είναι οι ακόλουθες (Μαυροπούλου, 2007):

1. Κατάλληλη εκπαίδευση και δημιουργία θετικής στάσης στους διδάσκοντες ειδικής αγωγής, με στόχο να διακρίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό (Μαυροπούλου, 2007). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής διάκινεται περισσότερο θετικά στους μαθητές με αυτισμό συγκριτικά με τους διδάσκοντες της γενικής εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι το πόσο επιτυχής θα είναι κάθε πρόγραμμα ένταξης κρίνεται από το κάθε παιδί ξεχωριστά (McGregor και Campbell, 2001).
2. Απαραίτητη προετοιμασία και συνεχής στήριξη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Βάσει ερευνητικών δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που διαθέτουν κάποια επιμόρφωση

- στην ειδική αγωγή και συμμετέχουν σε ενταξιακά προγράμματα, χαρακτηρίζονται από θετικότερη στάση απέναντι στους αυτιστικούς μαθητές, λόγω του ότι διαθέτουν γνώσεις κι έχουν ενεργό ρόλο σε αυτή την διαδικασία (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Η στήριξη και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής θα πρέπει να είναι σταθερή και διαρκής υπό την μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή εκπαίδευσης μέσα στην τάξη (Simpson & Myles, 1993). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των διδασκόντων αποπνέει μια κοινή ιδεολογία, γεγονός που συμβάλλει στον σχεδιασμό και πραγματοποίησης της ένταξης (Lieber et al, 2000).
3. Ανάπτυξη θετικής στάσης των γονέων των μαθητών με αυτισμό. Αποτελέσματα ερευνών έχουν παρουσιάσει πως οι γονείς των αυτιστικών μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης του γενικού σχολείου αναπτύσσουν θετικότερη στάση σχετικά με την ένταξη συγκριτικά με τους γονείς των οποίων τα παιδιά είναι εγγεγραμμένα σε ειδικά σχολεία (Kasari, Freeman, Bauminger & Alkin, 1999).
  4. Παροχή απαραίτητης προετοιμασίας των μαθητών με αυτισμό. Για να χαρακτηριστεί επιτυχημένη η ένταξη των μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, προτείνεται να εφαρμόζονται τα εξής βήματα: α) ο μαθητής με αυτισμό να εκπαιδεύεται σε ειδικό πλαίσιο με ειδικές διδακτικές μεθόδους, β) εφαρμογή αντίστροφης ένταξης, όπου οι τυπικοί μαθητές της γενικής εκπαίδευσης λαμβάνουν μέρος σε μαθήματα του ειδικού σχολείου, γ) εφαρμογή ολοκληρωτικής ένταξης, όπου οι μαθητές με αυτισμό φοιτούν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης αφού είναι εξοικειωμένοι με τους μαθητές του προηγούμενου σταδίου (Jordan, 2005). Επίσης, υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό με επιτυχία, καλύπτοντας όλο το αυτιστικό φάσμα, καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν προ απαιτούμενη δεξιότητα ούτως ώστε να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις με τους τυπικούς ανάπτυξης συνομηλίκους τους (Kranz, 2000· Sasso, Simpson & Novak, 1985). Επιπρόσθετα, όταν οι μαθητές με αυτισμό έχουν διδαχθεί τις κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είναι αναγκαίες για την ένταξη, τότε η κοινωνική απομόνωσή τους είναι ίσως απόρροια δικής τους επιλογής αντί για συνέπεια “αρνητικών συμπεριφορών” από μέρους των υπόλοιπων συνομηλίκων (Jordan, 2005).
  5. Ανάπτυξη και δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των αυτιστικών μαθητών και των τυπικών παιδιών. Σημαντική παράμετρος για την ουσιαστική ένταξη των μαθητών με αυτισμό είναι η τοποθέτησή τους σε πλαίσιο ανάλογο με την ηλικία τους (Μαυροπούλου, 2007). Οι έφηβοι δηλαδή μαθητές με αυτισμό ή άλλες σοβαρές αναπηρίες που φοιτούν μαζί με τυπικά παιδιά σχολικής ηλικίας, δεν διαθέτουν “πρότυπα ανάλογα με την ηλικία τους”, με συνέπεια να βρίσκονται σε ένα περιοριστικό περιβάλλον (Brown et al., 2004). Οι συμπεριφορές εξομαλύνονται μέσα από τον ρόλο που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στο μαθησιακό περιβάλλον, να είναι δηλαδή μεσολαβητικοί και καθοδηγητικοί προς τους μαθητές, ώστε να ανταποκρίνονται στον μαθητή με αυτισμό (Μαυροπούλου, 2007). Η ανταπόκριση λοιπόν, των συνομηλίκων συνδυαστικά με την καλή προετοιμασία του παιδιού με αυτισμό, οδηγούν σε μια ένταξη πιο ομαλή με θετικότερη έκβαση για όλους (Harris & Handleman, 1997). Επιπρόσθετα, όταν το σχολικό πλαίσιο της τάξης είναι δομημένο αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό και τον χώρο, οι μαθητές με αυτισμό διαθέτουν πολλές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση ακόμη κι αν οι τυπικοί μαθητές δεν έχουν εκπαιδευτεί συστηματικά (Royers, 1996). Επιπλέον έρευνες έχουν παρουσιάσει πως οι αρνητικές στάσεις των φυσιολογικών παιδιών απέναντι στα παιδιά με αυτισμό οφείλεται στην φύση της αναπηρίας τους (νοητική) (Swaim & Morgan, 2001), καθώς παρουσιάζουν θετικότερη στάση σε παιδιά που έχουν σωματικές αναπηρίες (Nowicki & Sandieson, 2002). Μέσα στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως ο “Κύκλος των Φίλων”, μέσω επεξηγηματικών συζητήσεων, μπορούν να βελτιωθούν οι απόψεις και οι στάσεις των τυπικών εφήβων (Gus, 2000· Kalyva & Avramidis, 2005).
  6. Εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών προσαρμογών. Οι σημαντικότερες πρακτικές για την

επιτυχημένη ένταξη των μαθητών με αυτισμό είναι πρώτον, να συμμετέχουν οι αυτιστικοί μαθητές σε ανομοιογενείς ως προς τις ικανότητές τους ομάδες (Hunt & Goetz, 1997· McDonnell, 1998· Dugan et al, 1995). Δεύτερον, να τίθεται σε εφαρμογή η συνεργατική μάθηση, μέσω της οποίας αναπτύσσονται και βελτιώνονται οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με αυτισμό και τρίτον, η εφαρμογή μάθησης μέσω συνομηλίκων (Hunt & Goetz, 1997· McDonnell, 1998· Dugan et al, 1995). Ωστόσο, παρόλο που η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει την αξία της ένταξης, στην Ελλάδα η έρευνα είναι περιορισμένη, καθώς έπειτα από παρακολούθηση 44 τμημάτων γενικής τάξης και τμημάτων ένταξης, βρέθηκε ότι στην πρώτη περίπτωση η διδασκαλία παραμένει δασκαλοκεντρική και παραδοσιακή, ενώ αντίθετα στην δεύτερη περίπτωση παρουσιάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία, πλούσιο διδακτικό υλικό, διαφοροποιημένη ομαδοποίηση και ενεργητική μάθηση (Παντελιάδου, 2001). Ακόμη, ο περιορισμένος αριθμός παιδιών εντός της γενικής σχολικής τάξης ώστε να ενταχθούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να κυμαίνεται από 15 έως 19 άτομα, προκειμένου να αποφευχθούν παράλληλα τα προβλήματα συμπεριφοράς (Simpson, de Boer-Ott & Myles, 2003· Myles & Simpson, 1989). Ένα άλλο κριτήριο για την αποτελεσματική ένταξη είναι η ύπαρξη του απαραίτητου χρόνου για τον σχεδιασμό εξειδικευμένων προγραμμάτων για εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και τις κοινωνικές δεξιότητες εντούτοις οι διδάσκοντες υποστηρίζουν πως ο περιορισμένος χρόνος δεν παροτρύνει την διαδικασία ένταξης (Odom & Diamond, 1998). Επιπλέον, για την βελτίωση της κοινωνικής δεξιότητας των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού με τους συνομηλίκους του, οι δραστηριότητες πρέπει να είναι δομημένες με συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους (Myles & Simpson, 1993), ενώ σύμφωνα με την μακροετή κλινική εμπειρία της Lord (1995) οι διδάσκοντες πρέπει να προσαρμόζουν το περιβάλλον της σχολικής τάξης (εκπαιδευτικό υλικό, θρανία και καρέκλες) με σκοπό να διευκολυνθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών. Επίσης, οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες για τον μαθητή με αυτισμό ενώ παράλληλα να είναι δομημένες πάνω σε ένα θέμα κάθε φορά καθώς και να ζητείται από τα παιδιά να φέρνουν μαζί τους κάποιο αντικείμενο που να σχετίζεται με το θέμα (Μαυροπούλου, 2007). Αυτές οι ομαδικές δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν περίπου τριαντάλεπτη (30') διάρκεια για μαθητές με αυτισμό στην εφηβική ηλικία και να λαμβάνουν χώρα σε αραιά διαστήματα για να νιώσουν οι αυτιστικοί μαθητές το αίσθημα του “ανήκειν” (Μαυροπούλου, 2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την διαδικασία είναι να δίνει συμβουλές κι επιβραβεύσεις στους τυπικούς μαθητές για τις απόπειρες επικοινωνίας που διατελούν, να διευθετεί τυχόν προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν, να οργανώνει το περιβάλλον για τους αυτιστικούς μαθητές και να αξιοποιεί τους συνομηλίκους (Μαυροπούλου, 2007). Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι σταθερό, να εφαρμόζεται μια ρουτίνα με σαφή οργάνωση του χώρου (Μαυροπούλου, 2007). Τέλος, δεν θα πρέπει να παραληφθεί η αξιολόγηση της προόδου που σημειώνουν οι μαθητές με αυτισμό, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, στο ενταξιακό πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Μαυροπούλου, 2007).

Συμπερασματικά, εφόσον η εμπειρική στήριξη δεν είναι αρκετή για την εφαρμογή της πλήρους ένταξης των μαθητών με αυτισμό, προτείνεται ο βαθμός της ένταξής τους να σχετίζεται και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, στο κάθε εκπαιδευτικό του στάδιο (Μαυροπούλου, 2007). Οι έφηβοι μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας για παράδειγμα, ενδέχεται να μπορούν να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο με την παροχή παράλληλης στήριξης. Αντίθετα, για άλλους μαθητές μπορεί να είναι καλύτερα να φοιτούν εν μέρει στην γενική εκπαίδευση κι εν γένει στην ειδική εκπαίδευση, ενώ άλλα άτομα με αυτισμό μπορεί να παρευρίσκονται μαζί με τυπικούς συνομηλίκους του στο γενικό σχολείο, μόνο για ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Απώτερος σκοπός είναι να παρέχονται στον μαθητή με αυτισμό οι καλύτεροι δυνατοί συνδυασμοί εκπαιδευτικών προσεγγίσεων τόσο στην γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση, ώστε η τάξη φοίτησής του να είναι “ενιαία και κατάλληλη για τον ίδιο” (Kellgrew, 1995). Τέλος, μονοπάτι για την κατάλληλο σχεδιασμό πρακτικής ένταξης για μαθητές με αυτισμό θα πρέπει να είναι η ηλικία, η

κοινωνική επίγνωση, το γνωστικό επίπεδο καθώς και τα συμπεριφοριστικά προβλήματα (Harris & Handleman, 1997).

### «ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΦΗΒΩΝ & ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ»

#### 2.1 Κλινικά χαρακτηριστικά αυτιστικού φάσματος – τρίπτυχο διαταραχών

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι μια σύνθετη αναπτυξιακή διαταραχή χαρακτηριζόμενη ως “τρίπτυχο διαταραχών” στους τομείς της *κοινωνικής αλληλεπίδρασης*, της *επικοινωνίας* και της *φαντασίας*, οι συνέπειες των οποίων συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αυτιστικών χαρακτηριστικών κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Frith, 1989· Wing & Gould, 1979):

- 1. Κοινωνική αλληλεπίδραση:** Σύμφωνα με τους Mesibov, Adams και Klinger (1997) η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση των αυτιστικών ατόμων περιλαμβάνει τα ακόλουθα τέσσερα χαρακτηριστικά. Πρώτον, την εγγενή δυσκολία των ατόμων με αυτισμό να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες ανά περίπτωση χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος και βλεμματική επαφή προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους (π.χ. συμμαθητές και φίλους όταν βρίσκονται στην εφηβεία, φίλους και συναδέλφους όταν ενηλικιώνονται) (Mesibov, Adams & Klinger, 1997). Αυτά τα χαρακτηριστικά μαρτυρούν την δυσχέρεια μίμησης κι αντιγραφής κινήσεων από τους ενήλικες με αυτισμό (Happé, 2003· Wenar & Kerig, 2008). Δεύτερον, την δυσχέρεια να κατανοήσουν και να “μεταφράσουν” τις κοινωνικές συμπεριφορές των συνανθρώπων τους καθώς και τις προθέσεις πίσω από αυτές, με συνέπεια την δυσκολία διατήρησης σχέσεων με τον περίγυρό τους σε κάθε ηλικιακό επίπεδο (Mesibov, Adams & Klinger, 1997). Τρίτον, η απουσία έμφυτου αισθήματος του “μοιράζω” με τους γύρω τους σκέψεις κι ενδιαφέροντά τους, δημιουργώντας ροπή προς την κοινωνική απομόνωση (Mesibov, Adams & Klinger, 1997). Τέταρτον, η έλλειψη ως προς την αναγνώριση και την κατανόηση των συναισθημάτων και συναισθηματικών καταστάσεων των τυπικών ατόμων που έρχονται σε επαφή (Mesibov, Adams & Klinger, 1997· BaronCohen, Golan, & Ashwin, 2009· Happe, 2003· Wenar & Kerig, 2008 ). Με άλλα λόγια οι έφηβοι κι ενήλικες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος χαρακτηρίζονται συχνά από “έλλειψη ενσυναίσθησης” ή διαφορετικά “έλλειψη ανταπόκρισης σχετικά με τα κοινωνικά συναισθήματα” εξ’ αιτίας των χαμηλών επιπέδων κοινωνικής αλληλεπίδρασής τους (Soro, 2015). Τέλος, ο συμψηφισμός των ανωτέρω δυσκολιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση έχουν ως συνέπεια στην καθημερινότητα των ατόμων με αυτισμό να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλικούς δεσμούς αλλά και να μην εκμιαεύουν την συμπάθεια των συνομηλίκων τους εκ πρώτης άποψης (Graziano, 2015).
- 2. Επικοινωνία:** Η διαταραχή στην επικοινωνία των ατόμων με αυτισμό έγκειται στην δυσκολία τους να κατανοήσουν την πραγματολογική διάσταση του λόγου, τη χρήση δηλαδή της γλώσσας και τους κανόνες που την διακατέχουν (Jordan & Powell, 1995· Νότας, 2006). Επομένως, τόσο οι έφηβοι όσο και οι ενήλικες με αυτισμό αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να αντιληφθούν το πλαίσιο γύρω από το οποίο πραγματοποιείται μια συζήτηση, την εστίαση στο θέμα της συζήτησης καθώς επίσης τους διαφορετικούς και κατάλληλους κώδικες επικοινωνίας που επιστρατεύονται ανάλογα με τους συνομιλητές, την σχέση με τους συνομιλητές, τον χώρο και το θέμα της συζήτησης (Μαυροπούλου, 2007). Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά δημιουργούν δυσχέρειες στην επικοινωνία των αυτιστικών ατόμων με τους τυπικούς συνομιλητές τους σε κάθε έκφανση της καθημερινότητάς τους (Μαυροπούλου, 2007). Επιπλέον, τα άτομα με αυτισμό δεν κατανοούν έμφυτα την μεταφορική έννοια του λόγου, την ειρωνεία και τα υπονοούμενα γύρω από μια συζήτηση, ενώ όπως είναι αναμενόμενο δεν τα χρησιμοποιούν ούτε οι ίδιοι στην ομιλία τους κατά την επικοινωνία με

τον περίγυρό τους (Μαυροπούλου, 2007). Ακόμη, ένα μέρος των ατόμων με αυτισμό μπορεί να διατηρήσει και στην ενήλικη ζωή του έναν ιδιοσυγκρασιακό τρόπο χρήσης λέξεων ή φράσεων, ένα δικό του λεξιλόγιο, το οποίο το αναπτύσσει ήδη από την παιδική του ηλικία, όπως για παράδειγμα η αντιστροφή των αντωνυμιών σε αγχώδεις καταστάσεις (χρήση του “εσύ” αντί για το “εγώ”) (Lee, Hobson & Chiat, 1994).

- 3. Φαντασία:** Η διαταραχή στην φαντασία αναφέρεται στα περιορισμένα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες που διέπουν τα άτομα με αυτισμό (Howlin, 1999). Τα περιορισμένα ενδιαφέροντα διαφέρουν από τα συνηθισμένα ενδιαφέροντα των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων ως προς “την απόλυτη και ακριβή οροθεσία σε στενό πλαίσιο, την ένταση, τη μη – εξέλιξη του ενδιαφέροντος με το πέρασμα του χρόνου και την αντικοινωνική ποιότητά του” (Mercier, Motttron & Belleville, 2000). Συχνά, αυτά τα ενδιαφέροντα χαρακτηρίζονται ως “προσκολλήσεις – εμμονές” επηρεάζοντας την καθημερινότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των ατόμων με αυτισμό, επιβάλλοντας αμετακίνητες ρουτίνες – τελετουργίες που δεν επιδέχονται παρεκκλίσεις στην δική τους καθημερινότητα ή του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Mercier, Motttron & Belleville, 2000· Μαυροπούλου, 2007). Συνεπώς, όταν συμβαίνουν αλλαγές στο ημερήσιο πρόγραμμα στο σχολείο, στο χώρο εργασίας, αλλαγές στην τοποθέτηση των αντικειμένων από το σχολείο και το εργασιακό περιβάλλον έως το σπίτι, τότε τα άτομα με αυτισμό αναστατώνονται ιδιαίτερα (Μαυροπούλου, 2007). Ένας έφηβος με αυτισμό, επί παραδείγματι, μπορεί να έχει προσκόλληση – εμμονή με τα παζλ απορρίπτοντας την ενασχόλησή του με οποιοδήποτε άλλο υλικό (Μαυροπούλου, 2007). Άλλο παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση ενήλικα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ο οποίος έχει έντονο ενδιαφέρον για ένα άθλημα (π.χ. μπάσκετ), γνωρίζοντας κατά συνέπεια αναρίθμητες πληροφορίες γύρω από το συγκεκριμένο άθλημα (Μαυροπούλου, 2007). Πολλές φορές βέβαια, το έντονο ενδιαφέρον τους παρουσιάζεται γύρω από άχρηστα αντικείμενα, λεπτομέρειες και ιδιότητες ενώ δείχνουν εμμονή με την ομοιότητα (Μαρκοβίτης, 1999:3). Ακόμη, στα επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα των ατόμων με αυτισμό εντάσσονται και οι στερεοτυπικές κινήσεις (όπως, να πηγαίνει πάνω – κάτω, να κινεί μπρος – πίσω το σώμα του, το “πετάρισμα” των χεριών του...), οι οποίες σύμφωνα με έρευνες εκδηλώνονται όταν τα άτομα με αυτισμό βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις, αμηχανία ή αναστάτωση, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε τέτοιου είδους στερεοτυπικές κινήσεις έντονα κι εμμονικά, ως ένας “μη – λειτουργικός” τρόπος διαχείρισης τους άγχους που βιώνουν (Howlin, 1999· Wing, 1996α· Richler, Huerta, Bishop, & Lord, 2010· Spiker, Lin, Van Dyke & Wood, 2012).

## 2.2 Αισθητηριακές ιδιαιτερότητες – χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό

Οι αισθητηριακές αντιδράσεις των ατόμων με αυτισμό αποτελούν χαρακτηριστικό διαφοροποίησης από τα υπόλοιπα άτομα με ειδικές ανάγκες (Μαυροπούλου, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι αισθητηριακές ιδιαιτερότητες που συναντώνται στα άτομα με αυτισμό κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή είναι οι ακόλουθες:

- 1. Ακουστικά ερεθίσματα:** Τα άτομα με αυτισμό δύνανται να βιώνουν τα ακουστικά ερεθίσματα είτε με υπερευαισθησία είτε με υποευαισθησία, αναλόγως τον κάθε άνθρωπο (Bogdashina, 2003· Harrison & Hare, 2004). Όταν ένα άτομο με αυτισμό βρίσκεται σε θορυβώδες περιβάλλον όπου οι θόρυβοι προκλύονται είτε από εξωτερικά (π.χ. κόρνες λόγω κίνησης, δημοτικά ή ιδιωτικά μηχανήματα που διατελούν εργασίες...) είτε από εσωτερικά αίτια (π.χ. συσκευές σε λειτουργία, φασαρία από φωνές...), τότε το αυτιστικό άτομο βιώνει συναισθήματα αναστάτωσης που έχουν ως επακόλουθο προβλήματα συμπεριφοράς σε οποιοδήποτε περιβάλλον βρίσκεται, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει αμυντικούς μηχανισμούς



για να ανταπεξέρχεται σε τέτοιες καταστάσεις (Μαυροπούλου, 2007· Attwood, 2007). Οι ενοχλητικοί ήχοι για τα άτομα με αυτισμό έχουν κατηγοριοποιηθεί ως εξής: *ξαφνικοί – αναπάντεχοι ήχοι* (όπως ο ήχος του τηλεφώνου, το γάβγισμα ενός σκύλου, ο ήχος του βήχα, ο ήχος από το στυλό που ανοίγει...), *ήχοι υψηλής συχνότητας και συνεχόμενοι* (κυρίως ήχοι που προκύπτουν από μικρούς ηλεκτρικούς κινητήρες οι οποίοι συναντώνται στις ηλεκτρικές συσκευές οικιακής χρήσης, όπως ηλεκτρικές σκούπες, επεξεργαστές τροφίμων...) και *σύνθετοι, πολλαπλοί, μπερδεμένοι ήχοι* (όπως αυτοί που παρατηρούνται σε πολύβουες κοινωνικές συγκεντρώσεις ή στα εμπορικά κέντρα) (Bromley et al. 2004· Smith Myles et al. 2000· Attwood, 2007). Ακόμη, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των αυτιστικών ατόμων αποτελεί η ικανότητά τους να ακούν ήχους χαμηλότερης συχνότητας συγκριτικά με τους υπόλοιπους ανθρώπους (Iarocci & McDonald, 2005). Έτσι, ο ενοχλητικός ήχος του ρολογιού για τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα, όχι μόνο δεν είναι δυσάρεστος για τους αυτιστικούς συνανθρώπους μας αλλά μπορεί να τον εκλάβουν ως ενδιαφέρον (Jones et al., 2003).

2. **Οπτικά ερεθίσματα:** Τα περισσότερα άτομα με αυτισμό αντιλαμβάνονται τα οπτικά ερεθίσματα με υπερευαισθησία παρά με υποευαισθησία, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Attwood, 2007). Η υπερευαισθησία δημιουργείται από πολύ έντονα και φωτεινά ερεθίσματα, κυρίως χρώματα, οδηγώντας τον ενήλικα με αυτισμό να νιώθει “πως τυφλώνεται από τη φωτεινότητα” με αποτέλεσμα να αποφεύγει τα υψηλά επίπεδα φωτισμού (Μαυροπούλου, 2007· Attwood, 2007). Κατά συνέπεια, ο έφηβος ή ενήλικας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αναστατώνεται και νιώθει δυσφορία όταν συναντά έντονους φωτισμούς σε μαγαζιά ή στον εργασιακό του χώρο. Ακόμη, έγγραφα από το σχολικό ή εργασιακό του περιβάλλον γραμμένα ή σημειωμένα με έντονα χρώματα – μαρκαδοράκια πιθανόν να προκαλέσουν στο άτομο δυσκολία να τα αναγνώσουν (Attwood, 2007).
3. **Οσφρητικά ερεθίσματα:** Η υπερευαισθησία που χαρακτηρίζει τα άτομα με αυτισμό αναφορικά με την αίσθηση της όσφρησης, εξασθενεί βαίνοντας από την εφηβεία προς την ενηλικίωση, διατηρώντας όμως οξεία οσφρητική αίσθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Attwood, 2007). Επομένως, ένας ενήλικας με αυτισμό βιώνει με δυσάρεστο τρόπο κι ως ανεπιθύμητες, οσμές από καθαριστικά – απολυμαντικά είδη στο σπίτι του, στον εργασιακό του χώρο ή ακόμη κι από οσμές από έντονα αρώματα, στον εκάστοτε χώρο όπου θα βρίσκεται, προκαλώντας εφόρου δυσκολίες στην καθημερινή διαβίωση των ατόμων στο φάσμα (Attwood, 2007).
4. **Γευστικά ερεθίσματα:** Η αίσθηση της γεύσης είναι ακόμη μία αίσθηση που χαρακτηρίζεται από υπερευαισθησία στους ανθρώπους με αυτισμό, εξασθενώντας με την πάροδο του χρόνου προς την ενηλικίωση (Attwood, 2007). Ωστόσο, παραμένει ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτιστική διαταραχή με συνέπεια, να είναι πάντα επιλεκτικοί στις υφές των τροφών με τις οποίες σιτίζονται (Attwood, 2007).
5. **Απτικά ερεθίσματα:** Παρόλο που είναι συνηθισμένο τα άτομα με αυτισμό να αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα και αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας της απτικής τους ευαισθησίας κατά την παιδική τους ηλικία, όπως για παράδειγμα με συγκεκριμένα υφάσματα και υλικά, συνήθως στην ενήλικη ζωή τους δεν παρατηρούνται με την ίδια ένταση οι ίδιες αντιδράσεις (Attwood, 2007). Η απτική υπερευαισθησία είναι υπαίτια για προβλήματα στην καθημερινότητα των αυτιστικών εφήβων κι ενηλίκων όπως όταν αντιλαμβάνονται ως άβολες και δυσάρεστες κοινωνικές περιστάσεις κατά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (φιλικές κι ερωτικές), στις οποίες χειρονομίες οικειότητας αλλά και στοργής είναι ανεπιθύμητες δημιουργώντας τους αμηχανία (Aston 2003· Hénault 2005· Attwood, 2007). Σύμφωνα με έρευνες οι ενήλικες με αυτισμό θεωρούν για τους εαυτούς τους πως η αισθητηριακή τους υπερευαισθησία αποτελεί πιο σοβαρό πρόβλημα για την καθημερινή τους ζωή απ' ό τι τα προβλήματα εύρεσης κατάλληλης εργασίας, τα προβλήματα δημιουργίας φιλικών σχέσεων καθώς κι εκείνα διαχείρισης των συναισθημάτων τους (Attwood, 2007).
6. **Αίσθηση θερμοκρασίας:** Συχνά παρατηρήσιμο είναι πως οι ενήλικες με αυτισμό

αναπτύσσουν με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο τις έννοιες του κρύου και του ζεστού, από τον καιρό και την ένδυσή τους μέχρι τη θερμοκρασία των ροφημάτων που καταναλώνουν (Attwood, 2007). Υπάρχουν πολλά παραδείγματα ενηλίκων με αυτισμό που εν μέσω καλοκαιρίας θα προτιμήσουν να ντυθούν με “χοντρά” ενδύματα, απεναντίας τις κρύες χειμωνιάτικες μέρες επιλέγουν να φορούν ελαφριά ένδυση, δημιουργώντας κατά συνέπεια άβολα συναισθήματα στον κοινωνικό τους περίγυρο που αδυνατεί να κατανοήσει την αντίληψή τους για τα καιρικά φαινόμενα (Attwood, 2007). Σε κάθε περίπτωση, οι αντιδράσεις ποικίλουν εξαρτώμενους από ατομικούς παράγοντες (Μαυροπούλου, 2007).

7. **Αίσθηση πόνου:** Τα άτομα του αυτιστικού φάσματος είναι ιδιαίτερα στωικά και δε δείχνουν δυσφορία στα υψηλά επίπεδα πόνου τα οποία για τους υπόλοιπους ανθρώπους τυπικής ανάπτυξης θα θεωρούνταν ανυπόφορα (Attwood, 2007). Όπως παρατηρείται και στις υπόλοιπες αισθήσεις, έτσι και με την αίσθηση του πόνου, τα άτομα με αυτισμό να χαρακτηρίζονται από υπερευαισθησία ή υποευαισθησία (Bromley et al. 2004). Πορίσματα μελετών έχουν δείξει πως τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας βιώνουν κυρίως το αίσθημα του πόνου με υποευαισθησία παρά με υπερευαισθησία, δείχνοντας μεγάλη ανοχή στον πόνο με αποτέλεσμα να παραξενεύονται τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα του περιγύρου τους (Attwood, 2007). Όπως αναφέρθηκε για την αίσθηση της θερμοκρασίας ότι οι αντιδράσεις των αυτιστικών ατόμων εξαρτώνται από το κάθε άτομο ξεχωριστά, το ίδιο συμβαίνει και με την αίσθηση του πόνου (Μαυροπούλου, 2007). Ακόμη, όπως εξήγησε η Carolyn, ενήλικας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, σε e-mail της προς τον Tony Attwood (2007), οι αντιδράσεις της στο επίπεδο του πόνου και στον βαθμό της θερμοκρασίας εξαρτώνται από το μέγεθος του ερεθίσματος. Όταν δηλαδή το ερέθισμα είναι μικρό τότε υπάρχει υπεραντίδραση σε πόνο και θερμοκρασία (Attwood, 2007). Αντίθετα, όταν τα ερεθίσματα είναι υψηλά, τότε οι αντιδράσεις της βαίνουν στην υποευαισθησία, “σαν να καταστέλλονται οι αισθήσεις της, με αποτέλεσμα να μπορεί να αντιμετωπίσει καλύτερα από το φυσιολογικό τέτοια περιστατικά” (Attwood, 2007).
8. **Αίσθηση κίνησης και ισορροπίας:** Τα άτομα με αυτισμό έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες όσον αφορά τις αισθήσεις της κίνησης και της ισορροπίας, οι οποίες παραμένουν σε ένα βαθμό και στην ενήλικη ζωή τους (Attwood, 2007). Παραδείγματα τέτοιου είδους δυσκολιών αφορούν κατά κύριο λόγο με την απότομη αλλαγή της θέσης ή της στάσης του σώματός τους (Attwood, 2007). Πιο συγκεκριμένα ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας βιώνουν τέτοιες περιστάσεις όταν οδηγούν και στον δρόμο τους υπάρχουν στροφές ή ανεβοκατεβαίνουν ανηφόρες / κατηφόρες (Attwood, 2007· Willey 1999, σελ.76).
9. **Συναισθησία:** Τελευταίο ιδιαίτερο αισθητηριακό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι το φαινόμενο της “συναισθησίας”, όπου το άτομο παρόλο που λαμβάνει τα ερεθίσματα από ένα σύστημα αισθήσεων, αντιλαμβάνεται παράλληλα το ερέθισμα – αίσθηση και με άλλον τρόπο (Attwood, 2007). Η πιο συνηθισμένη εκδοχή του φαινομένου είναι το άτομο με αυτισμό να βλέπει χρώματα όταν ακούει κάποιον ήχο ή μυρίζει κάποιο άρωμα, συνδέοντάς τα (Attwood, 2007). Όπως αναφέρει μάλιστα ένας ενήλικας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ο Jim, όταν συμβαίνει αυτό είναι “λες και έχουν μπερδευτεί τα κανάλια πρόσληψης των αισθήσεων, με συνέπεια οι ήχοι να φθάνουν ως χρώματα” (Cesaroni and Garber 1991, p.305).

### 2.3 Νησιίδες Δεξιότητων

Κάτι που χαρακτηρίζει τα άτομα με αυτισμό είναι η σημαντική ανομοιογένεια που παρατηρείται στο επίπεδο των ικανοτήτων τους σε διαφορετικές περιοχές της ανάπτυξής τους (Rutter, 1998· Wing,

1996α). Εντούτοις, άτομα με αυτισμό ακόμη και σοβαρού επιπέδου, διακατέχονται από εξαιρετικά ανεπτυγμένες ικανότητες σε ορισμένους τομείς, οι οποίες καθιερώνονται ως ευχάριστες κι αγαπημένες ρουτίνες στην καθημερινότητά τους (Hermelin & O'Connor, 1991). Τομείς που παρατηρούνται οι ιδιαίτερες ικανότητες – νησίδες ικανοτήτων των αυτιστικών ατόμων είναι κυρίως στη χρήση των υπολογιστών – τεχνολογίας, τα μαθηματικά, τη συναρμολόγηση κατασκευών – αντικειμένων, την απομνημόνευση πληροφοριών καθώς επίσης σημειώνεται αξιόλογη έφεση στην αναγνώριση ακουστικών μοτίβων και ενασχόλησή τους με την μουσική, δίχως να την έχουν διδαχθεί (Hermelin & O'Connor, 1991· Motttron, Peretz & Menard, 2000).

## 2.4 Ειδικά Ενδιαφέροντα

Η αναφορά στα ειδικά ενδιαφέροντα σημαίνει κάτι περισσότερο από ένα χόμπι, το οποίο κυριαρχεί τόσο στον ελεύθερο χρόνο όσο και στις συζητήσεις του αυτιστικού ατόμου με τον περίγυρό του (Attwood, 2007). Το διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ ειδικού ενδιαφέροντος και χόμπι έγκειται στη μη φυσιολογική, δηλαδή υπερβολική, ένταση κι εστίαση στο ενδιαφέρον, όπως έχει αναφερθεί και στο υποκεφάλαιο 2.1 (Attwood, 2007). Ο όρος του “μη φυσιολογικού” καθορίζεται από την αμερόληπτη αξιολόγηση των ενδιαφερόντων από τους ειδικούς βάσει του αντίστοιχου βαθμού ενασχόλησης των τυπικών ατόμων (Attwood, 2007).

Η άποψη της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με την επιβολή ρουτίνας στα ενδιαφέροντα των ανθρώπων με αυτισμό κυμαίνεται από το ότι αποτελεί χαρακτηριστικό της διάγνωσης του αυτιστικού φάσματος στο ότι αφορά χαρακτηριστικό του ατόμου που βιώνει άγχος (Attwood, 2007). Άλλωστε η επιβολή ρουτίνας και τελετουργίας από μέρους των αυτιστικών εφήβων κι ενηλίκων μπορεί να αποτελεί χαρακτηριστικό που να σχετίζεται με αγχώδη διαταραχή, στην οποία είναι επιρρεπείς σε υψηλό βαθμό (Attwood, 2007). Ακόμη, η εφαρμογή των ρουτινών ίσως να αναπτύσσεται ως αμυντικός μηχανισμός από τα άτομα του αυτιστικού φάσματος, πηγάζοντας από το ασυνήθιστο γνωστικό προφίλ τους (Attwood, 2007). Ο λόγος για τον οποίο εγκαθιδρύονται οι ρουτίνες και οι τελετουργίες ενδιαφερόντων και στην καθημερινότητα εν γένει, αφορμάται από την προσπάθεια των ατόμων με αυτισμό να διαχειριστούν την καθημερινή ζωή και το χάος που την χαρακτηρίζει, κάνοντάς την περισσότερο προβλέψιμη αναπτύσσοντας έτσι ένα αίσθημα ασφάλειας (Attwood, 2007). Τέλος, πορίσματα ερευνών έχουν δείξει πως τα ειδικά ενδιαφέροντα είναι συνηθισμένα στους έφηβους κι ενήλικες με αυτισμό, καθώς μόνο το 5 – 15% του συνολικού αριθμού αυτιστικών υψηλής λειτουργικότητας δεν τα εμφανίζουν στο διαγνωστικό τους προφίλ (Bashe & Kirby, 2001· Hippler & Klicpera, 2004· Kerbeshian, Burd & Fisher, 1990· Tantam, 1991).

## 2.5 Γλωσσικά Χαρακτηριστικά – Ελλείμματα

Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά στα άτομα στο φάσμα του αυτισμού χαρακτηρίζονται από ελλείμματα μεγάλου εύρους, επηρεάζοντας την επικοινωνία (Happé, 2000).

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλα τα υποσυστήματα της γλώσσας με κυριότερο όμως το πραγματολογικό – αντιμετωπίζουν δηλαδή, δυσκολία με την εφαρμογή των κοινωνικών συμβάσεων που ορίζουν τί πρέπει να πουν, με ποιόν τρόπο και πώς να ακούσουν ουσιαστικά τον εκάστοτε συνομιλητή τους (Βογινδρούκα, 2014· Attwood, 2007). Τα ελλείμματα στο υποσύστημα της **πραγματολογίας** παρουσιάζουν “μη – συνηθισμένες γλωσσικές δομές, δυσκολίες στην κατανόηση, δυσχέρεια στη χρήση υπαινιγμών και μεταφορών μέσα σε συζητήσεις και δυσχέρεια τόσο στην κατανόηση όσο και στη διατήρηση της σειράς κατά τις συζητήσεις”, δημιουργώντας έτσι

προβλήματα αλληλοκατανόησης μεταξύ των συνομιλητών, με αποτέλεσμα οι ενήλικες με αυτισμό να περιθωριοποιούνται από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Botting & Conti-Ramsden, 1999). Επιπλέον, παρατηρούνται δυσκολίες στις αφηγηματικές ικανότητες και τις δεξιότητες διαλόγου του ενήλικα με αυτισμό (Paul, Orlovski, Marcinko & Volkmar, 2009). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν επιβεβαιώσει πως η κατανόηση των ιδιωτισμών και μεταφορών στον λόγο είναι λιγότερο ανεπτυγμένη στα άτομα με αυτισμό απ' ό,τι θα αναμενόταν εξαιτίας του υψηλού επιπέδου γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων τους (Kerbel & Grunwell, 1998).

Το υποσύστημα της **μορφοσύNTAXης** καθώς τα άτομα με αυτισμό χρησιμοποιούν αυστηρές συντακτικές δομές στον λόγο τους, έχοντας την τάση να διορθώνουν τον συνομιλητή τους συντακτικά ή γραμματικά ενώ ερμηνεύουν με “άκαμπτο” τρόπο τα λεγόμενα του συνομιλητή τους δείχνοντας αδιάλλακτοι (Attwood, 2007). Όταν ένας τυπικά αναπτυσσόμενος ομιλητής συνομιλεί με ένα άτομο στο φάσμα του αυτισμού, διαπιστώνει πως ο δεύτερος θα χρησιμοποιεί ιδιαίτερα “σχολαστικό” τρόπο ομιλίας, πολύ τυπικό κι εξεζητημένο (Ghaziuddin & Gerstein, 1996· Ghaziuddin et al., 2000· Kerbeshian et al., 1990). Σχετικά με την **σημασιολογία**, οι έφηβοι κι ενήλικες με αυτισμό χαρακτηρίζονται από δυσκολία “στην ανάκληση πολλαπλών νοημάτων μιας λέξης, στην κατανόηση των γραπτών κειμένων, στην κατανόηση και γενίκευση των αφηρημένων εννοιών, και τέλος κατανοούν τον λόγο υπό κυριολεκτικό πρίσμα” (Βογιन्द्रούκας, 2014).

Η **φωνολογία** αποτελεί ένα ακόμη υποσύστημα που επηρεάζεται από την αυτιστική διαταραχή στους ακόλουθους τομείς. Αρχικά, η **προσωδία** των εφήβων κι ενηλίκων με αυτισμό, χαρακτηρίζεται από ασυνήθιστο ρυθμό και ύψος φωνής, μονότονο τρόπο ομιλίας ( / επίπεδη μελωδία της ομιλίας), δίχως τις τυπικές διακυμάνσεις στον τόνο της φωνής ανάλογα με το εάν ο ομιλητής κάνει ερώτηση, δείχνει θαυμασμό ή την εκάστοτε συναισθηματική του κατάσταση (Fine et al. 1991· Paul et al., 2005· Shriberg et al., 2001· Attwood, 2007). Ωστόσο, στους ενήλικες του αυτιστικού φάσματος, η **γραμματική λειτουργία** της προσωδίας – δηλαδή ο επίπεδος ή ανοδικός τόνος στη φωνή του ομιλητή όταν θέλει να δηλώσει κατάφαση ή ερώτηση αντίστοιχα, – επηρεάζεται λιγότερο (Attwood, 2007). Αντίθετα, ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως οι τομείς της **πραγματολογικής** (– όταν ο ομιλητής τονίζει λέξεις στην ομιλία του για να δώσει προσοχή ο ακροατής στα εμφατικές κοινωνικές σκέψεις) και **συναισθηματικής** (– αποδίδει την εκάστοτε συναισθηματική κατάσταση του ομιλητή) προσωδίας πλήττονται περισσότερο στα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας καθώς παρατηρείται ασυνήθιστη και μονότονη προσωδία με πολύ λιγότερες παύσεις από το τυπικό (Shriberg et al., 2001· Attwood, 2007· Pyles, 2002) με αποτέλεσμα να μην μεταφέρουν στον συνομιλητή – ακροατή τους τις κοινωνικές και συναισθηματικές πληροφορίες που θα αναμενόταν (Attwood, 2007). Έπειτα, ο **ρυθμός** της ομιλίας κυμαίνεται από ιδιαίτερα ταχύς σε συνθήκες που το άτομο με αυτισμό αναφέρεται σε κάτι που του δημιουργεί ενθουσιασμό, σε πολύ αργό στις περιπτώσεις που το άτομο προσπαθεί να κατανοήσει τί εννοεί ο συνομιλητής του λαμβάνοντας υπόψιν τις κοινωνικές νόρμες, προτού απαντήσει (Attwood, 2007). Τέλος παρουσιάζονται συχνά προβλήματα με την **ένταση** της φωνής η οποία συνήθως είναι ιδιαίτερα υψηλή, ενώ παρατηρείται ρινικότητα ή πολύ υψηλή ποιότητα φωνής (Shriberg et al., 2001).

Αξίζει να σημειωθεί πως οι δυσκολίες στην ομιλία των ατόμων με αυτισμό αντανακλώνται και στον **γραπτό** τους **λόγο**, καθώς το επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων επηρεάζει την ποιότητα του γραπτού λόγου (Dockrell, Ricketts, Charman & Lindsay, 2014). Τα προβλήματα του γραπτού λόγου σχετίζονται με “την αδυναμία εστίασης στο κυρίως θέμα, πρόβλημα στην έκταση των κειμένων, με την παραγωγή και την αλληλουχία ιδεών” (Dockrell, Ricketts, Charman & Lindsay, 2014). Αποτέλεσμα αυτών των προβλημάτων δεν αποτελεί μόνο η δυσκολία στην επικοινωνία των ατόμων με αυτισμό αλλά τίθενται ζητήματα ακαδημαϊκής επίδοσης που έχουν συνέπεια δυσχέρειες στην επαγγελματική τους αποκατάσταση μελλοντικά (Dockrell, Ricketts, Charman & Lindsay, 2014).

Χαρακτηριστικό που παρατηρείται σε ένα μικρό ποσοστό ενηλίκων με αυτισμό είναι οι συνήθειές τους να παρουσιάζουν **μεγαλόφωνα** τις σκέψεις τους, να σχολιάζουν οι ίδιοι τις δικές τους πράξεις ή να μονολογούν δίχως να χρειάζονται ακροατή (Hippler & Klicpera, 2004). Έφηβος με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εξηγεί πως καταφεύγει στο να μιλάει μόνος του εξωτερικεύοντας τις

σκέψεις του μεγαλόφωνα διότι με αυτόν τον τρόπο “εξασκείται ούτως ώστε να βρει τον καλύτερο τρόπο να εκφράσει σωστά αυτό που σκέφτεται” (Attwood, 2007), ενώ ένας άλλος έφηβος ανέφερε πως “το να ακούει τη φωνή του τον βοηθάει να μην νιώθει μόνος ενώ παράλληλα ενυπάρχει ένας φόβος μήπως χάσει τη φωνή του εάν δεν μιλάει” εξαιτίας της μεγάλης καθυστέρησης στην ομιλία του (Dewey 1991, σελ. 204).

Τέλος, τα γλωσσικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού, αποτελούν παράγοντες κοινωνικής περιθωριοποίησης από τους έφηβους κι ενήλικες συνομήλικούς τους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του εφήβου με αυτισμό που συνηθίζει να μιλά σε μεγάλο βαθμό για το ειδικό ενδιαφέρον του προάγοντας περισσότερες πληροφορίες από όσες χρειάζονται (Attwood, 2007). Ο κύριος παράγοντας που δυσκολεύει την επικοινωνία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι οι δυσχέρειες στην πραγματολογία με αποτέλεσμα να δημιουργείται επικοινωνιακό πρόβλημα και από μέρους των ατόμων με αυτισμό, που μεταφράζουν με κυριολεκτικό τρόπο μεταφορές και υπονοούμενα, αλλά και από μέρους των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων οι οποίοι μπορεί να παρεξηγήσουν τον τρόπο που θα απαντήσει ο συνομιλητής του με αυτισμό θεωρώντας τον “αγενή” (Attwood, 2007). Τα αυτιστικά άτομα είναι εύκολο να παρεξηγηθούν μέσα από την επικοινωνία τους με τον τυπικής ανάπτυξης περίγυρό τους, να δεχτούν κακοπροαίρετα σχόλια με συνέπεια την κοινωνική περιθωριοποίηση κι απομόνωσή τους καθώς επίσης και την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων με δεσπίζον συνείδηση την μοναξιά (Attwood, 2007).

## 2.6 Γνωστικά Χαρακτηριστικά

Τα γνωστικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τις γνωστικές κι εκτελεστικές λειτουργίες της μνήμης, της μνήμης εργασίας, της αντίληψης, της προσοχής, τις ικανότητες οργάνωσης και σχεδιασμού, της διαχείρισης χρόνου και προτεραιοτήτων, της σκέψης και των κινήτρων, της κατανόησης σύνθετων και αφηρημένων εννοιών, της εφαρμογής νέων στρατηγικών, έχοντας καθοριστική σημασία στην διαδικασία της μάθησης αλλά και στην κοινωνική αλληλεπίδραση κι επικοινωνία (Μαυροπούλου, 2007· Attwood, 2007). Στις μέρες μας υπάρχουν διαθέσιμα ερευνητικά πορίσματα που επιβεβαιώνουν πως έφηβοι κι ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις εκτελεστικές λειτουργίες (Goldberg et al., 2005· Goldstein, Johnson & Minshew, 2001· Hughes, Russell & Robbins, 1994· Joseph, McGrath & Tager-Flusberg, 2005· Kleinhans, Akshoomoff & Delis, 2005· Landa & Goldberg, 2005· Ozonoff et al., 2004· Ozonoff, South & Provencal, 2005b· Prior & Hoffmann, 1990· Rumsey & Hamburger, 1990· Shu et al., 2001· Szatmari et al., 1990). Ωστόσο, οι γνωστικές λειτουργίες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια στα άτομα με αυτισμό, με συνέπεια να δημιουργείται ανομοιογένεια στις αναπτυσσόμενες συμπεριφορές τους, δημιουργώντας έτσι, διαφορετικές ανάγκες και ξεχωριστά γνωστικά προφίλ (Jordan & Powell, 1995). Τα προβλήματα στις εκτελεστικές λειτουργίες δημιουργούν μερικά από τα εξής ζητήματα στους εφήβους με αυτισμό που φοιτούν σε Γενικό Γυμνάσιο – Λύκειο, όπως: προβλήματα με τον σχεδιασμό κι οργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων και προβλήματα διαχείρισης χρόνου, με αποτέλεσμα να μην ξέρουν ποια δραστηριότητα να θέσουν ως προτεραιότητα, χάνοντας χρόνο (Attwood, 2007).

Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού διακρίνονται για την οξύτατη **οπτική αντίληψη** τους κι ενώ τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την περιφερειακή τους όραση, αποφεύγοντας τη βλεμματική επαφή με άτομα ή αντικείμενα στο χώρο, η οπτική τους αντίληψη είναι σχεδόν “φωτογραφική” (Μαυροπούλου, 2007· Rondan & Deruelle, 2007). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ατόμων στο φάσμα που εάν ένα αντικείμενο στο χώρο αλλάξει θέση, το τοποθετούν ξανά στην αρχική του θέση επιφέροντας έτσι, την ισορροπία στο περιβάλλον (Rondan & Deruelle, 2007). Ακόμη, τα άτομα με αυτισμό διαθέτουν πολύ καλό **οπτικοκινητικό** τους **συντονισμό** καθώς διακρίνονται από επιδεξιότητα στη λεπτή κινητικότητα, παρά τις στερεοτυπικές κινήσεις που κάνουν (Μαυροπούλου, 2007).

Σχετικά με την **προσοχή**, οι έφηβοι κι ενήλικες με αυτισμό την εστιάζουν στις λεπτομέρειες ενώ δυσκολεύονται να διακρίνουν τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες στο περιβάλλον και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Μαυροπούλου, 2007). Επίσης, πρόβλημα αντιμετωπίζεται με την εστίαση της προσοχής σε περισσότερο από ένα αισθητηριακό κανάλι, με αποτέλεσμα δυσχέρειες στα κοινωνικά ερεθίσματα, δηλαδή πρόσωπα και ομιλίες (Μαυροπούλου, 2007). Ωστόσο, η ικανότητα που έχουν έφηβοι με αυτισμό να εστιάζουν την προσοχή τους σε κάτι που τους ενδιαφέρει, είναι σημαντική και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην προ επαγγελματική τους εκπαίδευση (Μαυροπούλου, 2007).

Ως εξαιρετικά καλή χαρακτηρίζεται η **διαδικαστική μνήμη** των ατόμων με αυτισμό, αφού θυμούνται με ευκολία τις ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιηθούν προκειμένου να εκτελεστεί μια δραστηριότητα (Μαυροπούλου, 2007). Η **σημασιολογική μνήμη** των ατόμων με αυτισμό είναι επίσης αξιοσημείωτη, καθώς θυμούνται τις ονομασίες μεγάλου όγκου αντικειμένων γεγονός που μαρτυρά το πλούσιο λεξιλόγιό τους (Μαυροπούλου, 2007). Επιπλέον, σημειώνουν εξαιρετική **επαναληπτική μνήμη**, καθώς το ίδιο ισχύει για τη **μνήμη δεξιοτήτων** και την **οπτική μνήμη** κάνοντας εύκολα κωδικοποίηση, αποθήκευση κι ανάκληση προσωπικών στοιχείων και οπτικών πληροφοριών (Μαυροπούλου, 1999:15-18· Prior & Ozonoff, 1998). Θετικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή πορεία των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού είναι η οξεία **μακροπρόθεσμη μνήμη** που τους διακρίνει, διότι είναι εξαιρετικά καλοί στο να μαθαίνουν ολόκληρες σελίδες βιβλίων διασφαλίζοντας καλούς βαθμούς στις εξεταστικές τους (Attwood, 2007). Αντίθετα, δυσκολίες εμφανίζονται στην **προσωπική επεισοδιακή μνήμη**, εξαιτίας της έμφυτης δυσχέρειας στην αντίληψη κι αποθήκευση της ακολουθίας γεγονότων καθώς και λέξεων (Μαυροπούλου, 2007). Αυτό έχει ως απόρροια την δυσκολία ανάκλησης μακροσκελών προτάσεων και προσωπικών εμπειριών (Μαυροπούλου, 2007).

Ο **οπτικός τρόπος σκέψης** χαρακτηρίζει τα άτομα με αυτισμό καθώς δε σκέφτονται με λέξεις όπως τα τυπικά άτομα, αλλά με εικόνες, όπως έχει αποδείξει έρευνα που έχει διεξαχθεί (Attwood, 2007· Hurlburt, Harpè & Frith, 1994). Από την μία πλευρά, η οπτικοποίηση της σκέψης αποτελεί πλεονέκτημα, διότι μέσω αυτής αναπτύσσουν ταλέντα, που μπορούν να αναχθούν από δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στην προσωπική τους ψυχαγωγία και χαλάρωση σε ενασχολήσεις βιοπορισμού (Attwood, 2007). Τέτοιου είδους ταλέντα είναι στο σκάκι ή τον σχεδιασμό και την ζωγραφική, όπου μπορεί να είναι ακόμη και αυτοδίδακτοι (Attwood, 2007· Grandin 1984, σελ.145). Εμβληματική προσωπικότητα του προηγούμενου αιώνα που χαρακτηριζόταν για τον οπτικό τρόπο σκέψης του είναι ο Albert Einstein, ο οποίος για να αναπτύξει τη θεωρία της σχετικότητας βασίστηκε σε οπτικές απεικονίσεις ενώ σύμφωνα με το οικογενειακό ιστορικό του υπήρχαν ενδεικτικά στοιχεία αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας (Attwood, 2007). Από την άλλη πλευρά, το μειονέκτημα του οπτικοποιημένου τρόπου σκέψης σχετίζεται με την ακαδημαϊκή πορεία καθώς ο τρόπος που εξηγούν και παραδίδουν οι εκπαιδευτικοί είναι με μεθόδους διάλεξης κι ομιλίας (Attwood, 2007). Συνεπώς, γίνεται ξεκάθαρο πως σε τάξεις που φοιτούν μαθητές στο φάσμα του αυτισμού πρέπει να εγκαθιδρύνονται άλλες μέθοδοι διδασκαλίας προκειμένου να μην εγκαθιδρύνονται αίθουσες με μαθητές – φοιτητές δύο ταχυτήτων (Attwood, 2007).

Η **εφαρμογή** των κατάλληλων **στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων** αποτελεί δυσκολία για τα άτομα με αυτισμό λόγω της άκαμπτης σκέψης τους με αποτέλεσμα να δυσχεραίνονται να ανακαλέσουν την καταλληλότερη στρατηγική, αυτό που ορίζεται ως μεταγνώση (Μαυροπούλου, 2007).

Η Θεωρία του Νου (*Theory of Mind*) καταλογίζεται ως υπεύθυνη για τα ανωτέρω προβλήματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, η οποία φέρει σοβαρά ελλείμματα εκ γενετής, με αποτέλεσμα τα άτομα με αυτισμό να μη γνωρίζουν εγγενώς την ύπαρξη συναισθημάτων, σκέψεων, προθέσεων και προσδοκιών στα υπόλοιπα άτομα (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985· Frith, 1989). Επομένως, βιώνουν δυσκολία στην αναγνώριση των κινήτρων πίσω από τις πράξεις των ανθρώπων, μη μπορώντας να ερμηνεύσουν συμπεριφορές βάσει κριτικής σκέψης (Μαυροπούλου, 2007). Ωστόσο, υπάρχουν άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας όπου μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση

αναπτύσσουν ένα αρχικό στάδιο της Θεωρίας του Νου αντιλαμβανόμενοι ως ένα βαθμό τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Μαυροπούλου, 2007). Επιπλέον, μερικές ακόμη γνωστικές λειτουργίες στις οποίες δυσκολεύονται τα άτομα με αυτισμό είναι οι εξής: “η αναστολή λανθασμένων αντιδράσεων, ο σχεδιασμός ενεργειών, η εστίαση σε ένα στόχο, ο έλεγχος των παρορμητικών συμπεριφορών, η οργανωμένη αναζήτηση πληροφοριών, η ευελιξία στη σκέψη και τη δράση” (Ozonoff, 1995).

Η **έλλειψη κεντρικής συνοχής** είναι μία ακόμη γνωστική λειτουργία που πλήττεται στα άτομα με αυτισμό, η οποία αφορά την ικανότητα αντίληψης του πλαισίου πληροφοριών (Μαυροπούλου, 2007). Τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται για την αποσπασματική γνώση που έχουν για το περιβάλλον τους, λόγω της εστίασης της προσοχής τους στις λεπτομέρειες αδυνατώντας να αντιληφθούν το γενικότερο πλαίσιο (Happé, 1994). Αυτό το ονομάζουμε αλλιώς “μονοτροπισμός”, στον οποίο αναπτύσσονται ασυνήθιστες στρατηγικές για την κατανομή της προσοχής, με αποτέλεσμα σημαντικές πληροφορίες από μεγάλες οπτικές περιοχές να μην καταγράφονται γνωστικά (Murray, Lesser & Lawson, 2005). Αυτή η στρατηγική οδηγεί σε μια κατακεραματισμένη οπτική του κόσμου, όπου το άτομο ενώ δύναται να μάθει να απομονώνει γεγονότα, δυσκολεύεται με τη συνολική ανάλυση (Attwood, 2007). Η έλλειψη κεντρικής συνοχής έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία προβλημάτων κατά την επικοινωνία των αυτιστικών ατόμων με τους υπόλοιπους συνανθρώπους, καθώς δίνουν άσχετες πληροφορίες και δυσκολεύονται στο να συνοψίζουν τα όσα άκουσαν ή διάβασαν αναφερόμενοι στα σημαντικότερα σημεία (Attwood, 2007).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>:

### «ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ & ΔΑΦ – ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΔΑΦ»

#### 3.1 Άτομα με αναπηρίες & Εργασία

Η σημαντότητα της επαγγελματικής αποκατάστασης των ατόμων με αναπηρίες χαρακτηρίζεται ως επιτακτική ανάγκη, όπως έχει προαναφερθεί, διότι δίχως αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος αυτά τα άτομα να μείνουν “οικονομικά ανενεργά”, δημιουργώντας σοβαρές επιπτώσεις κατά την εξέλιξή τους (Πολυχρονοπούλου, 1991). Συνεπώς, γίνεται εύκολα κατανοητό πως η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρίες συμβάλλει στην κοινωνική τους ενσωμάτωση καθώς και στην ανεξάρτητη διαβίωσή τους, προωθώντας την ενσωμάτωσή τους “σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια εξαιρώντας την εκάστοτε αναπηρία τους” (Pallisera, Fullana, Ruyaltó & Vilà, 2016· Fahmi, 2001).

Η δυσκολία στην υλοποίηση των ίσων ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρίες έγκειται στο γεγονός ότι οι εργοδότες και η κοινωνία εν γένει, επικεντρώνονται στο πρόβλημα που φέρει το άτομο με αναπηρία (αισθητηριακές, πνευματικές, κινητικές και πολλαπλές αναπηρίες) και δεν εστιάζει στις δυνατότητές του (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, 2003). Έτσι, η επαγγελματική κατάρτιση καλείται να εστιάσει στις ικανότητες που διαθέτουν τα άτομα με αναπηρία ούτως ώστε να βρεθεί η κατάλληλη εργασία που θα κάνει το άτομο να αισθανθεί παραγωγικό και χρήσιμο και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο (Shaista & Razzak, 2015). Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες διατίθενται περιορισμένες ευκαιρίες στα άτομα με αναπηρίες, που αποτελούν το 10% του παγκόσμιου πληθυσμού, όσον αφορά τις επίσημες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (United Nations, 2013). Επιπλέον, οι πληροφορίες που λαμβάνονται από τα αρχεία των ειδικών σχολείων, δείχνουν πως οι απόφοιτοι με ειδικές ανάγκες σε ένα μικρό ποσοστό καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας, ενώ στην πλειοψηφία τους εγκαταλείπουν το σχολείο με συνέπεια να μην τους παρέχεται επαγγελματική κατάρτιση που θα τους οδηγήσει στην επαγγελματική αποκατάσταση (Shaista & Razzak, 2015).

Όσον αφορά την Ελλάδα, παρατηρείται μη ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες σχετικά με την κοινωνία, με πυρήνα αυτού του προβλήματος είναι οι κρατικές υποδομές (προγράμματα εκπαίδευσης και απασχόλησης, κοινωνικές υπηρεσίες) (Σκορδίλης, 2003). Η ανισότητα για τα άτομα με αναπηρίες συνεχίζεται στην εκπαίδευση εξαιτίας του διαχωρισμού που υπόκειται το εκπαιδευτικό σύστημα σε σχολεία Ειδικής και Γενικής αγωγής, με συνέπεια να μην καταβάλλεται προσπάθεια να βρεθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Nacery & Naccra, 2011 αναφορά στο Mischo, Wahl, Strohmmer & Wolf, 2013). Έπειτα, σύμφωνα με την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρίες αυτή προβλέπεται τόσο από τις δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ειδικές (Γυμνάσια – Λύκεια Ειδικής Αγωγής, Πειραματικά σχολεία επαγγελματικής κατάρτισης και Ειδικής αγωγής) όσο και σε γενικές εκπαιδευτικές μονάδες (CEDEFOP, 2014). Επιπλέον, έχουν ιδρυθεί δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ ειδικής αγωγής καθώς επίσης, γίνονται θεσμοθετήσεις “προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης κι ένταξης για τα άτομα με αναπηρίες (CEDEFOP, 2014).

Φορέας της χώρας μας που προωθεί προγράμματα απασχόλησης κι επαγγελματικής αποκατάστασης για τα άτομα με αναπηρίες είναι ο Οργανισμός Απασχόλησεως Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), παρέχοντας Συμβουλευτική υποστήριξη κι Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΟΑΕΔ (α), 2018). Κύριος σκοπός του ΟΑΕΔ είναι να υποστηρίξει τις ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες να εισέλθουν στον εργασιακό κόσμο (ΟΑΕΔ, 2010). Επιπρόσθετα, ο ΟΑΕΔ κατέχει δύο Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης για τα άτομα με αναπηρίες (Πρότυπη Βιομηχανική Ομάδα ΟΑΕΔ στη Θεσσαλονίκη & Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης ΑμΕΑ στην Αθήνα) καθώς



επίσης και δύο τμήματα κατάρτισης για τυφλούς (“Φάρος Τυφλών” για εκμάθηση Υπολογιστών και διοικητική υποστήριξη & Πηλοπλαστική – κεραμικά και τουριστικά) (ΟΑΕΔ (β), 2018).

### 3.2 Ενήλικες με ΔΑΦ & Εργασία

Τα δικαιώματα των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος – αναπηρία στην ίση εκπαίδευση κι εργασία είναι νομικά κατοχυρωμένα τόσο από τα νομοθετικά πλαίσια των κρατών (όπως έχουν προαναφερθεί στο 1ο κεφάλαιο οι νόμοι για υπέρ της εκπαίδευσης των ατόμων στο φάσμα) όσο και από συμβάσεις διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΗΕ (<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>). Πιο συγκεκριμένα, τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία προσδιορίστηκαν από τον ΟΗΕ με την ομότιτλη σύμβαση, η οποία ψηφίστηκε στις 13/12/2006 και τέθηκε σε ισχύ από τις 03/05/2008, υποχρεώνοντας όλα τα κράτη να διασφαλίσουν αυτά τα δικαιώματα, εξασφαλίζοντας ισάξια συμμετοχή των πολιτών ΑμΕΑ στον κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό στίβο (<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>). Όσον αφορά την Ελλάδα, η Ελληνική Βουλή στις 12/04/2012, υποχρέωσε την πολιτεία να προβεί σε τροποποιήσεις νομοθετικών διατάξεων προκειμένου να συμβεί η πλήρης ένταξη των ατόμων με αναπηρία ([http://iekemtee.sqllearn.gr/pluginfile.php/7962/mod\\_resource/content/1/NOK\\_.pdf](http://iekemtee.sqllearn.gr/pluginfile.php/7962/mod_resource/content/1/NOK_.pdf)). Ωστόσο, παρά τους θεσμοθετημένους νόμους και διατάξεις, έρευνα της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α. με Α.) που διατελέστηκε, ρωτώντας 1.387 άτομα με διάφορους τύπους αναπηριών για την ικανοποίησή τους σχετικά με τις δημόσιες υποδομές, παρουσίασαν τα εξής αποτελέσματα (Αθανασιάδης, 1994· Ε.Σ.Α. με Α., 2008). Ως καθόλου ικανοποιημένο από τις δημόσιες υποδομές δήλωσε το 45,2% των συμμετεχόντων και ως μέτρια ικανοποιημένο παρουσιάστηκε το 30,6% (Αθανασιάδης, 1994· Ε.Σ.Α. με Α., 2008). Ακόμη, σχετικά με την πρόσβαση σε ιδιωτικές και δημόσιες υπηρεσίες αποδείχθηκε πως πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες ήταν μέτρια ή καθόλου ικανοποιημένοι, με ποσοστά 39,5% και 35,4% αντίστοιχα (Αθανασιάδης, 1994· Ε.Σ.Α. με Α., 2008).

Στοιχεία της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας ομολογούν πως παρόλους τους θεσπισμένους νόμους και τις συμβάσεις, που προστατεύουν και προωθούν την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες, η διακρατική μεταχείριση δεν είναι η καλύτερη δυνατή ([ec.europa.eu/Eurostat](http://ec.europa.eu/Eurostat)). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2018 βρέθηκε πως το 28,7% των πολιτών με αναπηρία της Ευρώπης από 16 ετών και πάνω ζει στα όρια της φτώχειας ή / και περιθωριοποιείται ενώ, το ποσοστό του γενικού πληθυσμού που αντιμετωπίζει αντίστοιχα προβλήματα ανέρχεται σε 19,2% ([ec.europa.eu/Eurostat](http://ec.europa.eu/Eurostat)). Κοινή πραγματικότητα όλων των κρατών – μελών, παρά τις μεταξύ τους διαφορές, είναι πως τα άτομα με αναπηρία αποτελούν την πιο ευάλωτη κοινωνική ομάδα κάθε πολιτείας ([ec.europa.eu/Eurostat](http://ec.europa.eu/Eurostat)). Άλλη έρευνα που διατελέστηκε από την Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία το ίδιο έτος (2018) παρουσίασε πως το 68,1% από τους Ευρωπαίους πολίτες “με περιορισμένη εργασιακή δραστηριότητα” από 16 χρόνων και πάνω, θα βρίσκονταν στα όρια της φτώχειας εάν δεν υπήρχαν οι κοινωνικές παροχές, με πρόνομια, επιδόματα και συντάξεις, να αντισταθμίζουν τις οικονομικές τους παροχές ([ec.europa.eu/Eurostat](http://ec.europa.eu/Eurostat)). Ωστόσο, παρά τις θεσπίσεις μέτρων το 20,9% από αυτούς δεν έχει αποφύγει τον κίνδυνο ([ec.europa.eu/Eurostat](http://ec.europa.eu/Eurostat)). Όσον αφορά την χώρα μας, αυτή καταλαμβάνει την πρωτιά με ποσοστό επικινδυνότητας 80,6% σε περίπτωση που εξαιτίας οποιουδήποτε λόγου κοπούν οι κοινωνικές παροχές προς τους πολίτες με αναπηρία ([ec.europa.eu/Eurostat](http://ec.europa.eu/Eurostat)). Όσον αφορά την Ελλάδα, υπάρχουν λίγες αναφορές στη βιβλιογραφία σχετικά με τα ποσοστά επαγγελματικής αποκατάστασης των ενηλίκων με αυτισμό στη χώρα μας. Μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε διπλωματική εργασία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας μελέτησε τις περιπτώσεις τριάντα (30) ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (ΥΛΑ) ερευνώντας την συσχέτιση ανάμεσα στις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων με αυτισμό και τους παράγοντες που

συμβάλουν στην επιτυχή επαγγελματική τους αποκατάσταση (Σαββίδου, 2020). Αναλυτικότερα, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν το Ερωτηματολόγιο Αυτοκατευθυνόμενης Διερεύνησης Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων και Προτιμήσεων του Holland. Το ηλικιακό εύρος του δείγματος κυμαινόταν μεταξύ δεκαέξι (16) έως τριάντα (30) ετών και προέρχονταν όλοι από τον νομό Θεσσαλονίκης. Να σημειωθεί, ακόμη, πως όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν διαγνωστεί από επίσημο κρατικό φορέα (π.χ. ΚΕΠΑ, ΚΕΔΔΥ/ΚΕΣΥ), με μέσο όρο εμφάνισης του αυτισμού τα 5,72 έτη. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν άνδρες, με ποσοστό 90% (v=27), ενώ μόνο το 10% (v=3) απαρτιζόταν από γυναίκες με ΥΛΑ. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν άγαμοι, μοιράζοντας κοινή οικογενειακή κατάσταση. Στη συνέχεια, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως το 56,7% (v=17) του συνόλου του δείγματος είχε φοιτήσει σε Γενικό σχολείο, από το οποίο μόλις το 16,7% λάμβανε παράλληλη στήριξη. Επιπλέον, μέσα από τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας σημειώθηκαν τα εξής: το 51,7% (v=15) του συνολικού δείγματος διέθετε απολυτήριο Γυμνασίου, το 24,1% (v=7) ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ / ΤΕΙ / Κολλεγίου, το 20,7% (v=6) κατείχε απολυτήριο Λυκείου ενώ το 3,4% (v=1) διέθετε μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών. Επιπρόσθετα, μόλις το 20% (v=6) από το δείγμα του πληθυσμού ΥΛΑ που μελετήθηκε ήταν στην αγορά εργασίας, με το 30% (v=9) των συμμετεχόντων να δηλώνουν άνεργοι και το υπόλοιπο 50% (v=15) βρίσκονταν σε ΑΕΙ / ΤΕΙ / Κολλέγιο ως φοιτητές. Όσον αφορά τα επαγγέλματα του 20% του δείγματος με ΥΛΑ που εργάζεται σύμφωνα με την έρευνα, είναι τα ακόλουθα: 6,6% (v=2) απασχολείται σε επιχειρησιακά επαγγέλματα δηλαδή, ως σερβιτόροι, 6,6% (v=2) απασχολείται επίσης σε επιχειρησιακά επαγγέλματα ως υπάλληλος και διοικητικός υπάλληλος, 3,3% (v=1) βρίσκεται στο χώρο των ρεαλιστικών επαγγελμάτων, ως ζαχαροπλάστης και τέλος το 3,3% (v=1) εργάζεται στον κλάδο των διερευνητικών επαγγελμάτων, ως ακτινολόγος. Εν συνεχεία, ως προς τους επαγγελματικούς τομείς που θα ήθελαν να ακολουθήσουν οι συμμετέχοντες με ΥΛΑ, τα αποτελέσματα της έρευνας σημειώθηκαν ως εξής: το 43,3% (v=13) επιθυμεί να ασχοληθεί με ρεαλιστικό επάγγελμα, το 16,7% (v=5) προτιμά να ασχοληθεί με καλλιτεχνικό επάγγελμα, το 13,3% (v=4) θέλει να ασχοληθεί με επιχειρησιακό επάγγελμα, το 10% (v=3) ενδιαφέρεται για ενασχόληση με κοινωνικό επάγγελμα, το 10% (v=3) επιθυμεί να ασχοληθεί με ερευνητικό επάγγελμα, ενώ τέλος το 6,7% (v=2) προτιμά την ενασχόληση με διερευνητικό επάγγελμα (Σαββίδου, 2020). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως οι κατηγοριοποιήσεις των επαγγελμάτων γίνονται όπως προβλέπεται από το Ερωτηματολόγιο του Holland (Σαββίδου, 2020). Τέλος, αναφορικά με τα επαγγέλματα που θα έπρεπε να επιλέξει το δείγμα των συμμετεχόντων βάσει των ικανοτήτων και ταλέντων τους, τα ποσοστά σημειώθηκαν ως εξής: το 26,7% (v=8) θα έπρεπε να επιλέξει επιχειρησιακό επάγγελμα, το 26,7% (v=8) θα έπρεπε να επιλέξει ερευνητικό επάγγελμα, το 13,3% (v=4) θα έπρεπε να επιλέξει κοινωνικό επάγγελμα, το 13,3% (v=4) θα έπρεπε να επιλέξει καλλιτεχνικό επάγγελμα, το 3,3% (v=1) θα έπρεπε να επιλέξει συντηρητικό επάγγελμα (Σαββίδου, 2020).

Γεγονός αποτελεί το ότι η παροχή των επιδομάτων αναπηρίας στους πολίτες του αυτιστικού φάσματος ελαχιστοποιεί τις πιθανότητές τους να καταστούν επιτυχημένοι εργαζόμενοι (Migliore, Timmons, Butterworth & Lugas, 2012). Πιο συγκεκριμένα μέσα από την εργασία τα άτομα με αυτισμό “γίνονται λιγότερο εξαρτώμενα από τα κοινωνικά προγράμματα και τις παροχές, λαμβάνουν πρόσβαση στα κοινωνικά κι επαγγελματικά δίκτυα, διεγείρεται η αυτοεκτίμησή τους, δομείται η καθημερινότητά τους” (Watson, Fulambarker, Kondrat, Holley, Kranke, Wilkins, Stromwall & Eack, 2017). Επιπλέον, η συμμετοχή των ενηλίκων στο φάσμα του αυτισμού στον εργασιακό κόσμο τους παρέχει την εξασφάλιση των προς το ζην ενώ συγχρόνως αντιλαμβάνονται την αξία της κοινωνικής προσφοράς (Chen et al., 2015). Συνεπώς, εάν γίνει κατανοητή η επιρροή που έχει η εργασία στην ποιότητα της ζωής των ανθρώπων, θα γίνει εύκολα αντιληπτό πως η απουσία εργασίας για τα άτομα με αυτισμό προκαλεί εν τέλει περισσότερα προβλήματα απ’ όσα εκτιμώνταν στην αρχή (Walsh et al., 2014). Η έλλειψη εργασιακής απασχόλησης των ενηλίκων στο φάσμα του αυτισμού οδηγεί κατ’ επέκταση στην “εργασιακή τους απομόνωση”, η οποία είναι υπαίτια για τον κίνδυνο “να πληγεί η συναισθηματική ακεραιότητα” αυτών των ατόμων (Remington & Pelicano, 2019).

Όπως έχει αποδειχθεί μέσα από μελέτες, τα άτομα του αυτιστικού φάσματος συγκριτικά με τα υπόλοιπα άτομα με διανοητικές αναπηρίες χωρίς αυτισμό, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σχετικά

με την εργασία καθώς έχουν 50 – 70% μικρότερο ποσοστό εργασίας (Vaudano, 2020). Αυτό το γεγονός της ανεργίας υπονομεύει την ποιότητα ζωής των ενηλίκων με αυτισμό διότι θίγεται η οικονομική ανεξαρτησία τους καθώς επίσης τορπιλίζεται η αξιοπρέπεια της αναπηρίας (Vaudano, 2020). Εν αντιθέσει, η συμμετοχή των ενηλίκων του αυτιστικού φάσματος στην αγορά εργασίας πέρα από τα οφέλη που έχει στο ίδιο το άτομο, ευεργετεί και την κοινωνία, καθώς μέσα από το εισόδημά τους συμβάλλουν στο φορολογικό σύστημα της εκάστοτε χώρας που είναι πολίτες (Alkmany, 2020).

Οι ενήλικες με αυτισμό δυστυχώς, διαθέτουν μικρή εκπροσώπηση στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες ατόμων με αναπηρίες με αποτέλεσμα, να εργάζονται στα κατονομαζόμενα “προστατευμένα περιβάλλοντα”, όπου οι εργαζόμενοι στην πλειοψηφία τους είναι άτομα με αναπηρίες (Schall, Wehman, Brooke, Graham, McDonough, Brooke, Ham, Rounds, Lau & Allen, 2015). Ακόμη, ο μισθός που προσκομούν από την εργασία στα προστατευμένα περιβάλλοντα είναι χαμηλότερος του μισθού που καθορίζεται ως κατώτατος (Schall, Wehman, Brooke, Graham, McDonough, Brooke, Ham, Rounds, Lau & Allen, 2015). Από την άλλη μεριά, ως ιδιαίτερα περιορισμένη χαρακτηρίζεται η μετάβαση των ατόμων με αυτισμό από τα προστατευμένα εργασιακά περιβάλλοντα, στην ελεύθερη εργασιακή αγορά (Kregen & Dean, 2012). Εντούτοις, οι γονείς των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος υποστηρίζουν το προστατευμένο εργασιακό περιβάλλον για τα παιδιά τους, διότι μέσω αυτού του είδους εργασίας αυτά συνδέονται με την κοινωνία χωρίς να βιώνουν δε τις προκλήσεις της και την σκληρή – ανταγωνιστική πλευρά της, διατηρώντας την ασφάλειά τους (Lysaght et al., 2017).

Τα δεδομένα μελετών επαληθεύουν πως η υποστηριζόμενη μορφή εργασίας προσφέρει πολλά θετικά στα άτομα με αναπτυξιακή και διανοητική αναπηρία (Migliore, Grossi, Mank & Rogan, 2008). Μέσα από την υποστηριζόμενη εργασία παρέχονται συνεχής υπηρεσίες πάνω στον εργασιακό τομέα σχετικά “με την ενίσχυση επαγγελματικού προφίλ τους, με την αναζήτηση σταδιοδρομίας, με την επαγγελματική υποστήριξη και καθοδήγησή τους και με τη δια βίου μάθηση στο χώρο εργασίας” (Dudley, Nicholas & Zwicker, 2015).

Ο χώρος της ελεύθερης αγοράς εργασίας αποτελεί τον πιο δύσκολο τρόπο για να ενταχθούν κι εξελιχθούν τα άτομα με αναπηρία ωστόσο, παρά τη δυσκολία η ανταγωνιστικότητα συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη και στην ευρύτερη κοινωνική ένταξη, προωθώντας το αίσθημα του “συμβάλλειν” και “ανήκειν” (Siperstein et al., 2013). Αρνητικός παράγοντας της ελεύθερης εργασιακής αγοράς αποτελεί το κομμάτι των συνεργατών, οι οποίοι συνήθως δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη κατανόηση και δεκτικότητα απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Gustafsson, Peralta & Danermark, 2014). Λόγω αυτού, μόνο το 6 – 10% των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού αποφασίζουν να ενταχθούν στα ελεύθερα ανταγωνιστικά πλαίσια εργασίας (Gustafsson, Peralta & Danermark, 2014). Κατά συνέπεια, πρόκληση αποτελεί η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες σε τέτοια εργασιακά πλαίσια και δύναται να αυξηθεί μέσω της απόκτησης εργασιακής εμπειρίας των ατόμων με αυτισμό προτού ολοκληρωθεί η σχολική εκπαίδευση με παράλληλη παροχή βοήθειας αυτών των ατόμων για να διακρίνουν την κατάλληλη εργασιακή θέση και να υποστηρίξουν την διατήρησή της (Schaller & Yang, 2005).

Μελέτες έχουν υπολογίσει πως ο παγκόσμιος πληθυσμός ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος προσεγγίζει τα 10 εκατομμύρια, από τα οποία τα 3,5 εκατομμύρια ζουν στις Ηνωμένες Πολιτείες (NAS, 2016 όπ. αναφ. στο Griffiths, Giannantonio, Hurley-Hanson & Cardinal, 2016). Επιπρόσθετα, μέσα στην ακόλουθη δεκαετία μισό εκατομμύριο άτομα με αυτισμό θα έχουν ενηλικιωθεί, εκ των οποίων το 70% προβλέπεται να μη δύναται να ζήσει και να βιοπορίζεται ανεξάρτητα, με αποτέλεσμα οι κρατικές δαπάνες για την ενίσχυσή τους να τετραπλασιασθούν (NAS, 2016 όπ. αναφ. στο Griffiths, Giannantonio, Hurley-Hanson & Cardinal, 2016).

Ευρέως αποδεκτό είναι το γεγονός ότι τα άτομα του αυτιστικού φάσματος, συμπεριλαμβάνοντας τα άτομα υψηλής λειτουργικότητας, βρίσκονται σε δυσχερή θέση σε ό,τι αφορά τη σωματική και ψυχική υγεία, την εργασία, τις κοινωνικές σχέσεις και κατά συνέπεια ολόκληρη την ποιότητα της ζωής τους (Howlin & Moss, 2012). Έτσι, παρόλο που είναι αρκετά τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού που δύναται να εργαστούν, δεν το κάνουν με συνέπεια να εξαρτώνται οικονομικά από την

οικογένειά τους ή βιώνουν την κοινωνική απομόνωση (VanBergeijk, Klin & Volkmar, 2008). Κάτι τέτοιο όμως, δεν αφαιρεί τα ίσα δικαιώματα των ατόμων με αυτισμό για την απασχόλησή τους τόσο με νευροτυπικούς συνομηλίκους όσο και με συνομηλίκους με άλλες αναπηρίες (Walsh et al., 2014).

Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως με την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης, κατάρτισης και συνεχόμενης υποστήριξης, τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος μπορούν να εισέλθουν και να ευδοκιμήσουν στον εργασιακό κόσμο, καθώς θα έχουν τεθεί οι βάσεις για τα εφόδια που θα προασπίσουν την ενήλικη ζωή τους (Walsh et al., 2014).

### 3.3 Αρνητικά Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων με ΔΑΦ ως Εργαζόμενοι

Τα προβλήματα που παρατηρούνται κατά την εργασία των ατόμων με ΔΑΦ οφείλονται στην ιδιαιτερότητα της φύσης του αυτισμού και πιο συγκεκριμένα στη δυσχέρεια που έχουν να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές περιστάσεις και όχι στην έλλειψη δεξιοτήτων (Mesibov, Shea & Schopler, 2005· Muller et al, 2003). Αναλυτικότερα, οι ενήλικες με αυτισμό αντιμετωπίζουν τα ακόλουθα προβλήματα που λειτουργούν ανασταλτικά στην εργασιακή τους δραστηριότητα, ως εξής:

1. **Προβλήματα επικοινωνίας με τον περίγυρο:** Η διαταραχή στην κοινωνικοποίηση και τα ελλείμματά της ορίζονται ως το κυριότερο χαρακτηριστικό των ατόμων του αυτιστικού φάσματος που θεωρείται ανασταλτικό για την ενσωμάτωσή τους στον εργασιακό χώρο (Shtayermman, 2007). Το συγκεκριμένο γνώρισμα έχει σαν συνέπεια την αποτυχία ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται και να απορρίπτονται από τα νευροτυπικά μέλη της κοινωνίας, τα οποία εκλαμβάνουν ως αδυναμίες τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία αυτών των ατόμων (Shtayermman, 2007· Remington & Fairne, 2007). Αναφορές μελετών έχουν παρουσιάσει ότι οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες ακόμη και ενηλίκων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν γίνει η αιτία να απολυθούν από την εργασιακή τους θέση παρόλο που δεν εμφάνιζαν δυσκολίες στην εκτέλεση της εργασίας τους (Hurlbutt & Chalmers, 2004). Προκλήσεις καλούνται να αντιμετωπίσουν τα άτομα με αυτισμό στο χώρο εργασίας τους σε σχέση με “την έλλειψη προϋπηρεσίας, τις δυσκολίες στην ολοκλήρωση εργασιακών καθηκόντων, τις περιορισμένες επικοινωνιακές – γλωσσικές ικανότητες” δυσχεραίνοντας έτσι, να επικοινωνήσουν τις ιδιαιτερότητες της συμπεριφοράς τους ως απόρροια της φύσης της διαταραχής τους (Wong, 2020). Ακόμη, αδυνατούν να καταλάβουν τη σημασία πίσω από τις εκφράσεις του προσώπου και του τόνου της φωνής του συνομιλητή τους, δυσκολεύονται να κατανοήσουν την πρόθεση πίσω από τα λεγόμενα των συνομιλητών τους όταν αυτή δεν είναι ξεκάθαρη και οι συνεχείς ερωτήσεις που θέτουν στους συνομιλητές τους γίνονται κουραστικές (Hurlbutt & Chalmers, 2004). Ωστόσο, το κοινωνικό – επικοινωνιακό έλλειμμα των ενηλίκων με αυτισμό, μπορεί να γίνει η αιτία να απορριφθούν ως εργαζόμενοι ήδη από τη συνέντευξη, καθώς θα δυσκολευτούν να εφαρμόσουν άρτια τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες ενώ, εάν περάσουν αυτό το στάδιο, θα προκύψουν προβλήματα κατά τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (Müller et al. οπ. αναφ. στο Chen et al., 2015· Nicholas et al., 2018). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι οι κακές επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εργαζόμενων με αυτισμό και των νευροτυπικών συναδέλφων τους, καταχωρείται ως βασικός παράγοντας απόλυσης των πρώτων (Hendricks, 2010). Επιπλέον, η δυσκολία των ενηλίκων με ΔΑΦ να κατανοούν τα βήματα – οδηγίες για την διεκπεραίωση μιας εργασίας ή το να επικοινωνούν την ανάγκη τους για βοήθεια, έχει αρνητική επίπτωση στην εργασιακή τους απόδοση (Howlin, 1997· Muller et al., 2003).
2. **Συμπεριφορές μη – κοινωνικά αποδεκτές:** Τα ελλείμματα κοινωνικών συναλλαγών οδηγούν σε δυσκολία κατανόησης των κανόνων κοινωνικής ευπρέπειας με συνέπεια ο ενήλικας με αυτισμό συχνά να προβαίνει σε απότομο τερματισμό συζητήσεων, να

δυσκολεύεται στην εφαρμογή κανόνων προσωπικής υγιεινής και καλλωπισμού και να επικοινωνεί ακατάλληλα με το αντίθετο φύλο, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται στη διατήρηση της εργασιακής του θέσης (Walsh et al., 2018· Hendricks, 2010). Παράλληλα, δυσχεραίνονται σε άλλες εργασιακές απαιτήσεις όπως, στην επιλογή θέματος προς συζήτηση με το συναδελφικό προσωπικό (Hagner & Cooney, 2005· Howlin, 1997· Howlin et al., 2005· Muller et al., 2003). Επιπρόσθετα, συχνά παρατηρείται στα άτομα με αυτισμό δυσκολία στη διετέλεση της ρουτίνας προσωπικής υγιεινής που πρέπει να ακολουθείται και γενικότερα στους κανόνες περιποίησης (Attwood, 2007).

3. **Άγχος:** Ο παράγοντας άγχος δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί ως αρνητικός για τις εργασιακές συνθήκες των ενηλίκων με ΔΑΦ, ο οποίος ανακύπτει από την προσπάθειά τους να ενσωματωθούν κοινωνικά με τους συναδέλφους τους στον εργασιακό τους χώρο (Hurlbutt & Chalmers, 2004). Ακόμη, αλλαγές όπως η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην επόμενη είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τα άτομα του φάσματος καθώς τους δημιουργούν άγχος (Duran, 1985). Επιπλέον, αλλαγές γενικότερα στη ρουτίνα είναι ικανές να προκαλέσουν υψηλά επίπεδα άγχους και στρες στα άτομα με αυτισμό (Hagner & Cooney 2005· Howlin et al, 2005). Αποτελέσματα σύγχρονων μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί επιβεβαιώνουν ότι οι εργαζόμενοι ενήλικες με αυτισμό βιώνουν άγχος καθώς επίσης διαγιγνώσκονται από κατάθλιψη και άλλες παθολογικές – στρεσογόνες διαταραχές (Whittenburg, Schall, Wehman, McDonough & DuBois, 2020).
4. **Αδυναμία αυτόνομης εργασίας:** Συχνά παρατηρήσιμο φαινόμενο των ενηλίκων με ΔΑΦ στο χώρο εργασίας τους αποτελεί η δυσκολία στην οργάνωση και τον έλεγχο των δραστηριοτήτων τους, με αποτέλεσμα να πέφτει η εργασιακή τους απόδοση (Muller et al., 2003). Για την αντιμετώπιση μιας τέτοιας κατάστασης συνιστάται να δίνονται ακριβείς οδηγίες και να επιβλέπεται η εργασία τους από κάποιον άλλον (Howlin, 1997).
5. **Αισθητηριακή ευαισθησία:** Οι αισθητηριακές ευαισθησίες σε συνδυασμό με τις κοινωνικές – επικοινωνιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού συντελούν προβλήματα στο επαγγελματικό τους περιβάλλον, καθώς επίσης αποτελούν μέτρο διαχωρισμού τους από τις υπόλοιπες ομάδες ατόμων με αναπηρίες (Remington & Pelicano, 2019). Ένα θορυβώδες περιβάλλον εργασίας για τους ενήλικες στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να τους οδηγήσει σε αισθητηριακή υπερδιέγερση που έχει ως επακόλουθο διάσπαση προσοχής και χαμηλή αποδοτικότητα (Hagner & Cooney, 2005· Hurlbutt & Chaimers, 2004· Mesibov et al., 2005).
6. **Στερεοτυπικές συμπεριφορές & Εμμονές:** Στα δυσχεραίνοντα έως καταστροφικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων με αυτισμό για την επαγγελματική τους πορεία, εντάσσονται η τάση τους για “τελετουργικές συμπεριφορές κι αυστηρές – άκαμπτες ρουτίνες, η απροθυμία για συνεργασία, η υπερδραστηριότητα, τα δυνητικά ξεσπάσματα θυμού, δυσαρέσκεια στις μεταβολές, μικρό εύρος ενδιαφερόντων και εμμονή στην ομοιογένεια” (Test et al., 2014· Shattuck, 2007 όπ. αναφ. στο Chen et al., 2014· Eaves & Ho, 2008). Δεν είναι εύκολο για τα άτομα με ΔΑΦ να αποποιηθούν τις στερεοτυπίες κι εμμονές τους ενώ παράλληλα δεν είναι εύκολο και από μέρους των συναδέλφων τους να ανεχτούν αυτά τα χαρακτηριστικά (Muller et al., 2003). Μια τέτοια κατάσταση μπορεί να επιφέρει κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση για τους ενήλικες με αυτισμό (Muller et al., 2003). Επιπλέον, συνηθισμένη παρατήρηση αποτελεί το μεγάλο εύρος δυνατοτήτων σε μια περιοχή και η εξαιρετική δυσκολία σε μια άλλη, όπως επί παραδείγματι συμβαίνει με τη μακρόχρονη και τη βραχύχρονη μνήμη, αντίστοιχα (Buckley, 2017).

Με βάση τα ανωτέρω, εργασιακές θέσεις οι οποίες αντενδείκνυνται για άτομα στο φάσμα του αυτισμού είναι εκείνες που απαιτούν λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων κι ευελιξία και διοικητικές – ιεραρχικές δεξιότητες (Walsh et al., 2014). Τέλος, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό είναι δια βίου, με συνέπεια να μη μπορούν να εξαλειφθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Buckingham & Coffman, 1999 όπ. αναφ. στο Remington & Pelicano, 2019). Βάσει αυτής της

πραγματικότητας για να ευδοκιμήσουν τα άτομα με ΔΑΦ στα εργασιακά τους περιβάλλοντα κρίνεται απαραίτητη η κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων τους από τους συναδέλφους τους καθώς και από τα αφεντικά τους (Buckingham & Coffman, 1999 οπ. αναφ. στο Remington & Pelicano, 2019).

### **3.4 Θετικά Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων με ΔΑΦ ως Εργαζόμενοι & Κατάλληλοι Επαγγελματικοί Τομείς**

Σύμφωνα με τον Hans Asperger ([1994] 1991) τα άτομα του αυτιστικού φάσματος δείχνουν ξεκάθαρα σημάδια για συγκεκριμένο επάγγελμα με το οποίο δύνανται να ασχοληθούν, από πολύ μικρότερη ηλικία συγκριτικά με τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά.

Άποψη γενικής αποδοχής αποτελεί ότι τα άτομα με αυτισμό λόγω των μοναδικών γνωρισμάτων που τους διακατέχουν συμβάλλουν επιτυχώς στο εργασιακό τους περιβάλλον (Walsh, Lydon & Healy, 2014). Ακόμη, τα ειδικά τους ενδιαφέροντα μπορούν να είναι η αφετηρία τους για την επαγγελματική τους εκπαίδευση κι αποκατάσταση (Attwood, 1998). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Temple Grandin, η οποία δουλεύοντας την εξαιρετική οπτική αντίληψή της, έγινε από τους κορυφαίους σημερινούς επαγγελματίες πάνω στον σχεδιασμό εξοπλισμού αγροτικών μηχανημάτων (Attwood, 1998, σελ. 98).

Κυρίαρχα χαρακτηριστικά των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού που τους κάνουν να ξεχωρίζουν ως εργαζόμενοι είναι “η εξαιρετική μνήμη τους, οι τεχνικές τους ικανότητες, η καλή οπτική τους αντίληψη με οξυμένη ικανότητα διάκρισης στις λεπτομέρειες, οι αναλυτικές τους δεξιότητες και η αφοσίωσή τους γεγονός που αντανακλά άτομα εμπιστοσύνης” (Lee et al., 2019). Χαρακτηριστικά που εκ πρώτης όψεως παρουσιάζονται ως μειονεκτήματα, όπως οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και η μειωμένη επικοινωνιακή ικανότητα, μπορούν να μετατραπούν σε θετικά στοιχεία για επαγγέλματα που απαιτούν “επιμονή, ικανότητα εστίασης της προσοχής, επαναληπτικότητα και έμφαση στις λεπτομέρειες” (Walsh et al., 2014). Επιπλέον, τα ξεχωριστά επικοινωνιακά και συμπεριφορικά στοιχεία των ατόμων του φάσματος επιδρούν στο να επιτευχθεί η απασχόληση (Lee et al., 2019). Βάσει των πλεονεκτημάτων που διακατέχουν τους ενήλικες με αυτισμό δύνανται να αποτελέσουν σημαντικό κομμάτι στον οικονομικό και κοινωνικό τομέα, σε βαθμό ασύλληπτο από τον ανθρώπινο νου μόλις σε λίγα χρόνια (Grinker, 2020). Ειδικά ενδιαφέροντα των ατόμων με αυτισμό, όπως είναι η ενασχόληση με τους αριθμούς ή με τον προγραμματισμό των Η/Υ, μπορούν να αποτελέσουν τομέα επαγγελματικής κατάρτισης κι αποκατάστασης με μεγάλη επιτυχία (Dudley, Nicholas & Zwicker, 2015). Για όσα άτομα στο φάσμα εμφανίζουν τέτοιου είδους κλίσεις – ενδιαφέροντα, εάν τους δοθεί η απαραίτητη στήριξη, διαθέτουν σημαντικές πιθανότητες εξαιρετικής επαγγελματικής πορείας (Dudley et al., 2015).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα πρόσληψης και αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων των ατόμων με αυτισμό στο χώρο της πληροφορικής, αποτελεί η Δανέζικη εταιρία Specialist People Foundation and Specialsterne, με ιδρυτή τον Sonne, ο οποίος μετέτρεψε τον αυτισμό σε “ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για τον εργασιακό χώρο” καθώς η εστίαση στη λεπτομέρεια αποτελεί προτέρημα (Walsh et al., 2014). Το παράδειγμα της ανωτέρω εταιρίας μιμήθηκαν με τη σειρά τους άλλες εταιρίες, οι οποίες προσέλαβαν άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στον κλάδο των τεχνολογιών σε θέσεις μηχανικών λογισμικών, όπως η Αμερικάνικη εταιρία Aspiritech, η βέλγικη Passwerk, ενώ παρόμοια φιλοσοφία ακολούθησαν άλλες εταιρίες σε Ιαπωνία, Ελβετία, Γερμανία (Grinker, 2020). Άλλο παράδειγμα που αξιοποιούνται οι δυνατότητες των ενηλίκων με αυτισμό είναι στις στρατιωτικές δυνάμεις του Ισραήλ, όπου υπό την απαραίτητη εκπαίδευση εργάζονται “ως τεχνικοί οπτικού εξοπλισμού, ως επιδιορθωτές τηλεσκοπίων, ως ερμηνευτές αεροφωτογραφιών, ως εγγυητές διασφάλισης στην ποιότητα των λογισμικών και να επεξεργάζονται πληροφορίες (Gel, Selanikyo, Erez & Katz, 2015). Όπως διαφαίνεται από τα ανωτέρω παραδείγματα η δημιουργία λογισμικού

αποτελεί μια εργασία που φέρουν επάξια εις πέρας οι ενήλικες με αυτισμό διότι εμπίπτει στα ακόλουθα χαρακτηριστικά τους: “την προσοχή στη λεπτομέρεια, την τάση για επαναλαμβανόμενες εργασίες, την ακρίβεια και το ενδιαφέρον για την τεχνολογία” (Kirchner & Dziobek, 2014). Εντούτοις, το συγκεκριμένο επάγγελμα αφορά μια “επίλεκτη” υποομάδα ατόμων με αυτιστική διαταραχή, δεν ευνοεί δηλαδή την πλειοψηφία των ατόμων με αυτισμό (Kirchner & Dziobek, 2014).

Άλλου είδους επαγγέλματα που ενδείκνυνται για άτομα με αυτισμό αφορούν προγραμματισμό υπολογιστών και άλλες περιοχές βασικών επιστημών (Grinker, 2020). Τα στοιχεία που συντελούν στην επιλογή αυτών των εργασιακών τομέων είναι “αυξημένη ικανότητα αναγνώρισης μαθηματικών κι οπτικών μοτίβων και η εξαιρετική μνήμη για την ανάκληση λεπτομερειών σε συγκεκριμένα θέματα” (Grinker, 2020). Λόγω αυτού, τον τίτλο του μεγαλύτερου προστατευόμενου εργαστηρίου κατέχει η NASA, η οποία έχει δώσει θέσεις ευθύνης σε ενήλικες στο φάσμα του αυτισμού σε βαθμό που είναι αδύνατον να συλλάβει ο ανθρώπινος νους (Grinker, 2020). Λοιπά παραδείγματα εταιριών που έχουν ενσωματώσει στο δυναμικό τους άτομα με αυτισμό αποτελεί η SAP, γερμανική εταιρία παραγωγής λογισμικού, στην οποία έγιναν προσλήψεις 128 αυτιστικών ατόμων μέσα σε πέντε (5) χρόνια (Grinker, 2020). Η εν λόγω εταιρία, το 2017 διοργάνωσε συγκέντρωση διεθνών εταιριών προσπαθώντας να εμψυχήσει όμοια πρακτική και σε εκείνες, με αποτέλεσμα εταιρίες με ενδεικτικές τη Ford Motor Company, τη JP Morgan, την Ernst and Young και τη Microsoft, να στηρίζουν το εγχείρημα (Grinker, 2020). Σκοπός αυτών των ενεργειών δεν είναι η συμπόνια αλλά η σκέψη της κανονικοποίησης της εργασίας των ενηλίκων με ΔΑΦ (Grinker, 2020). Επιπλέον, για την εύρεση εργασίας των ατόμων με αυτισμό δημιουργήθηκε από την AutismSpeaks ο ιστότοπος “thespectrumcareers.com” μέσω του οποίου οι ενδιαφερόμενοι για εργασία ενήλικες εκδηλώνουν το αιτούμενο ενδιαφέρον τους και οι δυνητικοί εργοδότες έρχονται σε επαφή μαζί τους (Job seekers with Autism, χ.χ.)

Οι ενήλικες στο φάσμα του αυτισμού με υψηλή λειτουργικότητα διακρίνονται σε κλάδους όπως η μηχανική και σε επαγγέλματα με κατεξοχήν βάση τα μαθηματικά (Grinker, 2020). Επίσης, ενδείκνυνται για θέσεις σε φύλαξη, στη βιομηχανία, σε εταιρίες καθαρισμού κτηρίων, στην καταγραφή υλικών, ως υπάλληλοι αρχειοθέτησης και σε άλλα επαγγέλματα παραγωγής (Keel et al., 1997· Chiang et al., 2013). Επιπρόσθετα, κατάλληλα επαγγέλματα αποτελούν η εργασία “σε κατασκευαστικές εταιρίες, στη γραμματειακή οργάνωση, στην κηπουρική, στην φροντίδα ζώων, στη διαχείριση υλικών, στην ανακύκλωση, στην ταξινόμηση αλληλογραφίας, στην οργάνωση εκδηλώσεων” (Wong, 2020· McDonough & Dubois, 2020).

Στοιχεία – κλειδιά για μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία αποτελούν η σταθερή υπακοή στους κανόνες, η προβλεψιμότητα και η αυστηρή δομή, χαρακτηριστικά που διαπνέουν τα άτομα με αυτισμό (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009). Ακόμη, σε μοναχικές εργασίες που επιβάλλουν ορισμένα εργασιακά περιβάλλοντα, η απουσία ενδιαφέροντος για κοινωνικές συναναστροφές που σε άλλες περιπτώσεις θα λογίζοταν ως μειονέκτημα των ατόμων με αυτισμό, εν προκειμένω θεωρείται στοιχείο αποδοτικότητας σε τέτοιου είδους εργασίες (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009). Το γεγονός ότι δεν αποζητούν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πολλές φορές προτιμούν να μην κάνουν διαλείμματα κατά την εργασία τους, καθιστά τους ενήλικες με αυτισμό αφοσιωμένους καθημερινά, σε όλη τη διάρκεια της εργασίας τους (Howlin, 1997). Επιπλέον, λόγω της υπομονής, της προσοχής σε λεπτομέρειες και της προτίμησης προβλέψιμων ρουτινών που χαρακτηρίζουν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού, δουλειές που φαντάζουν ανιαρές στο νευροτυπικό πληθυσμό, γίνονται κλάδοι στους οποίους ευδοκίμουν ως εργαζόμενοι (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009· Hagner & Cooney, 2005· Hurlbutt & Chalmers, 2004). Συνήθως, οι εργαζόμενοι ενήλικες με ΔΑΦ προτιμούν να μην απουσιάσουν από την δουλειά τους ακόμη κι αν είναι άρρωστοι, διότι προτιμούν ιδιαιτέρως τη ρουτίνα (Mesibov et al., 2005). Με βάση τα εν λόγω χαρακτηριστικά ιδανικές δουλειές για τα άτομα με αυτισμό είναι να εργάζονται σε αποθήκες, εργαστήρια, γραφεία απασχολούμενοι με “την συσκευασία, την απογραφή, την συναρμολόγηση, την αποσυναρμολόγηση και την τοποθέτηση ετικετών” (Αλευρά, 2007). Στοιχεία που οι εργοδότες αναζητούν στους εργαζομένους τους είναι η ειλικρίνεια και η ευθύτητα, στοιχεία που βρίσκονται σε όλα τα άτομα με αυτισμό υψηλής

λειτουργικότητας καθώς αδυνατούν να εξαπατήσουν τους γύρω τους (Howlin 1997· Hurlbutt & Chalmers, 2004).

Παρά την κοινωνική προκατάληψη που βιώνουν τα άτομα με ΔΑΦ, κρίνονται κατάλληλοι για την κάλυψη θέσεων και σε ανταγωνιστικά επαγγελματικά περιβάλλοντα (Wehman et al., 2013). Επιβεβαίωση της καταλληλότητας προσλήψεων ατόμων με αυτισμό στην ελεύθερη αγορά αποτελεί η περίπτωση της Αμερικανικής εταιρίας καθαρισμού αυτοκινήτων, Rising Tide, η οποία αναλαμβάνει περίπου 160.000 αυτοκίνητα το χρόνο και απασχολεί στην πλειοψηφία της άτομα με αυτισμό, διατηρώντας σημαντική θέση στον επαγγελματικό της κλάδο (Grinker, 2020).

Εν τέλει, ως κατάλληλη εργασία για κάθε ενήλικα με ΔΑΦ ορίζεται εκείνη που θα τραβήξει το ενδιαφέρον του ατόμου, με αποτέλεσμα να αυξήσει τα κίνητρά του προσφέροντας το έπακρον των δυνατοτήτων του (Lee et al., 2019). Επιπροσθέτως, η επαγγελματική αποκατάσταση συμβάλει στη εξάλειψη της κοινωνικής απομόνωσης που βιώνουν οι ενήλικες με αυτισμό, προσφέροντας θετική αλληλεπίδραση και βέλτιστη ποιότητα ζωής (Grinker, 2020). Αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι πως όσο μεγαλύτερη είναι η εκπαιδευτική κι εργασιακή δραστηριότητα τόσο αυξάνει και η ανεξαρτησία στις καθημερινές κι επαγγελματικές δεξιότητες, οδηγώντας προς την επαγγελματική επιτυχία (Nicholas et al., 2018).



## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> :

### «ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ»

#### 4.1 Εισαγωγή στην Έρευνα

Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οργανώθηκε και διατελέστηκε αυτή. Θα αναλυθεί η διαδικασία που εφαρμόστηκε, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, που είναι το ερωτηματολόγιο, η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων, καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία οδήγησαν τα συλλεχθέντα στοιχεία – δεδομένα.

Όταν γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται κατά την ποσοτική έρευνα, σύμφωνα με τον Μαρκάρη (2005), εξετάζονται η λεπτομερής περιγραφή του σχεδίου της έρευνας καθώς επίσης η αξιολόγηση κι ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων. Επιπλέον, τα βασικά γνωρίσματα που πρέπει να περιλαμβάνονται σε μια επιστημονική έρευνα, είναι αρχικά ο σκοπός για τον οποίο διατελείται η έρευνα, που περιλαμβάνει την υπόθεση και το πρόβλημα (Θεοφιλίδης, 1995). Έπειτα, ακολουθεί ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας, όπου περιλαμβάνονται “οι ανεξάρτητες κι εξαρτημένες μεταβλητές, ο πληθυσμός και το δείγμα, τα όργανα μέτρησης, η συγκέντρωση – οργάνωση – ανάλυση – ερμηνεία των δεδομένων” (Θεοφιλίδης, 1995). Ύστερα, η εξαγωγή των αποτελεσμάτων, στα οποία καταγράφονται οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα (Θεοφιλίδης, 1995).

#### 4.2 Θέμα Έρευνας

Το θέμα που πραγματεύεται η έρευνα της παρούσας εργασίας αφορά τις γνώσεις και τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ειδικών και Γενικών σχολείων της χώρας μας, σχετικά με: α) τη φύση του αυτισμού, β) την εκπαίδευση που παρέχεται στους εφήβους στο φάσμα του αυτισμού, γ) την επαγγελματική αποκατάσταση των ενηλίκων στο αυτιστικό φάσμα. Επιπλέον, διερευνώνται οι προσωπικές εμπειρίες όσων καθηγητών έχουν συνεργαστεί με μαθητές με ΔΑΦ. Αναλυτικότερα, την έρευνα απαρτίζουν τρία μέρη, που περιλαμβάνουν ερωτήσεις τόσο κλειστού όσο και ανοιχτού τύπου. Τα δύο πρώτα ερευνητικά μέρη, αφορούν ερωτήσεις κλειστού τύπου, για τους εκπαιδευτικούς και των δύο σχολείων. Μέσα από τη συλλογή των απαντήσεων από αυτά τα δύο πρώτα μέρη του ερωτηματολογίου, θα ληφθούν τα δεδομένα που θα χρησιμοποιήσουμε ώστε να απαντήσουμε στα τρία προαναφερθέντα ερωτήματα, παρατηρώντας εάν υπάρχει διαφορά στις γνώσεις μεταξύ των δύο κατηγοριών καθηγητών και που αυτές έγκεινται. Στη συνέχεια, το τρίτο μέρος της έρευνας αφορά ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες προορίζονται για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής αγωγής καθώς και σε όσους εκπαιδευτικούς Γενικής αγωγής έχουν συνεργαστεί με μαθητές με αυτισμό. Οι απαντήσεις αυτές επιτρέπουν την ανάλυση των προσωπικών εμπειριών των συμμετεχόντων καθηγητών, παρατηρώντας παράλληλα εάν υπάρχουν κοινά σημεία στις εμπειρίες τους και πού εντοπίζονται αυτά.

Η έρευνα λαμβάνει υπόψιν την τάση που υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας των Ειδικών σχολείων διαθέτουν περισσότερες γνώσεις αναφορικά με τη ΔΑΦ, συγκριτικά με τις γνώσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί Γενικών σχολείων. Η αναφερθείσα άποψη υποστηρίζεται λόγω της εκπαίδευσης που οφείλουν να διαθέτουν όσα άτομα διδάσκουν σε Ειδικά σχολεία, καθώς η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή θεωρείται υποχρεωτική προϋπόθεση εργασίας στο συγκεκριμένο

περιβάλλον. Μέσω λοιπόν, της παρούσας έρευνας θα διερευνηθεί εάν πράγματι ευσταθεί η συγκεκριμένη άποψη.

### 4.3 Σκοπιμότητα Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας σχετικά με την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), μια εποχή που όλο και περισσότεροι έφηβοι μαθητές με ΔΑΦ φοιτούν τόσο σε Ειδικά όσο και σε Γενικά σχολεία, προκειμένου να ολοκληρώσουν τον πρώτο κύκλο σπουδών και γνώσεών τους. Το ερώτημα «πόσο μεγάλη ή μικρή μπορεί να είναι η διαφορά ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις που διαθέτουν για τους έφηβους μαθητές, ενήλικες και συνανθρώπους εν γένει στο φάσμα του αυτισμού;» , αποτέλεσε την αφετηρία για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας στην παρούσα εργασία.

Η έρευνα της παρούσας εργασίας αποσκοπεί στο να διερευνηθεί από τη μία μεριά, σε τί ποσοστό οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής έχουν ευαισθητοποιηθεί κι ενημερωθεί για την ΔΑΦ και τους μαθητές με την συγκεκριμένη διάγνωση. Επιπλέον, εξετάζεται ο βαθμός της διαφοράς των γνώσεων μεταξύ των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών (Γενικής και Ειδικής Αγωγής), συλλέγοντας στοιχεία για την εξέλιξη των γνώσεων των Γενικής αγωγής εκπαιδευτικών στον τομέα της ΔΑΦ. Από την άλλη μεριά, μελετώνται οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ειδικής αλλά και Γενικής αγωγής, οι οποίοι έχουν συνεργαστεί με εφήβους του αυτιστικού φάσματος. Σκοπός μέσα από τις απαντήσεις που θα συλλεχθούν, είναι να παρουσιαστούν οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες που έχουν παρατηρήσει να έχουν μαθητές τους με ΔΑΦ. Επιπλέον, οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην καταγραφή και σχολιασμό των πιθανών επαγγελματιών που θα ταίριαζαν σε έφηβους μαθητές με αυτισμό, που έχουν συνεργαστεί. Ακόμη, γνωστοποιούνται όσα έχουν επικοινωνήσει οι έφηβοι με αυτισμό ως προς τους φόβους τους για την αγορά εργασίας, παρέχοντας μια εικόνα για την πραγματικότητα που βιώνουν. Τέλος, σκοπίμως ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής για την μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους. Τέλος, όλη η έρευνα αποσκοπεί στο να συλλεχθούν πληροφορίες για την πραγματικότητα της ελληνικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο κομμάτι της ΔΑΦ.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως Ειδικής ή Γενικής αγωγής, οφείλουν να μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εάν είναι νευροτυπικοί ή όχι, παρέχοντας γνώσεις και εφόδια πάνω στα οποία θα στηριχτεί κάθε οντότητα για να χτίσει μια ανεξάρτητη, αυτόνομη και αντάρκτη ζωή. Στόχος εκπαιδευτικών και θεραπειών υγείας, είναι σκόπιμο να λογίζεται η εις το έπακρον βελτίωση των συνθηκών ζωής των ατόμων με αυτισμό, συνδυάζοντας τη δουλειά τους με σεβασμό στην ανθρώπινη ύπαρξη, εξελίσσοντας τις γνώσεις και τις μεθόδους τους σύμφωνα με τα προστάγματα των καιρών.

### 4.4 Είδος Έρευνας

Το είδος της έρευνας που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία είναι μικτή, ποσοτική και ποιοτική. Από τη μία πλευρά η ποσοτική έρευνα αποσκοπεί στο να συλλεχθούν και να ποσοτικοποιηθούν τα δεδομένα των συμμετεχόντων, επαληθεύοντας ή μη την τάση που προαναφέρθηκε (Howard & Sharp, 1996). Με άλλα λόγια σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων επιτρέποντας την μεταξύ τους σύγκριση. (Γαλάνης, 2017). Ακόμη, παρόλο που μέσω αυτού του είδους έρευνας δε δίνεται λύση σε κάποιο πρακτικό πρόβλημα,

δίνεται ωστόσο η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα για μεταγενέστερες έρευνες και διατυπώσεις νέων θεωριών (Γεωργοπούλου, 2013). Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στις ποσοτικές έρευνες ονομάζονται κλειστού τύπου και οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν μεταξύ συγκεκριμένων απαντήσεων που δίνονται (Γαλάνης, 2017). Επομένως, τα αποτελέσματα που λαμβάνονται από την ποσοτική έρευνα αποτελούν μετρήσιμα αριθμητικά δεδομένα, που επιτρέπουν την ποσοτικοποίησή τους και την “διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών” (Γαλάνης, 2017). Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην ερμηνεία της μεταβλητότητας, περιγράφοντας κι εξηγώντας προσωπικές εμπειρίες που είναι δύσκολο να γενικευθούν (Γαλάνης, 2017). Γι’ αυτό το λόγο, οι ερωτήσεις που απαρτίζουν την ποιοτική έρευνα είναι ανοιχτού τύπου, οι απαντήσεις δεν είναι προκαθορισμένες, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να δίνουν τις απαντήσεις που συνάδουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Γαλάνης, 2017). Τέλος, οι απαντήσεις που δίνονται από τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα καταγράφονται υπό την μορφή κειμένου ή παραγράφου και η ανάλυσή τους αφορά την περιγραφική παρουσίαση των δεδομένων (Γαλάνης, 2017).

#### 4.5 Εργαλείο Έρευνας – Ερωτηματολόγιο

Από τις μεθόδους συλλογής επιστημονικών στοιχείων (*παρατήρηση, ανάλυση περίπτωσης, συνέντευξη, συμμετοχική παρατήρηση, ανάλυση αρχείων, ιστορίες ζωής, γραπτά κείμενα, ερωτηματολόγιο, δημοσκόπηση*) (Μαράντος, 1999), αυτός που επιλέχθηκε για την παρούσα εργασία είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί επίσημο και φερέγγυο ερευνητικό εργαλείο, με ιδιαίτερα διαδεδομένη χρήση στις ποσοτικές έρευνες των κοινωνικών επιστημών και επιστημών υγείας (Κυριαζή, 2002). Στα πλεονεκτήματα της χρήσης ερωτηματολογίων εντάσσεται η δυνατότητα χορήγησης και συμπλήρωσής τους χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία του ερευνητή, καθιστώντας το με αυτόν τον τρόπο εργαλείο εύκολης και γρήγορης συλλογής δεδομένων, εξοικονομώντας χρόνο (Κυριαζή, 2002· Borg & Gall, 1989).

Ένα ερωτηματολόγιο συντάσσεται από ένα σύνολο τυποποιημένων ερωτήσεων οι οποίες αποβλέπουν στην συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών πληρώντας τους εξής στόχους (Μαύρος & Σιώμοκος, 2008):

- να δημιουργούνται συγκεκριμένες και σαφείς ερωτήσεις, οι οποίες να δύνανται να απαντηθούν από τους συμμετέχοντες,
- να παρέχουν ενθάρρυνση προς τους συμμετέχοντες να απαντούν στις ερωτήσεις,
- να ελαχιστοποιούν τα σφάλματα απόκρισης (response error).

Το ερωτηματολόγιο θεωρείται καλή επιλογή ερευνητικού εργαλείου σε περιπτώσεις που οι διαθέσιμοι πόροι (χρόνος και χρήματα) είναι περιορισμένοι (Παπαδόπουλος, 2010). Η χορήγηση ερωτηματολογίων αποτελεί οικονομική μέθοδο συλλογής πληροφοριών, με ελάχιστο κόστος – στην περίπτωση των φωτοτυπιών – έως μηδενικό, κατά την ηλεκτρονική χορήγησή του (Παπαδόπουλος, 2010). Επόμενο θετικό για τη χρήση ερωτηματολογίου αποτελεί ο πολύ μικρός απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωσή του με διάρκεια μερικών λεπτών (Παπαδόπουλος, 2010). Ακόμη, η χρήση ερωτηματολογίου ενδείκνυται για τη διασφάλιση των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων, διότι εξασφαλίζεται με ευκολία η ανωνυμία κι εχεμύθεια (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο σχεδιασμός και η σύνταξη ενός ερωτηματολογίου πρέπει να πληροί κάποιους γενικούς κανόνες, οι οποίοι αφορούν στην έκτασή του – η οποία προτείνεται να είναι μικρή προκειμένου να μην κουράσει τους συμμετέχοντες, στον ενδιαφέροντα τρόπο παρουσίασης του ερωτηματολογίου παρακινώντας τους συμμετέχοντες, στον τρόπο που πρέπει να καταγραφούν οι ερωτήσεις, ο οποίος οφείλει να είναι σαφής ακολουθώντας λογική (Τζωρτζιάκης & Τζωρτζιάκη, 2002). Επιπρόσθετοι

κανόνες που λαμβάνονται υπ' όψη κατά τη δόμηση των ερωτηματολογίων είναι οι ακόλουθοι: “να προσδιορίζεται ο τρόπος χορήγησης του ερωτηματολογίου (π.χ. ηλεκτρονικά, ταχυδρομικά), οι ερωτήσεις να διατυπώνονται με τρόπο που να πληροί τους ερευνητικούς σκοπούς και να καταγράφονται με κλιμακούμενη δυσκολία, οι ερωτήσεις να είναι στοχευμένες χωρίς να κατευθύνουν τον συμμετέχοντα στις σωστές απαντήσεις, να μπορεί να γίνει ταξινόμηση και κωδικοποίηση των ερωτήσεων προκειμένου να ποσοτικοποιηθούν όσες δύνανται” (Παπαδόπουλος, 2010). Επιπλέον, κρίνεται ωφέλιμο να συντάσσεται ένα ενημερωτικό εισαγωγικό κείμενο στην αρχή του ερωτηματολογίου, να διαχωρίζονται οι ερωτήσεις από τις απαντήσεις με σκοπό να είναι ευδιάκριτα όλα τα στοιχεία χωρίς να δημιουργείται σύγχυση στους συμμετέχοντες (Δαουτόπουλος, 2005) καθώς επίσης να τοποθετούνται πρώτα εύκολες κι ενδιαφέρουσες ερωτήσεις ούτως ώστε να διατηρηθεί η προσοχή των συμμετεχόντων (Κυριαζή, 2002).

Τα ερωτηματολόγια που συντάχθηκαν για την παρούσα εργασία είναι δύο, ένα δηλαδή για κάθε σχολείο (Γενικό / Ειδικό). Και τα δύο ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν τις ίδιες ερωτήσεις. Ωστόσο, κάποιες από αυτές προορίζονται σε όσους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες διαθέτουν επιμόρφωση – εκπαίδευση ή / και εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι οι συμμετέχοντες των Ειδικών σχολείων και όσοι των Γενικών πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις. Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνεται στην παρούσα εργασία αποτελείται συνολικά από είκοσι επτά (27) ερωτήσεις. Από αυτές, οι είκοσι τρεις (23) ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, εκ των οποίων οι δεκαοχτώ (18) απαντώνται με επιλογή «ναι / όχι / δε γνωρίζω» και οι πέντε (5) με πολλαπλής επιλογής απαντήσεις (δίνονται τέσσερις (4) διαθέσιμες απαντήσεις σε κάθε μία) και με άνω της μίας δυνατότητας επιλογής.

Οι πρώτες δεκαοχτώ (18) είναι κατηγοριοποιημένες σε τρεις (3) κατηγορίες με έξι (6) ερωτήσεις στην κάθε μία. Η πρώτη κατηγορία αφορά ερωτήσεις για την φύση του αυτισμού, η δεύτερη για τη συμπτωματολογία του και η τελευταία για την προ-επαγγελματική εκπαίδευση των εφήβων με αυτισμό. Οι επόμενες πέντε (5) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετίζονται με την επαγγελματική αποκατάσταση των ενηλίκων με αυτισμό. Οι σωστές απαντήσεις των ερωτήσεων αυτής της ενότητας προέρχονται από τη βιβλιογραφία η οποία αναλύεται τόσο στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο για τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ, όσο και στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο στο οποίο παρατίθενται επαγγέλματα που ενδείκνυνται για ενήλικες στο φάσμα του αυτισμού καθώς κι επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Οι υπόλοιπες τέσσερις (4) ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, απαιτώντας σύντομης έκτασης απαντήσεις βασισμένες στην προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού. Αυτές οι ερωτήσεις αφορούν τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών ως προς τα ταλέντα – κλίσεις των εφήβων με αυτισμό που έχουν διακρίνει, τα επαγγέλματα κρίνονται καταλληλότερα για τους συγκεκριμένους μαθητές, τους φόβους που τους γνωστοποιούν οι ίδιοι οι έφηβοι με αυτισμό για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και ως προς τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν για τη διδασκαλία των μαθητών στο φάσμα. Πριν την έναρξη του ερωτηματολογίου συλλέγονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως η πόλη εργασίας, το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, η εκπαίδευση, τα χρόνια εμπειρίας και λοιπά. Τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν βρίσκονται στα Παραρτήματα Α' και Β', για περαιτέρω ανασκόπηση.

#### 4.6 Μεταβλητές στην Έρευνα

Σύμφωνα με ορισμό που έχει δοθεί για την «μεταβλητή», αυτή ορίζεται ως «ένα οποιοδήποτε χαρακτηριστικό, ιδιότητα, ικανότητα ή παράγοντας που διαθέτει η ερευνώμενη ομάδα σε βαθμό που μεταβάλλεται ή ποικίλει στο πλαίσιο μιας κοινωνικής έρευνας που μας ενδιαφέρει» (Δαφέρμος, 2005· Σιάρδος, 2005α). Οι μεταβλητές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τις ποιοτικές, οι οποίες μόνο απαριθμούν διακρινόμενες σε ονομαστικές και τακτικές, και τις ποσοτικές, οι οποίες εκφράζονται με αριθμητικές τιμές διακρινόμενες σε διαστημάτων και αναλογιών (Σιάρδος, 2005β). Οι μεταβλητές

που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι ποιοτικές, διότι αφορούν το είδος του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι συμμετέχοντες και τις διαφορές που προκύπτουν στα αποτελέσματα βάσει αυτής της παραμέτρου.

#### 4.7 Πληθυσμός – Δείγμα

Ως πληθυσμός ορίζεται “ένα ευρύτερο σύνολο ανθρώπων στο οποίο καλείται να εστιάσει η έρευνα” (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ο πληθυσμός στην έρευνα προσδιορίζεται σε συνάρτηση με το αντικείμενο της έρευνας αυτό καθαυτό και με τα υλικό-τεχνικά εμπόδια που παρουσιάζονται (Javeau, 1996). Ως δείγμα χαρακτηρίζεται “το υποσύνολο του υπό μελέτη πληθυσμού που επιλέγεται να συμμετέχει στην έρευνα, καθότι είναι αδύνατον να μελετηθεί ολόκληρος ο πληθυσμός” (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η επιλογή του δείγματος για τη συγκεκριμένη εργασία βασίστηκε στη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (*available sample*). Αναλυτικότερα, για την έρευνα επιλέχθηκαν τα άτομα μεταξύ εκείνων που ήταν διατεθειμένοι να συμβάλλουν εθελοντικά στην έρευνα, ύστερα από πρόσκληση συμμετοχής. Για την πρόσκληση συμμετοχής πραγματοποιήθηκαν ενημερωτικά τηλεφωνήματα με τις διευθύντριες / διευθυντές Ειδικών και Γενικών σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στη διάρκεια των οποίων εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και στη συνέχεια ζητήθηκε άδεια για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που έδωσαν την άδειά τους για την εθελοντική συμμετοχή αποτέλεσαν το διαθέσιμο δείγμα που έλαβε μέρος στην παρούσα έρευνα.

Στην παρούσα έρευνα από τα Ειδικά σχολεία συμμετέχουν δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων το 64,3% (v=9) ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 35,7% (v=5) ήταν άνδρες. Ως προς τις ειδικότητες τους το 28,6% (v=4) είναι Φιλολόγοι, το 21,4% (v=3) Μαθηματικοί, το 14,3% (v=2) διδάσκει Πληροφορική και ακολουθούν με κοινό ποσοστό 7,1% (v=1) έκαστος, οι ειδικότητες του καθηγητή Αγγλικών, του Ηλεκτρολόγου, του Γεωπόνου, του Φυσικού και του Φυσιοθεραπευτή. Από το συνολικό δείγμα, το 50% (v=7) ήταν ηλικίας 38 – 43 ετών και το υπόλοιπο 50% (v=7) ήταν μεταξύ 44 – 48 ετών. Ο τόπος εργασίας της πλειοψηφίας του δείγματος (64,3%) (v=9) προερχόταν από επαρχιακές πόλεις, με συχνότερη τον Πύργο Ηλείας (42,9%) (v=6) ακολουθώντας έπειτα η Κοζάνη με ποσοστό 21,4% (v=3). Από την περιφέρεια της Θεσσαλονίκης προήλθε το 35,7% (v=5) του δείγματος. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν Ελληνικής εθνικότητας και ως προς την επιμόρφωση διέθεταν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαίνονται από επτά (7) έως δεκατρία (13), με τους περισσότερους να διαθέτουν επτά (7) με εννέα (9) χρόνια εμπειρία διδασκαλίας με ποσοστό 71,4% (v=10) και ακολουθεί το 28,5% (v=4) του δείγματος με έτη εμπειρίας από δέκα (10) έως δεκατρία (13).

Το δείγμα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γενικών σχολείων της χώρας μας που συμμετέχει στην έρευνα ανήλθε στα δεκαέξι (16) άτομα, εκ των οποίων η πλειοψηφία (62,5%) (v=10) ήταν γυναίκες και το 37,5% (v=6) άνδρες. Αναφορικά με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι είναι Φιλολόγοι με ποσοστό 37,5% (v=6), ακολουθούν Μαθηματικοί με 18,8% (v=3), ύστερα οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής με ποσοστό 12,5% (v=2) και τέλος με ποσοστό 6,3% (v=1) έκαστος, οι ειδικότητες της Πληροφορικής, των Καλλιτεχνικών, της Χημείας, του Πολιτικού Μηχανικού και του Γεωπόνου – Φυτικής παραγωγής. Από τους συμμετέχοντες το 6,3% (v=1) ήταν ηλικίας 32 – 40 ετών, το 43,8% (v=7) ήταν 41 – 49 ετών και το 50% (v=8) είχε ηλικία 50 – 58 ετών. Όπως και στο δείγμα των Ειδικών σχολείων, έτσι και στον Γενικών, ο τόπος εργασίας των περισσότερων ατόμων του δείγματος προέρχονται από την επαρχία, με πρώτη την Κόρινθο με ποσοστό 50% (v=8) κι επόμενη την Πάτρα με ποσοστό 31,3% (v=5) ενώ από την περιφέρεια της Αττικής συμμετείχε το 18,8% (v=3) των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η εθνικότητα όλου του

δείγματος (n=16) σημειώθηκε πως είναι η ελληνική. Επιπλέον, όσον αφορά την *επιμόρφωση* των εκπαιδευτικών σχετικά με την Ειδική Αγωγή είτε μέσω σεμιναρίου είτε μέσω Μεταπτυχιακού προγράμματος, η πλειοψηφία δεν είχε με ποσοστό 62,5% (n=10). Αντιθέτως, το 37,5% (n=6) απάντησε πως διαθέτει εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Τέλος, τα *χρόνια εμπειρίας* των διδασκόντων των Γενικών Γυμνασίων διακρίνονται σε χρόνια εμπειρίας στο *σύνολο* της καριέρας τους και σε χρόνια εμπειρικής διδασκαλίας σε μαθητές με αυτισμό, για όσους διαθέτουν. Ο μέσος όρος της συνολικής διδακτικής εμπειρίας του δείγματος είναι περίπου τα 17,2 χρόνια, με τις απαντήσεις να κυμαίνονται από έξι (6) έως είκοσι έξι (26) έτη. Αναφορικά με τη διδακτική *εμπειρία σε έφηβους μαθητές με αυτισμό* το 56,3% (n=9) του δείγματος είχε δουλέψει με μαθητή του αυτιστικού φάσματος, με μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας τα 2,9 έτη ενώ οι απαντήσεις κυμαίνονταν από έναν (1) μέχρι εννέα (9) χρόνια.

<b>Φύλο</b>	<b>Γυναίκες</b>				<b>Άνδρες</b>			
	64,3%				35,7%			
<b>Ηλικία</b>	<b>38-40 ετών</b>			<b>41-45 ετών</b>			<b>46-48 ετών</b>	
	7,1%			71,4%			21,4%	
<b>Ειδικότητα</b>	<b>Φιλολογία</b>	<b>Μαθημ/κοί</b>	<b>Πληροφορ/κοί</b>	<b>Αγγλικών</b>	<b>Ηλεκτρονικός</b>	<b>Φυσικός</b>	<b>Γεωπόνος</b>	<b>Φυσιοθετής</b>
	28,6%	21,4%	14,3%	7,1%	7,1%	7,1%	7,1%	7,1%
<b>Πόλη</b>	<b>Επαρχία</b>				<b>Θεσσαλονίκη</b>			
	64,3%				35,7%			
<b>Επιμόρφωση</b>	<b>Μεταπτυχιακό</b>							
	100%							
<b>Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας</b>	<b>7-9 χρόνια</b>				<b>10-13 χρόνια</b>			
	71,4%				28,5%			

**Πίνακας 4.1 «Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων Ειδικής Αγωγής».**

<b>Φύλο</b>	<b>Γυναίκες</b>					<b>Άνδρες</b>		
	62,5%					37,5%		
<b>Ηλικία</b>	<b>32-40 ετών</b>			<b>41-50 ετών</b>		<b>51-58 ετών</b>		
	6,3%			50%		43,7%		
<b>Ειδικότητα</b>	<b>Φιλολόγ οι</b>	<b>Μαθημ/ κοί</b>	<b>Φυσικ οί</b>	<b>Πληροφ/κ οί</b>	<b>Καλλιτ/κ ών</b>	<b>Χημικ ός</b>	<b>Πολ. Μηχ/κ ός</b>	<b>Φυτικ ής Παρ/γ ής</b>
	37,5%	18,8%	12,5%	6,3%	6,3%	6,3%	6,3%	6,3%
<b>Πόλη</b>	<b>Επαρχία</b>					<b>Αττική</b>		
	81,3%					18,8%		
<b>Επιμόρφ ωση</b>	<b>Μεταπτυχιακό</b>							
	<b>Ναι</b>					<b>Όχι</b>		
	37,5%					62,5%		
<b>Χρόνια Διδακτικ ής Εμπειρίας</b>	<b>Συνολικά</b>					<b>Σε μαθητές με ΔΑΦ</b>		
	<b>6-10 χρόνια</b>		<b>11-20 χρόνια</b>		<b>21-26 χρόνι α</b>	<b>1-5 χρόνια</b>		<b>6-10 χρόνια</b>
	18,8%		56,3%		25%	88,9%		11,1%

Πίνακας 4.2 «Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής».

#### 4.8 Τρόπος Χορήγησης Ερωτηματολογίων

Ο τρόπος που επιλέχθηκε να χορηγηθούν τα δύο ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς για την διετέλεση της συγκεκριμένης έρευνας είναι ηλεκτρονικά. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων είναι διότι, η έρευνα όφειλε να συνάδει με τις ανάγκες της πανδημικής πραγματικότητας που αντιμετωπίζουμε. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας “Google Drive” και αποστάλθηκαν μέσω email στη διεύθυνση των ηλεκτρονικών ταχυδρομείων των σχολείων που είχαν δώσει την έγκρισή τους για την εθελοντική συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού τους. Η διεύθυνση κάθε σχολείου, Γενικού και Ειδικού, προώθησε με τη σειρά της το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σε όλα τα εκπαιδευτικά της μέλη. Όποιος επιθυμούσε να συμμετάσχει εθελοντικά στην έρευνα, συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο. Ο δεδομένος τρόπος χορήγησης των ερωτηματολογίων χαρακτηρίζεται και ως ασύγχρονος, διότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες πραγματοποιείται σε μη πραγματικό χρόνο, όποτε δηλαδή, το κάθε υποκείμενο διαθέτει χρόνο και δύναται, δημιουργώντας πλεονέκτημα (O'Connor, Madge, Shaw & Wellens 2008). Μερικά ακόμη πλεονεκτήματα της χρήσης του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου είναι πως στο δεύτερο μέρος της έρευνας, το οποίο είναι ποιοτικό, οι απαντήσεις και οι σκέψεις των συμμετεχόντων είναι ήδη καταγεγραμμένα απευθείας από τους ίδιους, δίχως η ερευνήτρια – φοιτήτρια να χρειαστεί να καταγράψει και αποκωδικοποιήσει τις δοθείσες απαντήσεις (όπως συμβαίνει με τις δια ζώσης έρευνες) αποφεύγοντας έτσι τυχόν παρανοήσεις (McCoyd & Kerson, 2006). Επιπρόσθετα, η ηλεκτρονική μορφή της έρευνας μηδενίζει τις αποστάσεις μεταξύ του δείγματος και του ερευνητή, καθώς δίνεται



η δυνατότητα να αποσταλεί το ερωτηματολόγιο ανέξοδα σε κάθε πόλη της χώρας, δίχως να απαιτούνται μετακινήσεις των συμμετεχόντων ή της ερευνήτριας – φοιτήτριας για τη συμπλήρωση αυτών (Fontes & O'Mahony, 2008; Ordenakker, 2006). Επιπλέον, ένα ακόμη πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής έρευνας που διασφαλίζει την αξιοπιστία της είναι το γεγονός ότι απουσιάζει κάθε είδος μεροληψίας από μέρους του ερευνητή (Van Selm et al. 2006· Metha et al. 1995· Smith 1997· Medlin et al. 1999· Brenan et al. 1999). Τέλος, οι οδηγίες που δόθηκαν στους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας στην αρχή του ερωτηματολογίου, διευκρίνιζαν την αναγκαιότητα να απαντούν με ειλικρίνεια βάσει των γνώσεών τους στις ερωτήσεις. Να μην απαντούν δηλαδή πιθανολογώντας ποια είναι η σωστή απάντηση, ούτε δεχόμενοι βοήθεια από κάποιο άλλο άτομο ή μέσω διαδικτύου. Ακόμη, δόθηκε διευκρίνηση πως το τα μέρη I) και II) προορίζονται για όλους τους εκπαιδευτικούς, με και χωρίς εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ, ενώ το μέρος III) προβλέπεται να απαντηθεί μόνο από τους καθηγητές που διαθέτουν σχολική εμπειρία σε μαθητές με ΔΑΦ. Αναφέρθηκε επίσης, η διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων (email) των συμμετεχόντων.

Ωστόσο, η χορήγηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου περιλαμβάνει και μειονεκτήματα. Κάποια από τα πιο χαρακτηριστικά μειονεκτήματα στη διεξέταση έρευνας μέσω ηλεκτρονικά είναι τα τεχνικά προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν στους συμμετέχοντες, όπως προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος & Καλησπεράτη, 2011). Επίσης, αρνητικά δρα το γεγονός ότι, σε τέτοιου είδους έρευνες, απουσιάζει η προσωπική επικοινωνία του ερευνητή με τους συμμετέχοντες (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος & Καλησπεράτη, 2011), καθώς είναι γνωστό πως η διαπροσωπική επαφή δύναται να δημιουργήσει θετικότερα συναισθήματα, οικειότητα, δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία για πραγματοποίηση ερωτήσεων πέρα των διευκρινίσεων. Επιπλέον, σημαντικό μειονέκτημα της ηλεκτρονικής μεθόδου αποτελεί ο «ρυθμός απόκρισης» (*“response rate”*), ο οποίος δεν αντιστοιχεί σε εκείνον, των υπόλοιπων ερευνητικών μεθόδων, διότι είναι συνήθως μικρότερος (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος & Καλησπεράτη, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>:

### «ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ & ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ»

#### 5.1 Σύγκριση Δημογραφικών Στοιχείων Εκπαιδευτικών Ειδικής & Γενικής Αγωγής

Λαμβάνοντας υπόψιν τα στοιχεία των ανωτέρω πινάκων σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία της κάθε ομάδας δείγματος, προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία μέσα από την μεταξύ τους σύγκριση. Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τόσο Ειδικής όσο και Γενικής αγωγής ήταν γυναίκες. Επιπλέον, ο μέσος όρος ηλικίας των δύο ομάδων της έρευνας δεν απέχει πολύ μεταξύ τους, παρά μόνο τέσσερα (4) περίπου έτη, με αποτέλεσμα η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα να είναι άνω των 40 ετών και πριν τα 50 έτη. Ακόμη ένα κοινό που παρατηρείται μέσα από τη σύγκριση των δύο δειγμάτων είναι πως και στις δύο περιπτώσεις οι ειδικότητες που συμμετέχουν περισσότερο είναι πρώτα των φιλολόγων ακολουθώντας οι μαθηματικοί. Επιπλέον, και στις δύο περιπτώσεις δειγμάτων σημειώνεται πως περισσότερο συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από επαρχιακές πόλεις της Ελλάδας, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς της πρωτεύουσας και της συμπρωτεύουσας όπου σημειώνονται μικρότερα ποσοστά. Αντίθετα, βασικά σημεία διαφορών μεταξύ των συμμετεχόντων των δύο δειγμάτων είναι η διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΑΦ καθώς και η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής που διαθέτουν. Ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών σχολείων, διαθέτουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία με μέσο όρο τα 8,8 έτη, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής αγωγής που παρουσίασαν μέσο όρο τα 2,9 έτη. Ακόμη, ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν επιμόρφωση στον τομέα της ειδικής αγωγής μέσω μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών – όπως είναι άλλωστε απαραίτητο για να εργαστούν σε Ειδικό σχολείο – μόνο έξι από τα δεκαέξι άτομα διαθέτουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, ποσοστό δηλαδή μικρότερο του 50%. Τέλος, βάσει των δύο βασικών διαφορών που εντοπίζονται στους συμμετέχοντες των δύο δειγμάτων, αναμένονται οι διαφορές στα αποτελέσματα των ενοτήτων του ερωτηματολογίου.

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως ο αριθμός και των δύο δειγμάτων είναι μικρός και μη αντιπροσωπευτικός με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα να μην μπορούν να γενικευτούν για τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς όλης της Ελλάδας. Ο λόγος του μικρού αριθμού δείγματος, εξηγείται από τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής έρευνας που προαναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς είναι λιγότερα τα άτομα που λαμβάνουν μέρος συγκριτικά με τις συμβατικές έρευνες (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος & Καλησπεράτη, 2011). Έτσι και στην προκειμένη έρευνα, ήταν λίγα τα άτομα που μπόρεσαν να ξεκλέψουν χρόνο από το φόρτο τους ώστε να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο. Επιπρόσθετα, κάποιοι διευθυντές / διευθύντριες είχαν διευκρινίσει ήδη από την τηλεφωνική μας επαφή πως δεν γνώριζαν πόσοι από το προσωπικό δύνανται να συμμετέχουν εθελοντικά σε εν γένει έρευνες, δικαιολογώντας με αυτό τον τρόπο το γεγονός ότι από αρκετά σχολεία δεν έλαβε κανένας εκπαιδευτικός μέρος.

#### 5.2 Παρουσίαση & Σύγκριση Ερωτήσεων Φύσεως & Συμπτωματολογίας ΔΑΦ

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα συλλεχθέντα δεδομένα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου, αναφορικά με τη φύση και τη συμπτωματολογία της ΔΑΦ, που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής αγωγής. Έπειτα, θα παρατεθεί η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων δείγματος:

### *Ερωτήσεις Φύσης ΔΑΦ (6)*

Στις ερωτήσεις για τη φύση της ΔΑΦ όλοι οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών σχολείων απάντησαν σωστά στις 5 από τις 6 ερωτήσεις. Η ερώτηση στην οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων, δηλαδή 8 άτομα (57,1%) απάντησε πως «δε γνωρίζει» αφορούσε εάν ο αυτισμός αποτελεί νευροψυχολογική διαταραχή, με ποσοστό 42,9% (v=6) να απαντά θετικά και σωστά.

Από την άλλη μεριά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής απάντησαν σωστά σε 5 εκ των 6 ερωτήσεων σχετικά με τη φύση της ΔΑΦ. Η ερώτηση που αφορούσε το εάν μπορεί να υπάρχει συνοσηρότητα της ΔΑΦ με λοιπές διαταραχές, δυσκόλεψε τους συμμετέχοντες, οι οποίοι στη πλειονότητά τους απάντησαν λανθασμένα πως «όχι» δεν συνυπάρχει η ΔΑΦ με άλλες διαταραχές, με 9 άτομα (56,3%) να δίνουν αυτή την απάντηση.

Μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων καθίσταται φανερό αρχικά, πως και οι δύο ομάδες δείγματος έδωσαν στην πλειοψηφία τους σωστές απαντήσεις, δείχνοντας ότι γνωρίζουν σχετικά με τη φύση του αυτισμού. Οι διαφορές εντοπίστηκαν πρώτον, στη διαφορετική ερώτηση που δεν απάντησαν σωστά οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Δεύτερον, όσες απαντήσεις έχουν δώσει σωστές οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής, τις έχουν απαντήσει ομόφωνα όλοι, δηλαδή και οι 14 στο σύνολό τους. Αντιθέτως, οι ερωτήσεις που έχουν απαντηθεί σωστά εξ' όλου του δείγματος των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής είναι μόλις μία, η οποία αφορά την ύπαρξη ή μη βαθμών σοβαρότητας στον αυτισμό. Αυτές οι παρατηρήσεις, δηλώνουν από τη μία το αναμενόμενο αποτέλεσμα των ατόμων που εργάζονται στα Ειδικά σχολεία ως γνώστες των διαταραχών και της φύσης τους. Από την άλλη μεριά, το επίπεδο των καθηγητών γενικής αγωγής σημειώνεται ως καλό σχετικά με γενικά στοιχεία της φύσης της ΔΑΦ, δίχως να αντιστοιχεί σε εκείνο των Ειδικής.

### *Ερωτήσεις Συμπτωματολογίας ΔΑΦ (6)*

Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν σχετικά με την συμπτωματολογία της ΔΑΦ από τα δύο δείγματα εκπαιδευτικών παρουσιάζονται ως ακολούθως. Το δείγμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας των Ειδικών σχολείων, απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμπτωματολογία της ΔΑΦ (6/6). Επιπλέον, είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες από την δευτεροβάθμια των Ειδικών σχολείων, απάντησαν όλοι σωστά, στο 100% (v=14).

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, απάντησαν στην πλειονότητά τους σωστά τις 5 από τις 6 ερωτήσεις για τη συμπτωματολογία της ΔΑΦ. Η απάντηση που επιλέχθηκε λάθος από τους περισσότερους συμμετέχοντες (v=7) σχετιζόταν με το εάν ο συντονισμός κινήσεων (π.χ. περπάτημα, τρέξιμο, πιάσιμο μολυβιού, γραφή..) αναπτύσσεται στα παιδιά με αυτισμό το ίδιο με τα τυπικά παιδιά.

Από τη σύγκριση των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί των δύο δειγμάτων, παρατηρήθηκε αρχικά πως όλοι οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών σχολείων γνώριζαν περισσότερα για τη συμπτωματολογία της ΔΑΦ, καθώς όλοι απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής ανέδειξαν καλό επίπεδο γνώσεων στη συγκεκριμένη υποενοότητα, διότι η πλειοψηφία τους επέλεξε σωστά στις περισσότερες από τις ερωτήσεις. Οι επιπρόσθετες διαφορές που έγιναν αισθητές φανερώνουν τη δυσκολία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής σε μια ερώτηση που απευθύνεται κυρίως σε συμπτωματολογία ατόμων με αυτισμό μικρότερης – παιδικής ηλικίας και όχι σε έφηβους, με τους οποίους δύναται να συνεργάζονται. Επομένως, εφόσον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτού του δείγματος δε διαθέτουν κάποιο είδος σπουδών στην ειδική αγωγή, θεωρείται αιτιολογημένη η λάθος απάντηση που σημείωσαν. Ύστερα, έγινε διακριτό ότι σε καμία από τις υπόλοιπες ερωτήσεις δε δόθηκαν εξ ολοκλήρου σωστές απαντήσεις, στο απόλυτο σύνολο (100%) των συμμετεχόντων Γενικής αγωγής.

### *Ερωτήσεις πολλαπλής Προ-επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη ΔΑΦ (6)*

Η πλειοψηφία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής απάντησαν σωστά στις 4 από τις 6 ερωτήσεις πολλαπλής, οι οποίες αφορούν την εκπαίδευση κι επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ΔΑΦ. Σε δύο από τις ερωτήσεις παρουσιάστηκε ολοκληρωτικά ομόφωνη απάντηση από μέρους των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις αυτές, αφορούσαν εάν είναι συνηθισμένη η επαγγελματική προετοιμασία των εφήβων με αυτισμό στην Ελλάδα απαντώντας από κοινού αρνητικά κι εάν είναι απαραίτητη η ύπαρξη ειδικού συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού για την επαγγελματική κατάρτιση των εφήβων με ΔΑΦ, επιλέγοντας θετική απάντηση και τα 14 άτομα του δείγματος. Τέλος, στις δύο τελευταίες ερωτήσεις της υποενότητας που σχετίζονταν με την ύπαρξη ή μη θέσεων εργασίας για άτομα με αυτισμό στην Ελλάδα και το εξωτερικό αντίστοιχα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (v=8) (57,1%) απάντησαν πως «δε γνωρίζουν» την απάντηση. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής του δείγματος (v=6) (42,9%) έδωσαν αρνητική απάντηση για τις ανοιχτές εργασιακές θέσεις στην Ελλάδα, αντιθέτως για το εξωτερικό επέλεξαν θετική απάντηση.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα από τα Γενικά σχολεία, απάντησαν σωστά κατά την πλειοψηφία τους, σε 4 από τις 6 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε σχέση με την προ – επαγγελματική εκπαίδευση των εφήβων στο αυτιστικό φάσμα. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις φάνηκε να «δίχασαν» τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, στις οποίες οι μισοί (v=8) (50%) από τους συμμετέχοντες απάντησαν πως «δε γνωρίζουν» εάν υπάρχουν ανοιχτές θέσεις εργασίας για ενήλικες με αυτισμό τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Από τα αποτελέσματα της σύγκρισης προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής είναι περισσότερο ενημερωμένοι για την επαγγελματική εκπαίδευση των εφήβων στο φάσμα του αυτισμού, απαντώντας με μεγαλύτερη συμφωνία. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής, παρόλο που έχουν δώσει κι εκείνοι τον ίδιο αριθμό σωστών απαντήσεων, τα ποσοστά τους δεν βρίσκονταν σε αντιστοιχία. Ωστόσο, εντύπωση δημιουργεί το γεγονός ότι ο ίδιος αριθμός συμμετεχόντων και από τα δύο δείγματα δήλωσε ότι δε γνωρίζει εάν υπάρχουν ή όχι ανοιχτές εργασιακές θέσεις για ενήλικες με ΔΑΦ στην Ελλάδα όσο και εξωτερικό. Βάσει αυτών συμπεραίνουμε ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών έχουν επίγνωση της κατάστασης που επικρατεί σχετικά με την ΔΑΦ και την επαγγελματική αποκατάσταση στην Ελλάδα, διακρίνοντάς την από την πραγματικότητα του εξωτερικού αντιλαμβανόμενοι τα ελλείμματα της ελληνικής κοινωνίας στο συγκεκριμένο τομέα.

### **5.3 Παρουσίαση & Σύγκριση Ερωτήσεων Εκπαίδευσης & Επαγγελματικής Αποκατάστασης ΔΑΦ**

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα καταγραφούν αρχικά, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσα από την έρευνα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με την εκπαίδευση στα άτομα με ΔΑΦ. Ύστερα, θα γίνει αναφορά στα αποτελέσματα που λήφθηκαν από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου, οι οποίες σχετίζονται με την εκπαίδευση κι επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού, με γνώμονα τις προσωπικές τους εμπειρίες. Τα αποτελέσματα των δύο ενοτήτων θα συζητηθούν συνδυαστικά. Σκόπιμο είναι ακόμη, να διευκρινιστεί πως οι ερωτήσεις κλειστού τύπου απευθύνονται στο σύνολο των συμμετεχόντων τόσο από τα Ειδικά όσο και από τα Γενικά σχολεία. Εν αντιθέσει, οι απαντήσεις ανοιχτού τύπου έχουν συλλεχθεί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Ειδικής αγωγής και στους 10 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Γενικής αγωγής που έχουν συνεργαστεί με μαθητές με αυτισμό.

## Ερωτήσεις Επαγγελματικής Αποκατάστασης στη ΔΑΦ

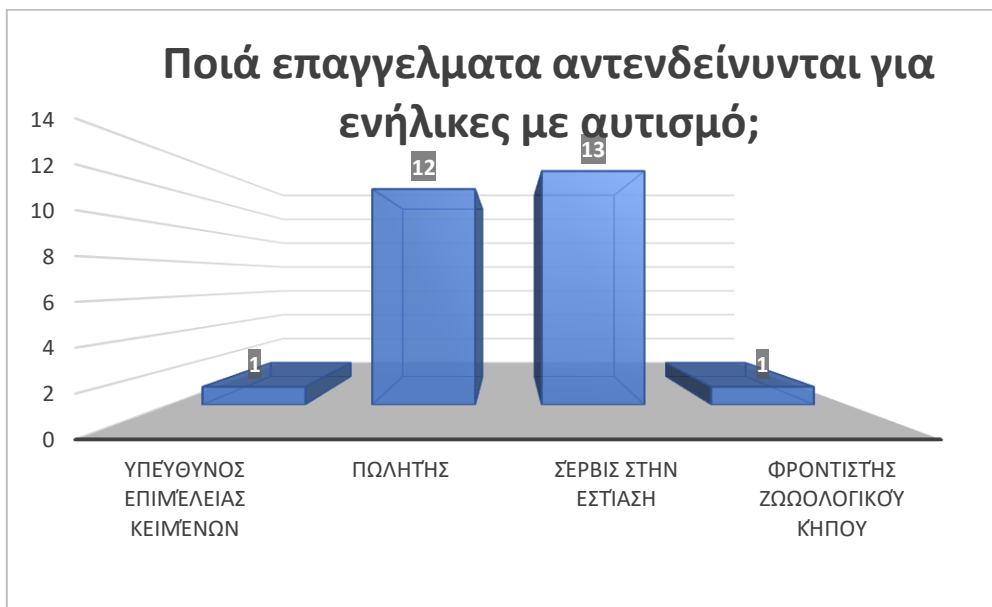
Τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν σε αυτή την ενότητα από τους συμμετέχοντες Ειδικής και Γενικής αγωγής θα παρουσιαστούν με μορφή διαγράμματος και ύστερα θα σχολιαστούν συνδυαστικά με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου της τελευταίας ενότητας του ερωτηματολογίου. Ακολουθούν τα σχετικά διαγράμματα των απαντήσεων των δύο ομάδων για κάθε μία από τις πέντε ερωτήσεις.



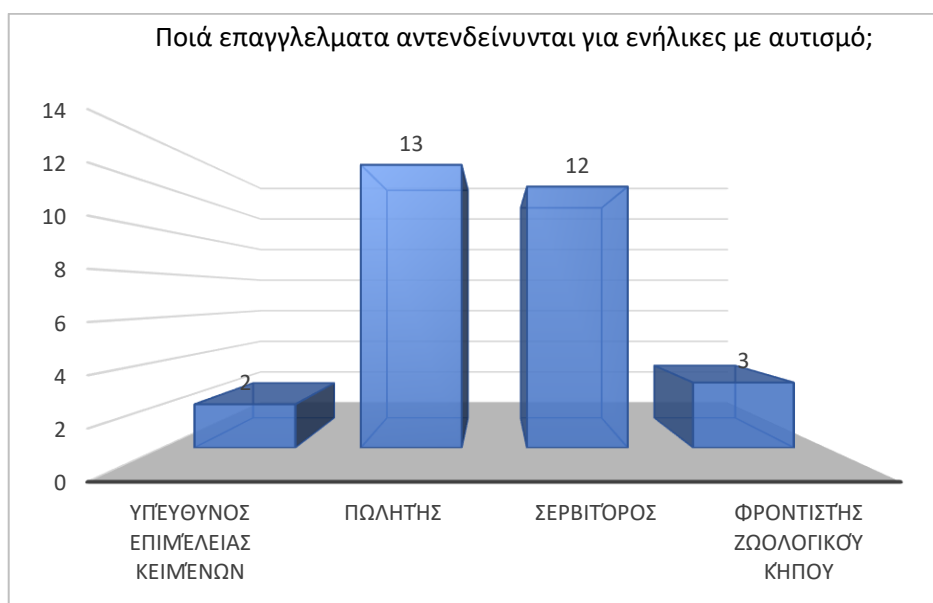
5.1 Διάγραμμα «Ερώτηση 1: κατάλληλα επαγγέλματα για άτομα με ΔΑΦ – δείγμα ειδικής αγωγής»



5.2 Διάγραμμα «Ερώτηση 1: κατάλληλα επαγγέλματα για άτομα με ΔΑΦ – δείγμα γενικής αγωγής»



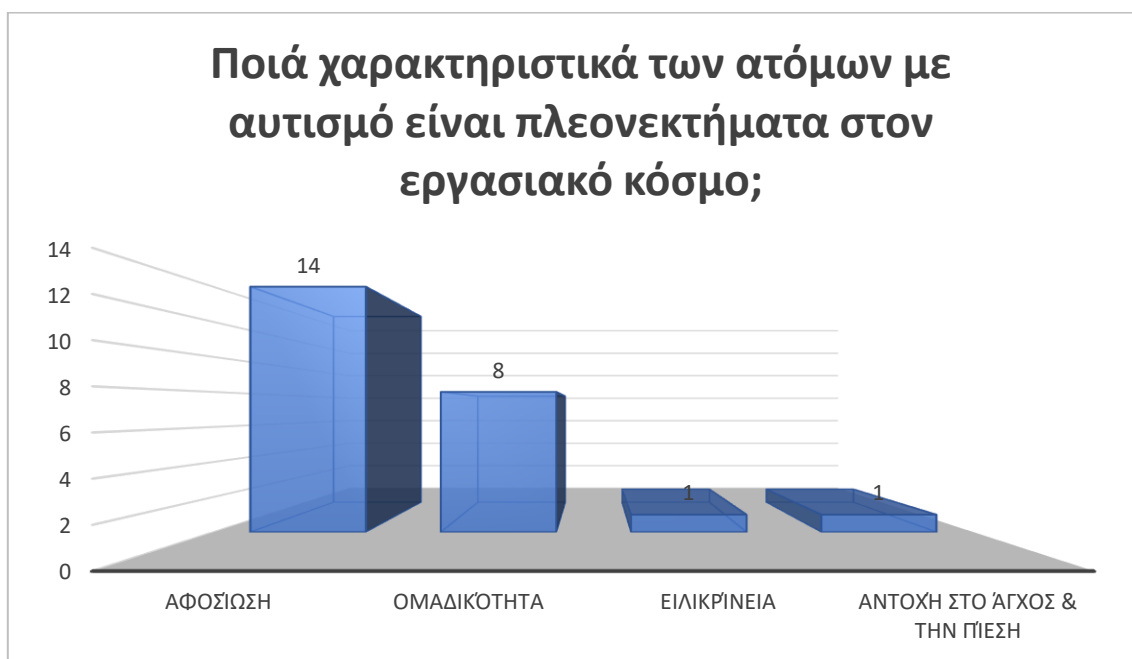
5.3 Διάγραμμα «Ερώτηση 2: επαγγέλματα που αντενδείκνυται για ενήλικες με αυτισμό – δείγμα Ειδικής αγωγής»



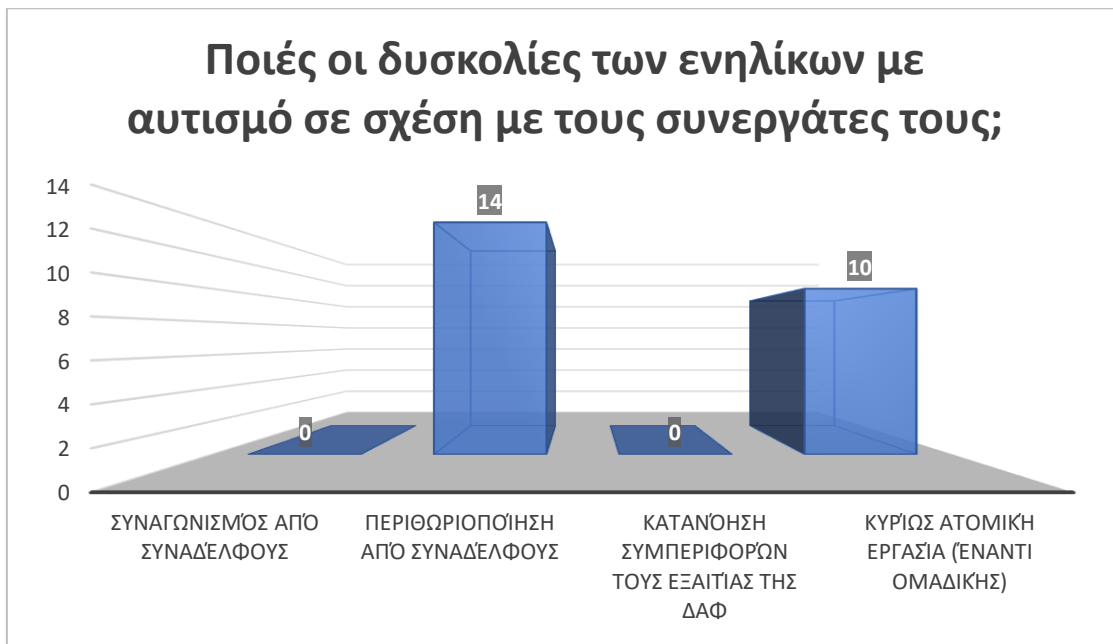
5.4 Διάγραμμα « Ερώτηση 2: επαγγέλματα που αντενδείκνυται για ενήλικες με ΔΑΦ – δείγμα Γενικής αγωγής»



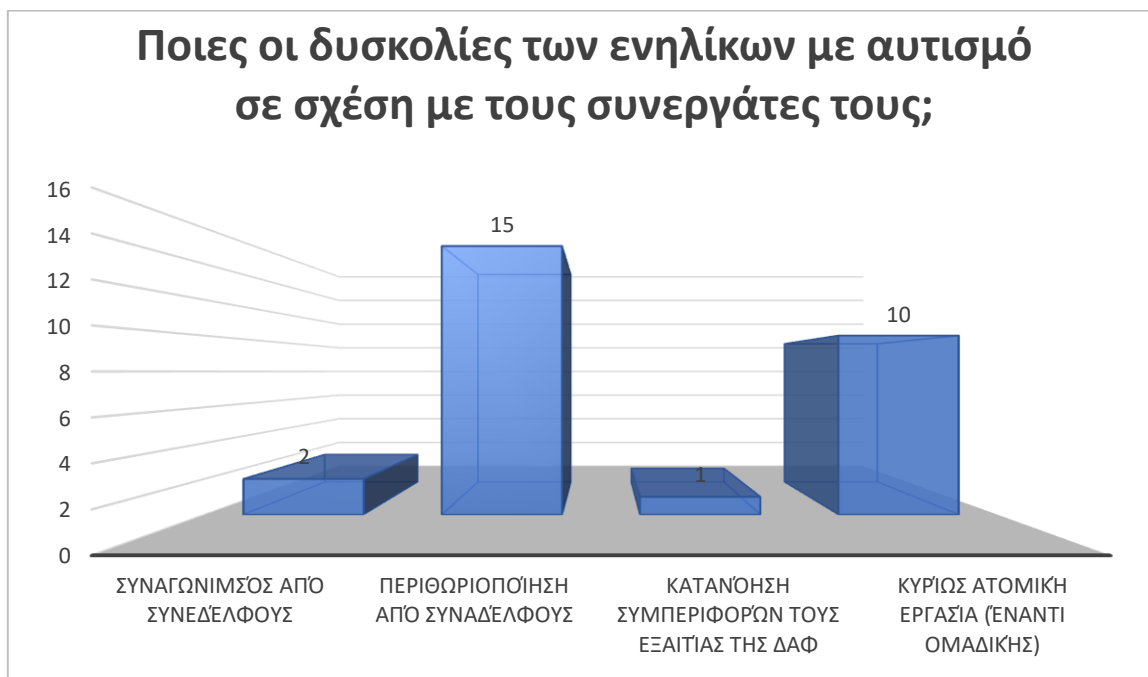
5.5 Διάγραμμα «Ερώτηση 3: πλεονεκτήματα ενηλίκων με αυτισμό στον εργασιακό κόσμο – δείγμα Ειδικής αγωγής»



5.6 Διάγραμμα «Ερώτηση 3: πλεονεκτήματα ενηλίκων με αυτισμό στον εργασιακό κόσμο – δείγμα Γενικής αγωγής»



5.7 Διάγραμμα «Ερώτηση 4: Δυσκολίες ατόμων με ΔΑΦ σε σχέση με τους συναδέλφους τους – δείγμα Ειδικής αγωγής»



5.8 Διάγραμμα «Ερώτηση 4: Δυσκολίες ατόμων με ΔΑΦ σε σχέση με τους συναδέλφους τους – δείγμα Γενικής αγωγής»





**5.9 Διάγραμμα «Ερώτηση 5: Δυσκολίες ατόμων με ΔΑΦ σε σχέση με το εργασιακό τους περιβάλλον – δείγμα Ειδικής αγωγής»**



**5.10 Διάγραμμα «Ερώτηση 5: Δυσκολίες ατόμων με ΔΑΦ σε σχέση με το εργασιακό τους περιβάλλον – δείγμα Γενικής αγωγής»**

Προτού περάσουμε στο σχολιασμό των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα, να σημειωθεί πως οι σωστές απαντήσεις όλων των ερωτήσεων βασίζονται σε βιβλιογραφία καθώς και σε ό,τι έχει αναφερθεί στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Συνεπώς, στην ερώτηση 1, τα κατάλληλα επαγγέλματα για άτομα με ΔΑΦ είναι ο σχεδιαστής λογισμικών επεξεργασίας εικόνων και ο εργαζόμενος σε γραμμή παραγωγής εργοστασίων. Έπειτα, στην ερώτηση 2, τα επαγγέλματα που αντενδείκνυνται για ενήλικες με αυτισμό είναι ο πωλητής και ο σερβιτόρος. Ύστερα, στην

ερώτηση 3 τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού και θεωρούνται πλεονεκτήματα στον εργασιακό κόσμο, είναι η αφοσίωση και η ειλικρίνειά τους. Στη συνέχεια, στην ερώτηση 4, η περιθωριοποίηση και η προτίμηση της ατομικής παρά της ομαδικής εργασίας αποτελούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες με ΔΑΦ σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Τέλος, στην ερώτηση 5 αναφορικά με τις δυσκολίες που βιώνουν τα άτομα με αυτισμό στο εργασιακό τους περιβάλλον, σωστές απαντήσεις είναι τα υψηλά επίπεδα θορύβου που δύνανται να υπάρχουν και οι αιφνίδιες αλλαγές στη ρουτίνα του προγράμματός τους.

Μέσω της παρατήρησης των ανωτέρω διαγραμμάτων συμπεραίνουμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων Ειδικής αγωγής επέλεξε τις σωστές απαντήσεις για την επαγγελματική αποκατάσταση των ενηλίκων με ΔΑΦ σε όλες τις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, μόνο σε μία από τις πέντε ερωτήσεις επιλέχθηκαν και λανθασμένες απαντήσεις μόλις από έναν συμμετέχοντα της έρευνας. Επομένως, διακρίνεται πως το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής είναι εξαιρετικά καλό σε ό,τι αφορά τον τομέα της επαγγελματικής αποκατάστασης και πραγματικότητας των ατόμων με αυτισμό. Το αποτέλεσμα που προέκυψε επαλήθευσε την προσδοκία που ήθελε τους εκπαιδευτικούς Ειδικής αγωγής να διαθέτουν γνώσεις για την επαγγελματική αποκατάσταση των ενηλίκων στο φάσμα του αυτισμού, καθώς άλλωστε έχουν εξειδίκευση κι εμπειρία μέσα από τη συνεργασία των εφήβων με αυτισμό.

Η γενική εικόνα του δείγματος Γενικής αγωγής παρουσιάζεται από τα διαγράμματα σχετικά καλή, με την πλειονότητα των συμμετεχόντων να απαντάει σωστά στις 4 απ' τις 5 ερωτήσεις. Η ερώτηση που απάντησαν λανθασμένα οι συμμετέχοντες από τα Γενικά σχολεία αφορούσε τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ που θεωρούνται πλεονεκτήματα στο εργασιακό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες όπως παρουσιάστηκε στο διάγραμμα 5.6 σημείωσαν την «ομαδικότητα» ως προτέρημα των ενηλίκων με αυτισμό. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ερώτηση είχε υψηλό βαθμό δυσκολίας για εκπαιδευτικούς που δε διαθέτουν επιμόρφωση / εκπαίδευση ή / και διδακτική εμπειρία σε έφηβους στο αυτιστικό φάσμα. Αν και αυτή ήταν η μόνη ερώτηση που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος επέλεξαν λανθασμένα, παρατηρείται πως σε όλες τις ερωτήσεις επιλέχθηκαν και λανθασμένες απαντήσεις. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει την έλλειψη εξειδίκευσης καθώς και συνεργασίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής του δείγματος, όπως είναι άλλωστε γνωστό ήδη από τα δημογραφικά στοιχεία τους.

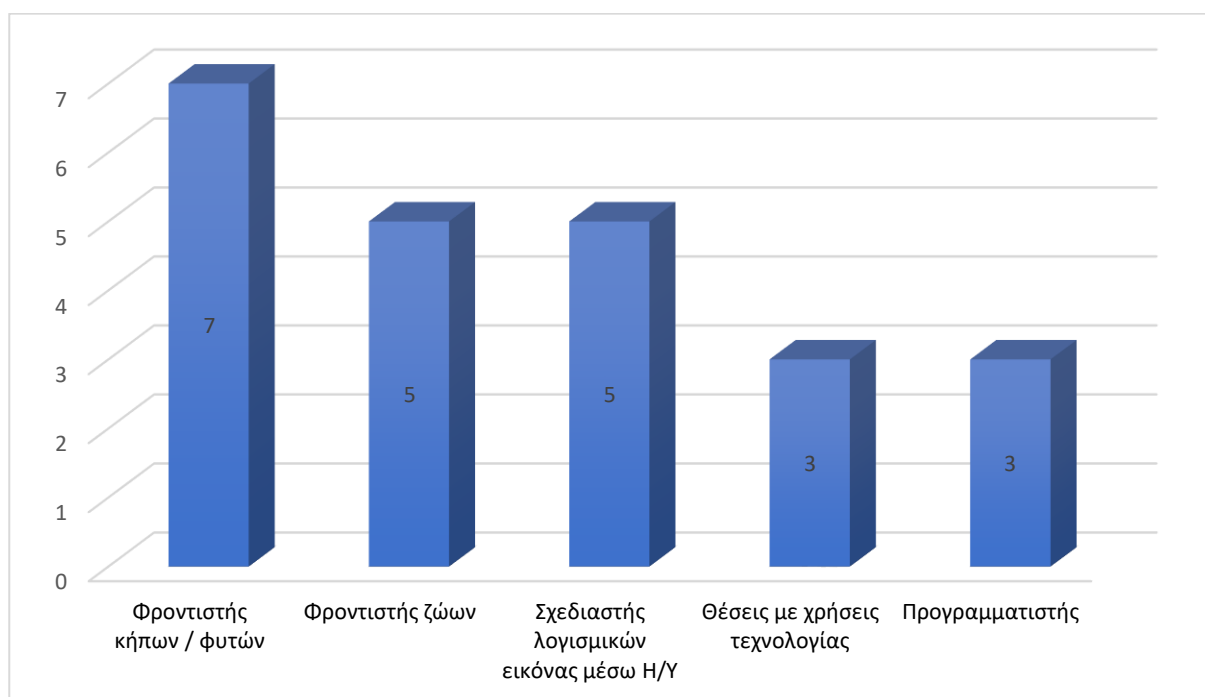
Συμπερασματικά, μέσω της σύγκρισης των συλλεχθέντων δεδομένων από τις δύο ομάδες δείγματος, πρωταρχικά προκύπτει πως το δείγμα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής διαθέτουν καλύτερο επίπεδο γνώσεων στον τομέα της επαγγελματικής αποκατάστασης των ενηλίκων με ΔΑΦ. Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής είχαν ένα σχετικά καλό επίπεδο απαντήσεων το οποίο κατά βάση προερχόταν από τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν εμπειρία και / ή επιπλέον επιμόρφωση ενώ έγινε αισθητό ότι σε γενικές γραμμές στο κομμάτι της επαγγελματικής αποκατάστασης υστερούν οι συμμετέχοντες αυτής της ομάδας δείγματος.

#### ***Ερωτήσεων Ανοιχτού Τύπου Επαγγελματικής Αποκατάστασης στη ΔΑΦ (4)***

Σε αυτό το σημείο θα ακολουθήσει η παρουσίαση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν κατά την έρευνα από την τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, η οποία αποτελείται από τέσσερις (4) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές, απευθύνονται στις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής μέσα από την επαφή και διδασκαλία τους με έφηβους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού. Πρώτα θα παρατίθενται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων από τα Ειδικά σχολεία και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων από τα Γενικά σχολεία.

**Ερώτηση 1: “Ποιες θέσεις εργασίας ενδείκνυνται για απασχόληση ενηλίκων με αυτισμό, σύμφωνα με μαθητές που έχετε συναντήσει βάσει της εμπειρίας σας;”**

- I. Δείγμα εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής:** Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν οι δώδεκα (12) από τους δεκατέσσερις (14) συμμετέχοντες στην έρευνα. Πιο αναλυτικά,
- Το 58,3% (v=7) των συμμετεχόντων έδωσαν την απάντηση του φροντιστή κήπων / φυτών ως κατάλληλο επάγγελμα για κάποιους ενήλικους με αυτισμό.
  - Το 41,7% (v=5) των εκπαιδευτικών κατέγραψε την απάντηση του φροντιστή ζώων.
  - Το 41,7% (v=5) των συμμετεχόντων σημείωσε το επάγγελμα του σχεδιαστή προγραμμάτων επεξεργασίας εικόνων με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ως κατάλληλη επαγγελματική επιλογή.
  - Το 33,3% (v=4) κατέγραψε πως θέσεις με χρήση τεχνολογίας ενδείκνυνται για ενήλικες με αυτισμό.
  - Το 25% (v=3) επέλεξε το επάγγελμα του προγραμματιστή για την επαγγελματική αποκατάσταση ενηλίκων στο φάσμα του αυτισμού.

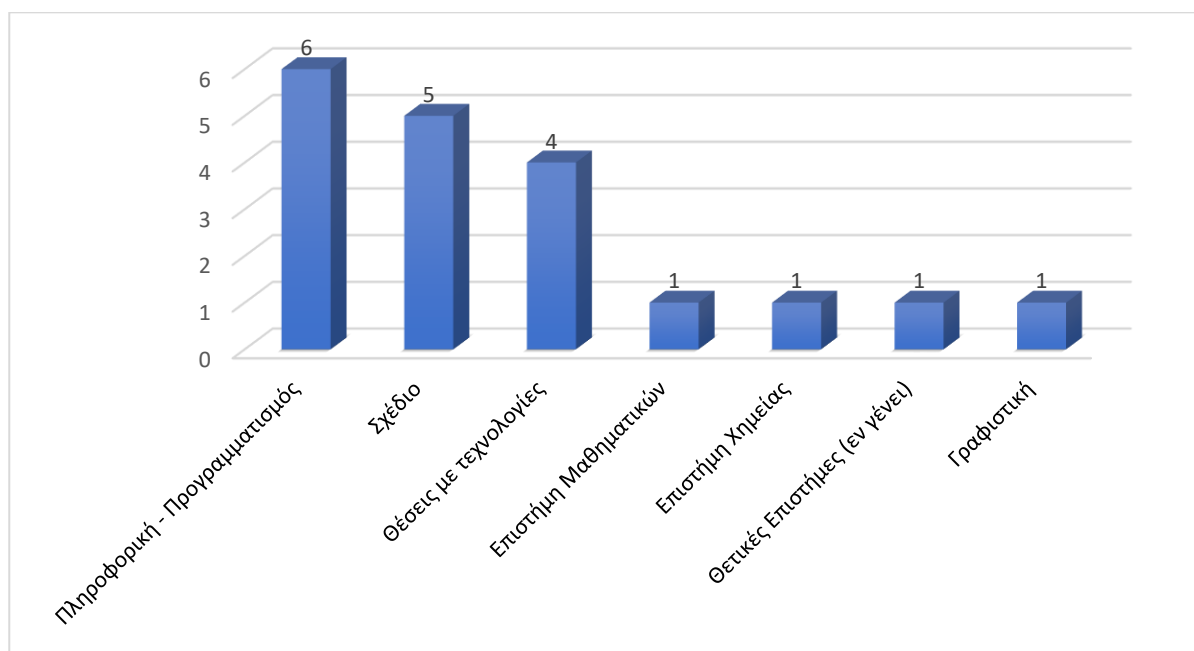


**5.11 Διάγραμμα «Ερώτηση 1: Κατάλληλα επαγγέλματα για ενήλικες με ΔΑΦ – δείγμα Ειδικής αγωγής»**

**II. Δείγμα εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής:** Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν 10 εκ των 16 συμμετεχόντων στην έρευνα δίνοντας τα ακόλουθα επαγγέλματα ως επιλογές για ενήλικες με ΔΑΦ, βασιζόμενοι στην εμπειρία τους.

- Το 60% των συμμετεχόντων κατέγραψε το επάγγελμα του πληροφορικού – προγραμματιστή ως κατάλληλη επιλογή για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ΔΑΦ.
- Το 50% των συμμετεχόντων σημείωσε επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με το σχέδιο ως κατάλληλα για ενήλικες με αυτισμό.
- Το 40% δήλωσε ως ενδεικτικά επαγγέλματα τις θέσεις που σχετίζονται με τεχνολογίες.
- Το 10% έδωσε την επιστήμη των μαθηματικών ως απάντηση στο ερώτημα.

- Το 10% απάντησε πως η επιστήμη της χημείας είναι κατάλληλοι για κάποια άτομα στο φάσμα του αυτισμού.
- Το 10% σημείωσε εν γένει τις θετικές επιστήμες ως επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας των ενηλίκων με αυτισμό.
- Το 10% επέλεξε το επάγγελμα της γραφιστικής ως ενδεικτικό.



5.12 «Ερώτηση: Κατάλληλα επαγγέλματα για ενήλικες με ΔΑΦ – δείγμα Γενικής αγωγής»

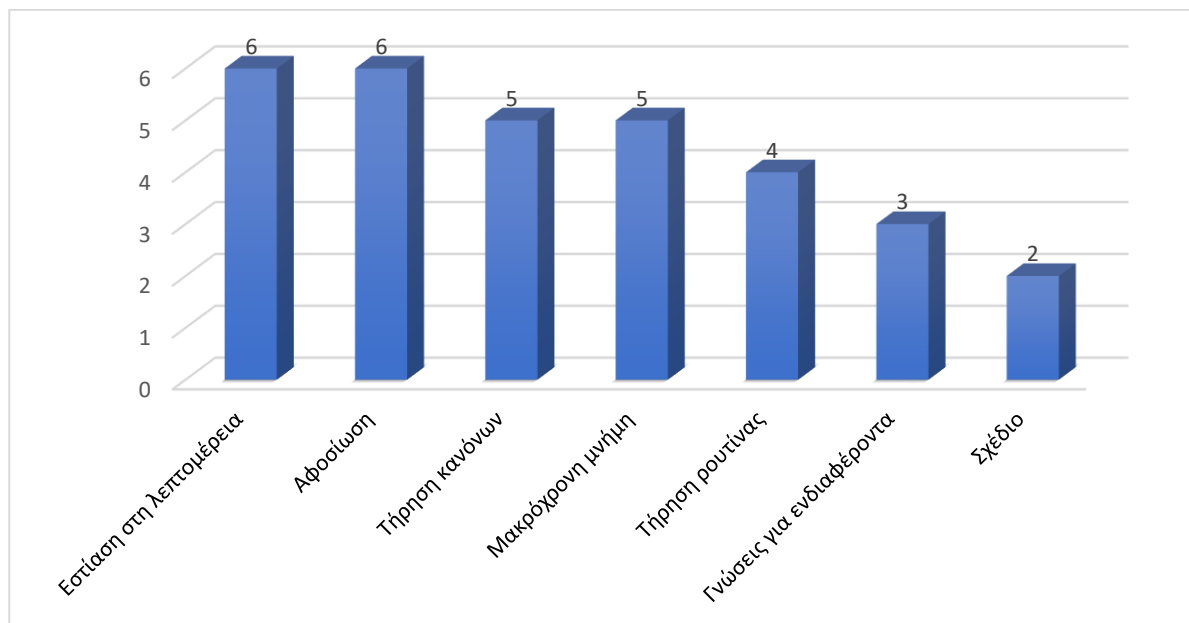
Μέσα από τη σύγκριση που προκύπτει από τα αποτελέσματα που λήφθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, παρατηρείται πως τα δύο δείγματα εκπαιδευτικών κατέγραψαν με γνώμονα την εμπειρία τους, μερικές κοινές απαντήσεις. Αναλυτικότερα, τόσο οι εκπαιδευτικοί Ειδικών σχολείων όσο και Γενικών σημείωσαν τον προγραμματισμό και θέσεις με χρήσεις τεχνολογιών ως κατάλληλα επαγγέλματα για ορισμένους εφήβους με αυτισμό. Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν στο σύνολό τους ήταν συμβατές με τα επαγγέλματα που δύνανται να ακολουθήσουν οι ενήλικες με ΔΑΦ, καθώς αποτελούν τομείς στους οποίους διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες. Ύστερα, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν σε αυτή την ενότητα με την προηγούμενη – η οποία αφορούσε ερωτήσεις κλειστού τύπου για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αυτισμό – διαπιστώνεται πως έχει καταγραφεί κοινή απάντηση από τους συμμετέχοντες του δείγματος Ειδικής αγωγής, που αφορά το επάγγελμα του σχεδιαστή επεξεργασίας εικόνων.

**Ερώτηση 2: “Ποιά ταλέντα – δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό μπορούν να αξιοποιηθούν βοηθώντας την επαγγελματική τους αποκατάσταση;”**

**Ι. Δείγμα εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής:** Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν οι 12 από τους 14 συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν, διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Το 50% του δείγματος κατέγραψε την εστίαση στη λεπτομέρεια, σαν αξιοποιήσιμο στοιχείο της προσωπικότητας των ατόμων με ΔΑΦ στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.
- Το 50% δήλωσε το χαρακτηριστικό της αφοσίωσης που διακατέχει τα άτομα με αυτισμό.
- Το 41,7% επέλεξε την τήρηση κανόνων ως αξιοποιήσιμη δεξιότητα υπέρ των ενηλίκων με αυτισμό στην αγορά εργασίας.

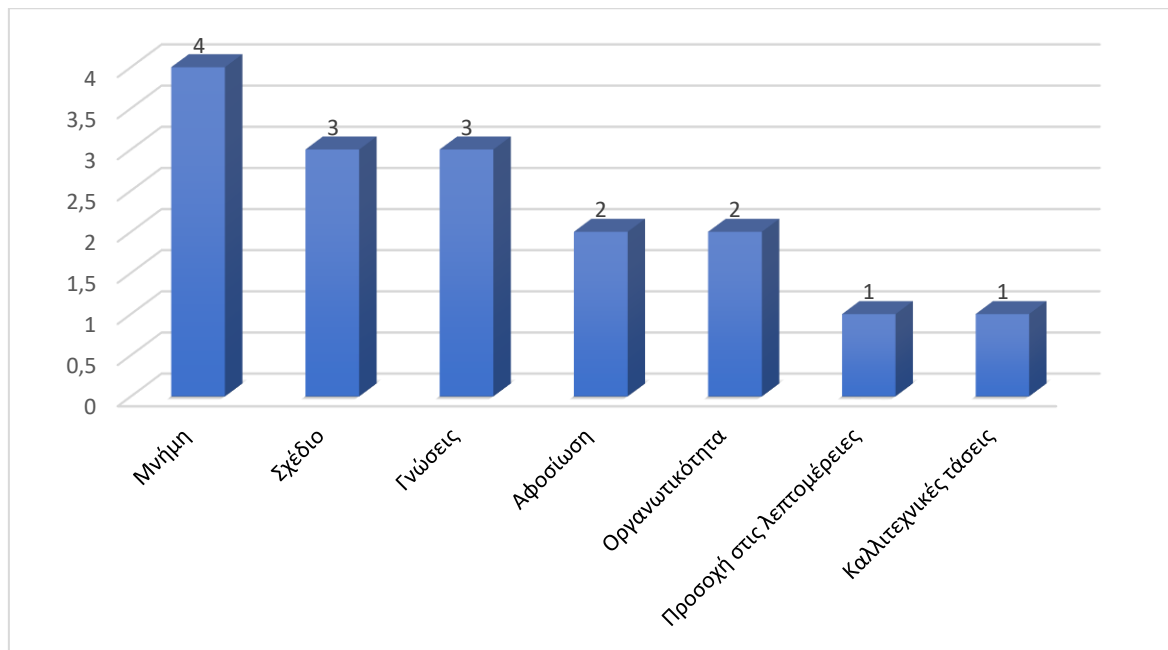
- Το 41,7% του δείγματος επέλεξε την εξαιρετική μακρόχρονη μνήμη των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα.
- Το 33,3% των εκπαιδευτικών έδωσε ως απάντηση την τήρηση ρουτίνας που χαρακτηρίζει τα άτομα με αυτισμό.
- Το 25% σημείωσε την πληθώρα γνώσεων που διαθέτουν προς τα ενδιαφέροντά τους ως θετικό στοιχείο για την επαγγελματική τους ένταξη.
- Το 16,7% των εκπαιδευτικών απάντησε πως το ταλέντο στο σχέδιο των ατόμων με αυτισμό μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανεύρεση επαγγέλματος.



5.13 «Ερώτηση 2: Αξιοποιήσιμα ταλέντα επαγγελματικής αποκατάστασης ενηλίκων με ΔΑΦ – δείγμα Ειδικής αγωγής»

**II. Δείγμα εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής:** Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν οι 10 από τους 16 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα που λήφθηκαν παρουσιάζονται ως εξής:

- Το 40% του δείγματος έδωσε ως απάντηση τη καλή μνημονική ικανότητα που χαρακτηρίζει τα άτομα με αυτισμό ως αξιοποιήσιμη δεξιότητα στον εργασιακό κόσμο.
- Το 30% δήλωσε την ικανότητα στο σχέδιο που παρουσιάζουν κάποια άτομα με αυτισμό ως κομβική δεξιότητα εύρεσης εργασίας.
- Το 30% σημείωσε τις πολλές γνώσεις που διαθέτουν ως θετικό στον εργασιακό χώρο.
- Το 20% έδωσε ως απάντηση την αφοσίωση από την οποία διακατέχονται τα άτομα με ΔΑΦ ως προς ενδιαφέρουσες εργασίες τους.
- Το 20% σημείωσε την οργανωτικότητα που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους με ΔΑΦ ως προτέρημα στον εργασιακό κόσμο.
- Το 10% κατέγραψε την προσοχή στις λεπτομέρειες που δίνουν τα άτομα με αυτισμό.
- Το 10% σημείωσε τις καλλιτεχνικές τάσεις που διαθέτουν κάποια άτομα με αυτισμό και θεωρούνται θετικά πλεονέκτημα για την επαγγελματική αποκατάσταση σε σχετικό τομέα.



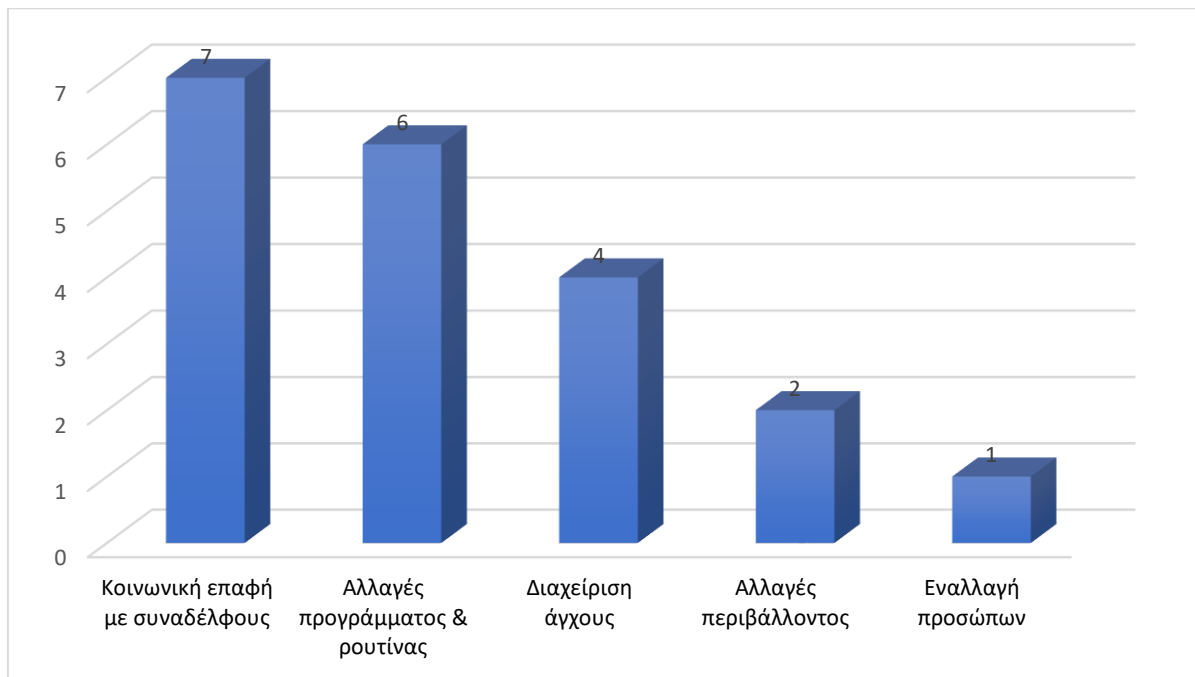
5.14 «Ερώτηση 2: Αξιοποιήσιμα ταλέντα επαγγελματικής αποκατάστασης ενηλίκων με ΔΑΦ – δείγμα Γενικής αγωγής»

Καθώς παρατηρούνται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες των δύο δειγμάτων σε αυτή την ερώτηση, καθίσταται σύντομα σαφές το γεγονός ότι έχουν σημειωθεί αρκετές κοινές απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των δύο δειγμάτων έχουν διακρίνει από την εμπειρία τους τα στοιχεία της εστίασης στις λεπτομέρειες, της αφοσίωσης, της μακρόχρονης μνημονικής ικανότητας, της πληθώρας γνώσεων και της ικανότητας στο σχέδιο, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ΔΑΦ. Συνεχίζοντας με τη σύγκριση αυτών των απαντήσεων με την Τρίτη ερώτηση της προηγούμενης ενότητας, παρατηρείται πως όλοι οι συμμετέχοντες, Ειδικής και Γενικής αγωγής που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, αναγνωρίζουν την αφοσίωση που διακατέχει τους έφηβους στο φάσμα με αυτισμό, θεωρώντας την αδιαμφισβήτητο θετικό χαρακτηριστικό για τον εργασιακό κόσμο.

**Ερώτηση 3: “Ποιοί είναι οι φόβοι των ατόμων με αυτισμό σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον τους, βάσει της εμπειρίας σας;”**

**I. Δείγμα Ειδικής αγωγής:** Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν 12 εκ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής, οι απαντήσεις των οποίων διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

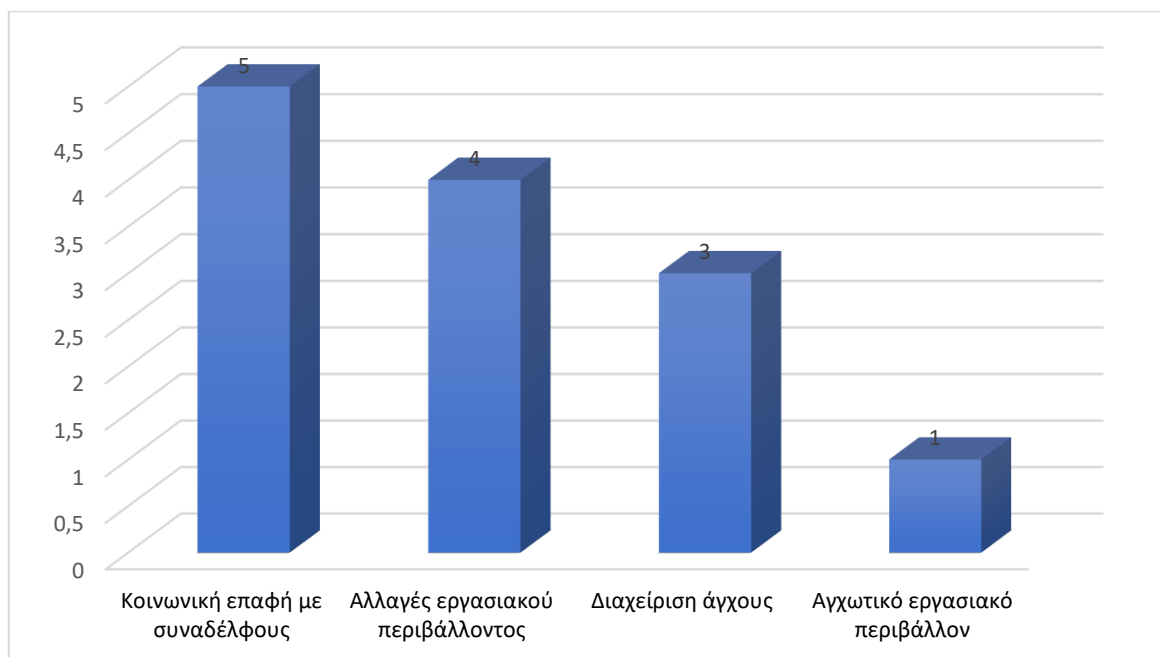
- Το 58,3% των συμμετεχόντων σημείωσε την κοινωνική επαφή με τους συναδέλφους ως φόβο των ατόμων με ΔΑΦ για το μελλοντικό περιβάλλον εργασίας τους.
- Το 50% κατέγραψε τις αλλαγές στο πρόγραμμα και τη ρουτίνα ως φόβο των εφήβων με αυτισμό για την εργασία τους.
- Το 33,3% σημείωσε ως φόβο στο εργασιακό πλαίσιο την διαχείριση του άγχους τους.
- Το 16,7% απάντησε πως φόβος των ατόμων με αυτισμό αποτελούν οι αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον.
- Το 8,3% δήλωσε την εναλλαγή προσώπων ως φόβο προς την εργασία των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού.



5.15 «Ερώτηση 3: Φόβοι ατόμων με ΔΑΦ για το εργασιακό τους περιβάλλον – δείγμα Ειδικής αγωγής»

**II. Δείγμα Γενικής αγωγής:** Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν 10 από τους 16 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, δίνοντας τις ακόλουθες απαντήσεις:

- Το 50% των συμμετεχόντων του δείγματος κατέγραψε το φόβο της κοινωνικής επαφής των ατόμων με ΔΑΦ με τους συναδέλφους τους.
- Το 40% των εκπαιδευτικών του δείγματος σημείωσε το φόβο των αλλαγών στο εργασιακό περιβάλλον.
- Το 30% σημείωσε το φόβο των εφήβων με αυτισμό ως προς τη διαχείριση του άγχους τους.
- Το 10% δήλωσε ως φόβο το πιθανό αγχωτικό εργασιακό περιβάλλον.



5.16 «Ερώτηση 3: Φόβοι ατόμων με ΔΑΦ για το εργασιακό τους περιβάλλον – δείγμα Γενικής αγωγής»

Μέσα από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων που σημειώθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση από τα δύο δείγματα εκπαιδευτικών προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Αρχικά, διαπιστώνεται πως έχουν δοθεί και σε αυτή την ερώτηση κοινές απαντήσεις από τα δείγματα των συμμετεχόντων. Επομένως, διακρίνεται πως οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων έχουν διακρίνει ως φόβους των μαθητών τους με ΔΑΦ, την κοινωνική επαφή τους με συναδέλφους, τις αλλαγές που μπορεί να συμβούν στο εργασιακό τους περιβάλλον καθώς και τον φόβο τους ως προς τη διαχείριση του άγχους τους. Ύστερα, οι λοιπές απαντήσεις που σημειώθηκαν ανταποκρίνονται σε υπαρκτούς φόβους που βιώνουν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού, όταν αναφέρονται στην επαγγελματική τους αποκατάσταση και το μελλοντικό εργασιακό τους περιβάλλον.

**Ερώτηση 4: “Ποιός τρόπος εκπαίδευσης είναι προτιμότερο να εφαρμόζεται όταν οι έφηβοι μαθητές με αυτισμό φοιτούν στη Γενική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση;”**

**I. Δείγμα Ειδικής αγωγής:** Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν 8 από τα 14 άτομα του δείγματος της έρευνας, δίνοντας ομόφωνη απάντηση (100%). Πρόκειται για την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής, πως πρέπει να τηρείται σε εφήβους με ΔΑΦ, όταν αυτοί φοιτούν στη Γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

**II. Δείγμα Γενικής αγωγής:** Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν 9 από τους 16 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι κατέγραψαν κοινή απάντηση. Συνεπώς, όλοι οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής του δείγματος δήλωσαν πως εφαρμόζουν / πρέπει να εφαρμόζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την παράλληλη στήριξη.

Παρατηρώντας τις απαντήσεις που καταγράφηκαν σε αυτή την ερώτηση του ερωτηματολογίου, γίνεται σαφές πως όλοι οι εκπαιδευτικοί, Ειδικής και Γενικής αγωγής, σημείωσαν την ίδια απάντηση στο ερώτημα. Το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλαδή, πιστεύει ότι πρέπει να πραγματοποιείται η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης προς τους μαθητές με αυτισμό που φοιτούν στα Γενικά Γυμνάσια και Λύκεια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Γενικής αγωγής, συμφώνησαν στο σύνολό τους για την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης συνδυαστικά με την παράλληλη στήριξη, για τις τάξεις της Γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **5.4 Επιβεβαίωση Τάσης & Ανακεφαλαίωση Συμπερασμάτων**

Μέσα από την παρατήρηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η τάση που επικρατεί θέλοντας τους εκπαιδευτικούς Ειδικών σχολείων να διαθέτουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τη ΔΑΦ, επιβεβαιώνεται. Όπως λοιπόν αναμενόταν, η έρευνα έδειξε πως το δείγμα των εκπαιδευτικών των Ειδικών σχολείων είναι πράγματι περισσότερο καταρτισμένο γύρω από τον αυτισμό συγκριτικά με το δείγμα συμμετεχόντων από τα Γενικά σχολεία. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί πως το ανωτέρω συμπέρασμα προήλθε από ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν καθότι δεν πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυσή τους. Επιπροσθέτως, όπως παρουσιάστηκε από τα διαγράμματα, εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων δείγματος τόσο στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, όσο και στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες ωστόσο δεν ελέγχθηκαν στατιστικά, όπως μόλις προαναφέρθηκε.

Ανακεφαλαιώνοντας τα συμπεράσματα που λήφθηκαν, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής πραγματοποίησαν πολύ λίγα λάθη στις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Εν συγκρίσει, οι εκπαιδευτικοί



Γενικής αγωγής σημείωναν πιο συχνά λανθασμένες απαντήσεις πάνω στις γνώσεις τους για τη ΔΑΦ σε σχέση με τους συμμετέχοντες Ειδικής αγωγής. Παρόλα ταύτα, η εικόνα των τελευταίων ήταν αξιόλογη, διότι ήταν μικρό το ποσοστό των λαθών. Κοινό σημείο διχασμού αφορούσαν οι ερωτήσεις σχετικά με τις ανοιχτές θέσεις εργασίας για τους ενήλικες με ΔΑΦ, καθώς και στις δύο κατηγορίες αρκετά ήταν τα άτομα που δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν. Συνεπώς, η μόνη κατηγορία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής δεν διαθέτουν ανώτερο ποσοστό, είναι η προαναφερόμενη. Επομένως, προβάλλεται παρόμοια εικόνα και από τις δύο ομάδες, σε ένα πρακτικό μεν ζήτημα για την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών με αυτισμό, εκτός της δικαιοδοσίας τους δε. Έτσι, γίνεται κατανοητό πως δεν έχουν την υποχρέωση να γνωρίζουν εάν υπάρχουν εργασιακές θέσεις ανοιχτές για ενήλικες με ΔΑΦ τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη πραγματικότητα, ωστόσο τα μεγάλα ποσοστά άγνοιας μαρτυρούν πως δεν έχει αποδοθεί η κατάλληλη ευαισθητοποίηση κι ενδιαφέρον για το μέλλον των μαθητών τους, ως ενήλικα μέλη της κοινωνίας.

Έπειτα, μέσα από τη σύγκριση των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, γίνονται αντιληπτό ότι και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν ίδια εικόνα με τις απαντήσεις τους. Η απουσία διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων σε αυτό το στάδιο του ερωτηματολογίου ήταν προβλέψιμη καθώς αφορούσε εκπαιδευτικούς Ειδικών και Γενικών σχολείων που διέθεταν διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΑΦ. Κατά συνέπεια, οι απαντήσεις που καταγράφηκαν από τους συμμετέχοντες παρουσίαζαν κοινά, αποδεικνύοντας την αρτιότητα της προσωπικής τους εμπειρίας με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού.

Συμπερασματικά, από τη μία μεριά, η απόδοση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών των Ειδικών σχολείων ήταν η αναμενόμενη και βέλτιστη από εκείνη της δεύτερης ομάδας. Από την άλλη μεριά, καταλήξαμε πως η απόδοση των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής δεν είχε μεγάλες αποκλίσεις από εκείνη των Ειδικών εκπαιδευτικών του δείγματος, προωθώντας μια ικανοποιητική κι αξιόλογη εικόνα, η οποία αφήνει θετική χροιά για το επίπεδο των γνώσεών τους.

Εν τέλει, όπως έχει αναφερθεί και νωρίτερα, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να έρθει σε επαφή με την εικόνα της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας για τις δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής αναφορικά με τη ΔΑΦ και τους έφηβους μαθητές που διαγιγνώσκονται με αυτή. Συνεπώς, η έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί και των δύο δειγμάτων έχουν επίγνωση της πραγματικότητας που προωθείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς επίσης και των αναγκών κι ελλείψεων που το χαρακτηρίζει. Διακρίνουν τις ελλείψεις στην προ – επαγγελματική εκπαίδευση των εφήβων με ΔΑΦ, την μη προώθηση πολιτικής, προγραμμάτων και θέσεων που αποβλέπουν στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού. Διακρίνουν τέλος, εν γένει την έλλειψη γνώσεων κι απασχόλησης της Ελληνικής κοινωνίας με πρακτικές εκφάνσεις και δικαιώματα της ζωής κάθε πολίτη, όπως είναι η εργασία και η οικονομική ανεξαρτητοποίηση όπως προκύπτει από αυτήν.

Εν κατακλείδι, λόγω της περιορισμένης ελληνικής βιβλιογραφίας που βρέθηκε για το συγκεκριμένο θέμα, θα μπορούσε η συγκεκριμένη έρευνα να αποτελέσει έναυσμα για την πραγματοποίηση περαιτέρω και μεγαλύτερων ερευνών στα ελληνικά δεδομένα σχετικά με την προ – επαγγελματική εκπαίδευση κι επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων που διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ στη χώρα μας, συνδυαστικά με τις γνώσεις εκπαιδευτικών, προκειμένου να παρουσιαστούν γενικευμένα συμπεράσματα. Επιπλέον, η υλοποίηση σχετικών ερευνών θα εμφανίσει άρτια αποτελέσματα της πραγματικότητας, θα φωτίσει ελλείψεις κι ανάγκες, ανοίγοντας δρόμο για την κάλυψή τους, θεμελιώνοντας τη βέλτιστη ποιότητα ζωής για τους συνανθρώπους μας στο φάσμα του αυτισμού.

## **5.5 Έφηβοι & Ενήλικες με ΔΑΦ & Λογοθεραπεία**

Σε αυτό το σημείο θεωρείται σκόπιμο να σημειωθεί ότι, εφόσον δεν υπάρχει θεραπεία για την διαταραχή αυτιστικού φάσματος, καθίσταται εύκολα κατανοητό πως για να βελτιωθεί η ποιότητα

ζωής των διαγνωσμένων ατόμων, απαιτείται ο συνδυασμός των κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, με την κατάλληλη στήριξη της οικογένειας, τη συμμετοχή άλλων επαγγελματιών καθώς και την επαρκή παροχή υπηρεσιών (International Association Autism – Europe, 2001, 18). Σημαντικό ρόλο σε αυτό το εγχείρημα έχει η επιστήμη της Λογοθεραπείας, η οποία φέρει άμεση σχέση με την αξιολόγηση κι εφαρμογή θεραπευτικών τεχνικών για τη ΔΑΦ, μεταξύ της πληθώρας άλλων διαταραχών στις οποίες ειδικεύεται. Πιο συγκεκριμένα, εντός των στόχων της λογοθεραπευτικής παρέμβασης, στους εφήβους του αυτιστικού φάσματος, είναι η προώθηση της ανάπτυξης της επικοινωνίας και της κοινωνικότητας με εφαρμογή κατάλληλων προσαρμογών σε διαφορετικά περιβάλλοντα, προκειμένου το άτομο με αυτισμό να εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Επιπροσθέτως, οι ειδικοί λογοθεραπείας διδάσκουν προσαρμοστικές ικανότητες κι εξασκούν γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες ούτως ώστε να δουλεύεται η ευελιξία στη συμπεριφορά. Επιπλέον, οι έφηβοι με ΔΑΦ επωφελούνται μέσα από τη λογοθεραπευτική παρέμβαση διότι αντιμετωπίζουν τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα που συνυπάρχουν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους. Τέλος, ο λογοθεραπευτής προάγει τα ενδιαφέροντα και τα ειδικά ενδιαφέροντα που αναπτύσσουν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού (International Association Autism – Europe, 2001, 18).

Οι ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ χαρακτηρίζονται ως ποικίλες και διαφορετικές, οι οποίες μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου (I. Βογινδρούκας & D. Sherratt, 2005). Δεδομένης λοιπόν, της ανομοιογένειας που παρουσιάζει η εικόνα κάθε ατόμου με ΔΑΦ ξεχωριστά, παρά της κοινής διαταραχής, κρίνεται απαραίτητη η διεπιστημονική παρέμβαση προκειμένου το άτομο να ανταπεξέλθει λειτουργικά και στο βέλτιστο βαθμό σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής (I.Βογινδρούκας-D.Sherratt, 2005). Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ της διεπιστημονικής ομάδας ειδικών, των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι καθοριστικής σημασίας για τη διεκπεραίωση των στόχων που έχουν τεθεί, με απώτερο σκοπό την εξυπηρέτηση των αναγκών και την ενίσχυση των ικανοτήτων κάθε έφηβου μαθητή με αυτισμό (International Association Autism – Europe, 2001, 19).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adams, J.I. (1995). *Autism /P.D.D.: Creative Ideas during the school years*. Canada: Adams Publications.
- Almalky, H.A., (2020). Employment outcomes for individual with intellectual and developmental disabilities: A literature review, *Children and Youth Services Review*, 109, DOI:10.1016/j.chilyouth.2019.104656.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4η έκδ.) (DSM-IV)*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Attwood T., (1998) *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals (Jessica Kingsley Publishers)*.
- Attwood, T. (2005). Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger. Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης για νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς. (Α. Παπαϊωάννου, Επιμ., Α. Κορογιαννάκη, & Ε. Μιχαλέτου, Μετάφραση.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood T., (2012). *Σύνδρομο Asperger ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα, εκδόσεις Πεδίο.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., & Ashwin, E. (2009). Can emotion recognition be taught to children with autism spectrum conditions? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3567- 3574.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bashe, P. and Kirby, B.L. (2001) *The Oasis Guide to Asperger Syndrome*. New York: Crown Publishers.
- Bauwens, J., & Hourcade, J.J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bauwens, J., Hourcade, J.J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10, 17-22.
- Bender, W.N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. California: Corwin Press.
- Bernard-Opitz, V., Spiram, N., & Nakhoda - Sapuam, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-assisted instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 377-384.
- Beveridge, S., & Beveridge, S. (2004). *Children, families and schools: Developing partnerships for inclusive education*. London: Routledge - Falmer Press.
- Bogdashina, O. (2003). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger syndrome: Different sensory experiences – different perceptual worlds*. Jessica Kingsley Publishers.
- Borg , W.R. & Gall, M.D. (1989). *Educational research: An introduction (5<sup>th</sup> edition)* New York: Longman.
- Bosseler, A. & Massano, D.W. (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 653-672.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic language impairment without autism :the children in question. *autism*, 3(4), pp. 371-396.
- 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.
- Bromley J, Hare DJ, Davison K, Emerson E. Mothers supporting children with autistic spectrum disorders: Social support, mental health status and satisfaction with services. *Autism*. 2004;8(4):409-423. doi:10.1177/1362361304047224.
- Brown, L., Wilcox, B., Sontag, E, Vincent, B., Dodd, N., & Gruenewald, L. (2004). Toward the realization of the least restrictive environments for severely handicapped students. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 2-8.
- Buckley, C.(2017). "Autism in adults.", *InnovAiT*, 10(6): 319–326 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1755738016683410>.

- Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorders in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 52-63.
- Burack, J.A., Root, R., & Zigler, E. (1997). Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological, empirical, and community considerations. Στο D.J. Cohen & F.R. Cohen (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2η έκδ.) (σελ. 796-807). New York: Wiley.
- Caron, E.A., & McLaughlin, M.J. (2002). Indicators of Beacons of excellence schools: What do they tell us about collaborative practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 285-313.
- CEDEFOP – Ευρωπαϊκό κέντρο για την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης. (2014). *Επαγγελματική κατάρτιση κι εκπαίδευση στην Ελλάδα – Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Cesaroni, L. and Garber, M. (1991) 'Exploring the experience of autism through first hand accounts.' *Journal of Autism and Developmental Disorders* 21, 303–313.
- Chakrabarti S, Fombonne E. Pervasive developmental disorders in preschool children. *JAMA*. 2001 Jun 27;285(24):3093-9. doi: 10.1001/jama.285.24.3093. PMID: 11427137.
- Chakrabarti S, Fombonne E. Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. *Am J Psychiatry*. 2005 Jun;162(6):1133-41. doi: 10.1176/appi.ajp.162.6.1133. PMID: 15930062.
- Charlop-Christy, M., Le, L., & Freeman, K. (2000). A comparison of video modelling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 6, 537-552.
- Chen, C.H., Lee, I.J., Lin, L.Y. (2015). Augmented reality-based self-facial modeling to promote the emotional expression and social skills of adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 396-403. doi: 10.1016/j.ridd.2014.10.015.
- Chen, J.L., Leader, G., Sung, .C., & Leahy, M. (2015). Trends in employment for individuals with autism spectrum disorder: a review of the research literature, *Rev J Autism Dev Disord*, 2, 115-127, DOI:10.1007/s40489-014-0041-6.
- Chen, J.L., Sung, C., & Pi, S., (2015). Vocational rehabilitation service patterns and outcomes for individual with autism of different ages, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, DOI:10.1007/s10803-015-2465-y.
- Chiang, H.-M., Cheung, Y. K., Li, H. & Tsai, L. Y. (2013). Factors Associated with Participation in Employment For High School Leavers With Autism, *Springer Science – Business Media Dordrecht, J Autism Dev Disord*, 43:1832-1842, DOI: [10.1007/s10803-012-1734-2](https://doi.org/10.1007/s10803-012-1734-2).
- Coben, S.S., & Thomas, C. C. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 427-433.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-17.
- Cook DJ, Mulrow CD, Haynes RB. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. *Ann Intern Med*. 1997 Mar 1;126(5):376-80. doi: 10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006. PMID: 9054282.
- Corbett, B.A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, 4, 88-96.
- Cross Frazier A., Traub, E.K., Hutter - Pishgaki, L. & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 169-183.
- Dawson, G., & Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. In Guralnick, M. J. (Ed.), *Effectiveness of Early Intervention* (pp. 307–326). Baltimore, MD: Brooks.
- Dettmer, P., Thurston, L.P., & Dyck, N.J. (2005). Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs. Boston: Allyn and Bacon.
- Dewey, M. (1991) 'Living with Asperger's Syndrome.' In U. Frith (ed) *Autism and Asperger's Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dieker, L.A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46, 14-23.
- Dockrell, J.E., Ricketts, J., Charman, T., Lindsa, G. (2014). Exploring writing products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction*, 32, pp. 81-90.
- Dudley, C., Nicholas, D.B., & Zwicker, J.D., (2015). What do we know about improving employment outcomes for individuals with

autism spectrum disorder?, The school of public policy, SPP research papers.

Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A., & Stackhaus, J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175-188.

Duran, E. (1985). A vocational and community training program for the severely handicapped and autistic adolescents. *Journal of Instructional Psychology*, 12, 127-131.

Eaves, L.C., & Ho, H.H. (2008). "Young adult outcomes of autism spectrum disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 38, 739-747.

Faherty, C. (2003). Αυτισμός. Τι σημαίνει για μένα; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fahmi, M. (2001). Special categories from social service perspective, the University Library, Alexandria.

Fennick, E. (2001). Coteaching: An inclusive curriculum for transition. *Teaching Exceptional Children*, 33, 60-67.

Fine, J., Bartolucci, G., Ginsberg, G. and Szatmari, P. (1991) 'The use of intonation to communicate in Pervasive Developmental Disorders.' *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 32, 777-782.

Fine, M.J., & Simpson, R.L. (2000). Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities. Austin, TX: Pro-Ed.

Fontes, T. O., & O'Mahony, M. (2008). In-depth interviewing by Instant Messaging. *Social research update*, 53(2), 1-4.

Friend, M., & Cook, L. (2003). Interactions: Collaboration skills for school professionals. Boston: Allyn and Bacon.

Frith, U. (1989). Autism: Explaining the enigma. Oxford, England: Blackwell.

Frith, U. (1994). Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modelling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 545-556.

Ghaziuddin, M. and Gerstein, L. (1996) 'Pedantic speaking style differentiates Asperger's syndrome from high-functioning autism.' *Journal of Autism and Developmental Disorders* 26, 585-595.

Ghaziuddin, M., Thomas, P., Napier, E., Kearney, G., Tsai, L., Welch, K. and Fraser, W. (2000) 'Brief report: brief syntactic analysis in Asperger syndrome: a preliminary study.' *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30, 67-70.

Goldberg, M., Mostofsky, S., Cutting, L., Mahone, E., Astor, B., Denckla, M. and Landa, R. (2005) 'Subtle executive impairment in children with autism and children with ADHD.' *Journal of Autism and Developmental Disorders* 35, 279-293.

Goldstein, G., Johnson, C. and Minshew, N. (2001) 'Attentional processes in autism.' *Journal of Autism and Developmental Disorders* 31, 433-440.

Grandin, T. (1984) 'My experiences as an autistic child and review of selected literature.' *Journal of Orthomolecular Psychiatry* 13, 144-174.

Grandin T., (1995). Διάγνωση, Αυτισμός (δ έκδοση). Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Gray, C. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. Στο E. Schopler, G.B. Mesibov, & L. Kuncie (Επιμ.), *Asperger syndrome or high-functioning autism* (σελ. 167-198). New York: Plenum Press.

Gray, C. & White, A.W. (2002). *My social stories book*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Graziano, L. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα 'Lavorare con il gruppo' στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://class.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>.

Grinker, R.R., (2020). Autism, "stigma", Disability. A Shifting Historical Terrain, *Current Anthropology*, 61(21), <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/705748>.

Griffiths, A.-J., Giannantonio, C.M., Hurley-Hanson, A.E., & Cardinal, D.N., (2016). Autism in the workplace: Assessing the transition needs of young adults with autism spectrum disorder, *Journal of Business and Management*, 22(1).

Gal, E., Selanikyo, E., Erez, A. B.-H. & Katz, N. (2015). Integration in the Vocational World: How does it affect Quality of Life and Subjective Well-Being of Young Adults with ASD. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 10820-

10832, DOI: 10.3390/ijerph120910820.

Gus, L.(2000).Autism: Promoting peer understanding. *Educational Psychology in Practice*, 16, 462-468.

Gustafsson, J., Prieto Perlata, J., & Danermark B. (2014). The employer's perspective: employment of people with disabilities in wage subsidized employments, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16 (3): 249-266, DOI: 10.1080/15017419.2013.785976.

Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 82-95.

Hagner, D., & Cooney, B.K. (2005). "I Do that for everybody": Supervising employees with autism". *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 20, 91-7.

Happe, F. (1994). *Autism. An introduction to psychological theory*. London: UCL Press.

Happe, F., (1998) *Αυτισμός – Ψυχολογική θεώρηση*, Αθήνα: Gutenberg.

Happe F., (2003). *Αυτισμός, Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα, εκδόσεις Guttenberg.

Harris, S.L., & Handleman, J.S. (1997). Helping children with autism enter the mainstream. In D.J. Cohen & F.R. Cohen (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2η έκδ.), σελ. 665-675. New York: Wiley.

Harris, S., Handleman, J., Kristoff, B., Bass, L., & Gordon, R. (1990). Changes in language development among autistic and peer children in segregated and integrated preschool settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 23-31.

Harrison, J., Hare, D.J. Brief Report: Assessment of Sensory Abnormalities in People with Autistic Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord* **34**, 727–730 (2004). <https://doi.org/10.1007/s10803-004-5293-z>.

Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 125–134. doi:10.3233/JVR- 2010-0502.

Hermelin, B., & O'Connor, N. (1991). Talents and preoccupations in idiot savants. *Psychological Medicine*, 21, 959-964.

Hetzroni, O.E., & Tannous, J. (2004). Effects of a computer-based intervention program on the communicative functions of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 95-113.

Hine, J. & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modelling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 83-93.

Hippler, K. and Klicpera, C. (2004) 'A retrospective analysis of the clinical case records of "autistic psychopaths" diagnosed by Hans Asperger and his team at the University Children's Hospital, Vienna.' In U. Frith and E. Hill (eds) *Autism: Mind and Brain*. Oxford: Oxford University Press.

Hodgdon, L. Q. (1995). Solving social behavioral problems through the use of visually supported communication. In K. A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 265-286). New York: Delmar.

Howard, K. & Sharp, J.A. (2001). *Η επιστημονική μελέτη: Οδηγός Σχεδιασμού και Διαχείρισης Πανεπιστημιακών Ερευνητικών Εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Howlin, P. (1998) A psychological and educational Treatments for autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, Vol.39, No 3, pp.307-323.

Howlin, P. (1999). *Children with autism and Asperger syndrome. A guide for practitioners and careers*. London: Wiley.

Howlin, P., Alcock, J., & Burkin, C. (2005). An 8 year follow-up of a specialist supported employment service for high-ability adults with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 9, 533-549.

Howlin, P. (1997). *Autism and Asperger syndrome: Preparing for adulthood* (2nd ed.). London: Routledge.

Howlin, P., & Moss, P.(2012). Adults with autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57, 275-283.

Hughes, C., Russell, J. and Robbins, T. (1994) 'Evidence for executive dysfunction in autism.' *Neuropsychologia* 32, 477–492.

Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.

Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, 3-29.

- Hurlburt, R., Happé, F. and Frith, U. (1994) 'Sampling the form of inner experience in three adults with Asperger's Syndrome.' *Psychological Medicine* 24, 385–395.
- Hurlbutt, K., & Chalmers, L. (2004). Employment and adults with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 19, 215-225.
- Iarocci, G., & McDonald, J. (2005). Sensory integration and the perceptual experience of persons with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 77-90.
- ICD-10.(1992).Ταξινόμηση Ψυχικών διαταραχών και διαταραχών Συμπεριφοράς,Αθήνα: Βήτα.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165.
- Janney, R.E., Snell, M.E., Beers, M.K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education issues. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Javeau, C. (1996). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Jeffrey, D.M., McConkey, R., & Newson, S.(1993). Teaching the handicapped child. London: Souvenir Press.
- Jones, G. (2006). Department for Education and Skills/Department of Health Good Practice Guidance on the education of children with autistic spectrum disorder. *Child: Care, Health and Development*, 32(5), σσ. 543-552.
- Jordan, R. (2000). Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων στον αυτισμό. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger in current educational system. *Pediatric Rehabilitation*, 8, 104-112.
- Jordan, R. & Powell, S. (1995). Understanding and teaching children with autism. London: Wiley.
- Joseph, R., McGrath, L. and Tager-Flusberg, H. (2005) 'Executive dysfunction and its relation to language ability in verbal school-age children with autism.' *Developmental Neuropsychology* 27, 361–378.
- Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through “the Circle of Friends”: A small-scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.
- Kasari, C., Freeman, S.F.N., Bauminger, N., & Alkin, M.C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 297-305.
- Kathleen Ann Quill, (2000). Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά. Αθήνα, εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Keel, J., Mesibov, G., & Wood, A. (1997). TEACCH-supported employment program, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(1), 3-9.
- Kellgrew, D.H. (1995). Integrated school placements for children with disabilities. Στο R .Koegel & L. Koegel (Επιμ.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*, (σελ. 127-146). Baltimore: Brookes.
- Kerbel, D. and Grunwell, P. (1998) 'A study of idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties.' *International Journal of Language and Communication Disorders* 33, 23–44.
- Kerbeshian, J., Burd, L. and Fisher, W. (1990) 'Asperger's Syndrome: to be or not to be?' *British Journal of Psychiatry* 156, 721–725.
- Kirchner, J.C., & Dziobek, I.(2014). Toward the successful employment of adults with autism: A first analysis of special interests and factors deemed important for vocational performance, *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 2(2), 77-85.
- Kleinhans, N., Akshoomoff, N. and Delis, D. (2005) 'Executive functions in autism and Asperger's disorder: flexibility, fluency and inhibition.' *Developmental Neuropsychology* 27, 379–401.
- Klinger, J.K., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25, 19-31.
- Kochhar, C., & Erickson, M. (1993). Partnerships for the 21st century: Developing business-education partnerships for school improvement. Gaithersburg, MD: Aspen.

- Koegel, R. L., Schreibman, L., O'Neill, R. E., & Burke, J. C. (1983).
- Koegel L., Matos – Fredeen R., Lang R., Koegel R., (2011). *Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings*. California.
- Konstantareas, M. (2006). Social skills training in high-functioning autism and Asperger's syndrome. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 39-56.
- Kranz, P.J. (2000). Commentary: Interventions to facilitate socialization. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 411-413.
- Lampropoulou, V., & Padelidou, S. (1995). Inclusive education: The Greek experience. Στο C. O'Hanlon (Επιμ.), *Inclusive education in Europe: Critical perspectives* (σελ. 49-60). London: David Fulton.
- Landa, R. and Goldberg, M. (2005) 'Language, social and executive functions in high-functioning autism: a continuum of performance.' *Journal of Autism and Developmental Disorders* 35, 557–573.
- Landrigan PJ. What causes autism? Exploring the environmental contribution. *Current Opinion in Pediatrics* 2010 Apr;22(2):219-25. doi: 10.1097/MOP.0b013e328336eb9a. PMID: 20087185.
- Leadbetter, J. & Leadbetter, P.(1993). *Special children. Meeting the challenge in the primary school*. New York: Cassell.
- Lieber, J., Hanson, M.J., Beckman, P.J., Odom, S.L., Sandall, S.R., Schwartz, I.S., Horn, E., & Wolery, R. (2000). Key influences on the initiation and implementation of inclusive preschool programs. *Exceptional Children*, 67, 83-98.
- Lee, E. A. L., Black, M. H., Tan, T., Falkmer, T., Girdler, S. (2019). "I'm Destined to Ace This": Work Experience Placement During High School For Individuals With Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49:3089-3101, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-019-04024-x>.
- Lee, A., Hobson, R.P., & Chiat, S. (1994). I, you, me, and autism: an experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 155-176.
- Lord, C. (1995). Facilitating social inclusion. Στο E .Schopler & G.B. Mesibov (Επιμ.), *Learning and cognition in autism* (σελ. 221-240). New York: Plenum Press.
- Lysaght, R., Petner - Arrey, J., Howell- Moneta, A., & Cobigo, V. (2017).Inclusion through work and productivity for persons with intellectual and developmental disabilities, *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 30, 922-935, DOI: 10.1111/jar. 12284.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20, 225-238.
- McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 199-215.
- Maione, L., & Miranda, P. (2006.) Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 106-118.
- McAdoo W.G., DeMyer M.K. (1978) Personality Characteristics of Parents. In: Rutter M., Schopler E. (eds) *Autism*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-0787-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-0787-7_17).
- McCoyd, J. L., & Kerson, T. S. (2006). Conducting intensive interviews using email: A serendipitous comparative opportunity. *Qualitative Social Work*, 5(3), 389-406.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5, 189-207.
- McLaughlin, M.J. (2002). Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 279-283.
- Mechling, L.C., Gast, D.L., & Cronin, B.A. (2006). The effects of presenting high-preference items paired with choice via computer-based video programming on task completion of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 7-13.
- Mercier, C., Mottron, L., & Belleville, S. (2000). A Psychosocial Study on Restricted Interests in High Functioning Persons with Pervasive Developmental Disorders. *Autism*, 4(4), 406-425.
- Mesibov, G.B. (1990). Normalization and its relevance today. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 20, 379-390.
- Mesibov, G.B., Adams, L., & Klinger, L.G. (1997). *Autism. Understanding the disorder*. New York: Plenum Press.



- Mesibov, G.B., & Howley, M. (2003). *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders*. New York: Plenum Press.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence based practice. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(5), 570- 579.
- Mesibov, G.B., & Shea, V., & Schopler, E. (2005) *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Plenum Press.
- Migliore, A., Grossi, T., Mank, D., & Rogan, P.(2008). Why do adults with intellectual disabilities work in sheltered workshops?, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28, 29-40.
- Migliore, A., Timmons, J., Butterworth, J., & Lugas, J. (2012). Predictors of employment and postsecondary education of youth with autism. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 55(3), 176-184.
- Miller, S.P. (2002). *Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mischo, C., Wahl, S., Strohmer, J. & Wolf, K. (2013). Does Early Childhood Teacher Education Affect Students' Cognitive Orientations? The Effect of Different Educational Tracks in Teacher Education on Prospective Early Childhood Teachers' Cognitive Orientations in Germany. *Journal of Education and Training Studies*, 2 (1), 193-206.
- Moore, D., Cheng, Y., McGrath, P. & Powell, N. (2005). Collaborative virtual environment technology for people with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 231-243.
- Morocco, C.C., & Aguilar, C.M. (2002). Co-teaching for content understanding: A school wide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 315-347.
- Mottron, L., Peretz, I., & Menard, E. (2000). Local and global processing of music in high-functioning persons with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1057-1068.
- Muller E., Schuler, A., Burton, A.B., & Yates, G.B. (2003). Meeting the vocational needs of individuals with Asperger Syndrome and other autism spectrum disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 18, 163-175.
- Murawski, W.W., & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22, 258- 267.
- Murray, D.K.C.(2001). Αυτισμός και τεχνολογία της πληροφορικής: θεραπεία με υπολογιστές. Στο S. Powell και P. Jordan (Επιμ.), *Αυτισμός και μάθηση*. Αθήνα: Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Murray, D., Lesser, M. and Lawson, W. (2005) 'Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism.' *Autism* 9, 139–156.
- Myles, B.S. & Simpson, R.L. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22, 479-491.
- Myles ,B.S., & Simpson, R.L. (2002). Asperger syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 132-137.
- Nicholas, D. B., Mitchell, W., Dudley, C., Clarke, M. & Zulla, R. (2018). An ecosystem Approach to Employment and Autism Spectrum Disorder, *Springer Science – Business Media Dordrecht, J Autism Dev Disord*, 48:264-275, DOI:10.1007/s10803-017-3351-6.
- Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.
- Noell, G.H., & Wiott, J.C. (1999). When does consultation lead to intervention implementation. *Journal of Special Education*, 33, 29-36.
- Nowicki, E.A., & Sandieson, P. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities, 49, 243-265.
- O'Connor, H., Madge, C., Shaw, R., & Wellens, J. (2008). Internet-based interviewing. *The Sage handbook of online research methods*, 271-289.
- Odom, S.L., & Diamond, K.E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25.
- Opendakker, R. (2006, September). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 7, No. 4).
- Ozonoff, S. (1995). Executive function impairments in autism. Στο E. Schopler & G.B. Mesibov (Επιμ.), *Learning and cognition in autism* (σελ. 199- 220). New York: Plenum Press.

- Ozonoff, S., Cook, I., Coon, H., Dawson, G., Joseph, R., Klin, A., McMahon, W., Minshew, N., Munson, J., Pennington, B., Rogers, S., Spence, M., Tager-Flusberg, H., Volkmar, F. and Wrathall, D. (2004) 'Performance on Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery Subtests sensitive to frontal lobe function in people with autistic disorder: evidence from the collaborative programs of excellence in autism network.' *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34, 139–150.
- Ozonoff, S., South, M. and Provençal, S. (2005b) 'Executive functions.' In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin and D. Cohen (eds) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, third edition. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó C., & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (3), 391-406.
- Parsons, S., & Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 430-443.
- Paul, R., Augustyn, A., Klin, A. and Volkmar, F. (2005) 'Perception and production of prosody by speakers with Autism Spectrum Disorders.' *Journal of Autism and Developmental Disorders* 35, 205–220.
- Paul, R., Orlovski, S., Marcinko, H., & Volkmar, F. (2009). Conversational Behaviors in Youth with High-functioning ASD and Asperger Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 115-125.
- Peterson, C. (2014). Theory of mind understanding and empathic behavior in children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 39, pp. 16-21.
- Prior, M. and Hoffmann, W. (1990) 'Neuropsychological testing of autistic children through an exploration with frontal lobe tests.' *Journal of Autism and Developmental Disorders* 20, 581–590.
- Prior, M., & Ozonoff, S. (1998). Psychological factors in autism. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (σελ. 64 -108). New York: Wiley.
- Puyalto C, Pallisera M, Fullana J, Vilà M. Doing Research Together: A Study on the Views of Advisors with Intellectual Disabilities and Non-Disabled Researchers Collaborating in Research. *J Appl Res Intellect Disabil*. 2016 Mar;29(2):146-59. doi: 10.1111/jar.12165. Epub 2015 Mar 5. PMID: 25754268.
- Pyles, L. (2002) *Hitchhiking Through Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Quill K., (1995). *Teaching children with Autism. Strategies to Enhance Communication and Socialization*. Delmar Publisher.
- Quill, K.A. (2000). Strategies to enhance social and communication skills. Στο K.A. Quill, (Επιμ.) *Do-Watch–Listen-Say: Social and communication intervention for children with autism*, (σελ.111-180). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20, 85-105.
- Reagon, K.A., Higbee, T.S., & Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children*, 29, 517- 528.
- Reeve, P., & Hallahan, D.P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children*, 26, 1-12.
- Reichow B, Steiner AM, Volkmar F. Cochrane review: social skills groups for people aged 6 to 21 with autism spectrum disorders (ASD). *Evid Based Child Health*. 2013 Mar 7;8(2):266-315. doi: 10.1002/ebch.1903. PMID: 23877884.
- Remington, A., & Pelicano, E., (2019). "Sometimes you just need someone to take a chance on you" An internship program for autistic graduates at Deutsche Bank, UK, Centre for research in autism and education(CRAE). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 22, 34–44.
- Resaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C.C. (2003). Promoting a life time of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 140-149.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 190-197.
- Richler, J., Huerta, M., Bishop, S. L., & Lord, C. (2010). Developmental trajectories of restricted and repetitive behaviors and interests in children with autism spectrum disorders. *Development and psychopathology*, 22(01), 55-69.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33, 123-130.
- Roeyers, H. (1996). The influence of non-handicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 303-320.

- Rogers S.J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 401-406.
- Rondan, C., & Deruelle, C. (2007). Global and configural visual processing in adults with autism and Asperger syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 197-206.
- Roth, W.M., & Tobin, K. (2004). Co-teaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 161-180.
- Rowe, C. (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British Journal of Special Education*, 26, 12-15.
- Rumsey, J. and Hamburger, S. (1990) 'Neuropsychological divergence of high-level autism and severe dyslexia.' *Journal of Autism and Developmental Disorders* 20, 155-168.
- Rutter, M. (1985). The treatment of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 193-214.
- Rutter, M. (1998). What can we learn from highly developed special skills? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 422-424.
- Sasso, G.M., Simpson, R.L., & Novak, C.G.(1985). Procedures for facilitating integration of autistic children in public school settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 233-246.
- Schall,C.M.,Wehman,P.,Brooke,V.,Graham,C.,McDonough,J.,Brooke,A.,Ham,W., Rounds, R., Lau, S., & Allen ,J. (2015). Employment Interventions for Individuals with ASD: The relative efficacy of supported employment with or without prior project SEARCH training, *J Autism Dev Disord*, 45, 3990-4001, DOI:10.1007/S10803-015-2426-5.
- Schaller J, Yang NK. Competitive Employment for People With Autism: Correlates of Successful Closure in Competitive and Supported Employment. *Rehabilitation Counseling Bulletin*. 2005;49(1):4-16. doi:10.1177/00343552050490010201.
- Schopler, E. & Mesibov, G.,(1995) *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press
- Shaista, M. & Razaak, A. (2015). Designing a model of vocational training programs for disable through ODL. *Turkish online Journal of Distance Education – TOJDE*, 16 (1), article 14, 1302-6488.
- Sherer, M., Pierce, K.L., Paredes, S., Kisacky, K.L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better, "Self" or "Other" as model? *Behavior Modification*, 25, 140-148.
- Shriberg, L., Paul, R., McSweeney, J. and Klin, A. (2001) 'Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome.' *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 44, 1097-1115.
- Shu, B., Lung, F., Tien, A. and Chen, B. (2001) 'Executive function deficits in non-retarded autistic children.' *Autism* 5, 165-174.
- Siaperas, P., & Beadle- Brown, J. (2006). A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Autism: The international Journal of Research and Practice*, 10(4), σσ. 330-343.
- Simpson, R.L., de Boer-Ott, S., & Myles, B.S. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23, 116-133.
- 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.
- Simpson, A., Langone, J., & Ayres, K.M. (2004). Embedded video and computer based instruction to improve social skills for students with autism. *Educational and Training in Developmental Disabilities*, 39, 240-252.
- Sinderal, P.T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *Journal of Special Education*, 29, 234-244.
- Solity, J. & Bull, S. (1987). *Special needs: Bridging the curriculum gap*. Milton Keynes: Open University Press.
- Smith, C. (2003). *Writing and developing Social Stories: Practical interventions in autism*. Brackley: Speechmark Publishing.
- Soro, G. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα 'In the group context the body thinks better than the mind' στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document.php?course=LITD196>.
- Spiker, M. A., Lin, C. E., Van Dyke, M., & Wood, J. J. (2012). Restricted interests and anxiety in children with autism. *Autism*, 16(3), 306-320.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in cotaught classrooms: Roles and responsibilities for

- teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, pp. 81-91.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Schools as inclusive communities*. Στο S. Stainback & W. Stainback (Επιμ.), *Controversial issues confronting special education* (σελ. 29-43). Boston: Allyn & Bacon.
- Stromer, R., & Kimball, J.W.(2006). Activity schedules, computer technology, and teaching children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 14 - 24 .
- Swaggart, B.L., Gagnon, E., Bock, S.J., Earles, T.L., Quinn, C., Myles, B.S., & Simpson, R. (1995). Using Social Stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1-16.
- Swaim, K.F., & Morgan, S.B. (2001). Children’s attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 195-205.
- Swiderek, B. (1997). Full inclusion—making it work. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41, 234-235.
- Szatmari, P., Tuff, L., Finlayson, A. and Bartolucci, G. (1990) ‘Asperger’s syndrome and autism: neurocognitive aspects.’ *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 29, 130–136.
- Tantam, D. (1991) ‘Asperger’s Syndrome in adulthood.’ In U. Frith (ed) *Autism and Asperger’s Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Test, D. W., Smith, L. E., & Carter, E. W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: promoting rigor, relevance, and relationships. *Remedial and Special Education*, 35(2), 80–90.
- Tidmarsh L, Volkmar FR. Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *Can J Psychiatry*. 2003 Sep;48(8):517-25. doi: 10.1177/070674370304800803. PMID: 14574827.
- Tjus, T., Heimann, M., & Nelson, K. (1998). Gains in literacy through the use of a specially developed multimedia computer strategy. *Autism*, 2, 139- 156.
- Tsai, L.Y., Stewart, M.A., Faust, M., & Shook, S. (1982). Social class distribution of fathers of children enrolled in the Iowa Autistic Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- United Nations International Children’s Education Fund. (2013). *The state of world’s children 2013: Children with disabilities*. Ανακτήθηκε από: <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children>.
- VanBergeijk, E., Klin,A., & Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum: College and beyond, *J Autism Dev Disord*, 38,1359-1370, DOI:10.1007/s10803-007-0524-8.
- Vaudano, E., (2020). Toward a Europe-Wide patient-centric approach to autism spectrum disorder, *Cyberpsychology, Behavior and Social networking*, 23(1), DOI:10.1089/cyber.2019.29173.eva.
- Villa, R.A., Thousand, J.S., & Nevin, A.I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Volkmar, F., Reichow, B., & McPartland, J. (2014a). *Adolescents and adults with autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Walsh, L., Lydon, S., & Healy, O. (2014). Employment and Vocational skills among individuals with Autism Spectrum Disorder: Predictors, impact and interventions, *Rev J Autism Dev Disord*, 1, 266-275, DOI:10.1007/s40489-014-0024-7.
- Walther-Thomas, C.S., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching. *Remedial and Special Education*, 17, 255-264.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Watson, A. C., Fulambarker, A., Kondrat, D. C., Holley, L., Kranke, D., Wilkins, B. T., Stromwall, L. K., & Eack, S. M. (2017). Social Work Faculty and Mental Illness Stigma. *Journal of Social Work Education*, 53 (2), 174-186. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1260506>.
- Wenar, C., & Kerig, P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία (Μαρκουλίδης - Γεώργακα, Trans.): Gutenberg*.
- Wehman, P. (2013). Transition from school to work: Where are we and where do we need to go?, *Career Developmental and Transition*

for Exceptional Individuals, 36(1), 58-65. DOI:10.1177/2165143413482137.

Whinnery, K., Fuchs, L., & Fuchs, D. (1991). General, special and remedial teachers' acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education*, 12, 6-13.

Whittenburg, H.N., Schall, C.M., Wehman, P., McDonough, J., & DuBois, T., (2020). Helping High-School-Aged Military Dependents with Autism gain employment through project search + ASD supports, *Military Medicine*, 185.

Willy, L.H. (1999) *Pretending to be Normal: Living with Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Wing, L. (1993). *Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ένας οδηγός για την διάγνωση)*, Αθήνα: National autistic society.

Wing, L. (1996a). *The autistic spectrum. A guide for parents and professionals*. London: Constable.

Wing L., (1998). *Διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού, ένας οδηγός για τη διάγνωση*. Αθήνα, εκδόσεις Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Wing L., (2000). *Το Αυτιστικό φάσμα, ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα, εκδόσεις Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

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.

Wong, C.L.(2020). A case review of a young adult with low-functioning autistic disorder transitioning from school to work, *Asian Journal of Interdisciplinary research*, 01-31, DOI:10.34256/ajir2011.

Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). A focus on coteaching: Use caution. *Current Practice Alerts*, 5. <http://www.didcec.org/alerts/>.

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

(2000). *Teaching students with Autism, a resource guide for schools*. British Columbia.

Αθανασιάδη, Φ. (1994). *Περιορισμοί και προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελληνική κοινωνία*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες .Τόμος Α' . Π.Χ. Πασχάλιδης*.

Βίτκου Αθηνά. (2017-2018). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Διπλωματική εργασία: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση κι Αποκατάσταση: Οπτική αναπηρία, Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, Νοητική αναπηρία, Πολλαπλές αναπηρίες. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22089/4/VitkouAthinaMsc2018.pdf>.

Βογινδρούκας, Ι. (2014). *Ψυχοδυναμική των Σχέσεων Βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες. Διάλεξη στο ΕΑΕΟ7 με θέμα 'Αυτισμός: Γονείς Συνθεραπευτές στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD186>*.

Βογινδρούκας, Ι. και Sherratt, D. (2005) *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*, Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Γαλάνης, Π. (2017). Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα – Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής* 2017, 34(6):834-840.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση – Διάγνωση – Αντιμετώπιση*. Αθήνα : Έκδοση Συγγραφέως.

Γεωργοπούλου, Σ.Χ. (2013). *Μεθοδολογία Έρευνας και Ανάλυση Δεδομένων στη Λογοπαθολογία*. Πάτρα.

Γκονέλα, Ε. Χ. (2008). *Αυτισμός. Αίνιγμα και πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. (Β' εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία Κοινωνικών Ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Eco U.

Δόνου, Α. (2009). Σύνδρομο Asperger και Στοχοθεσία Περίπτωσης μέσω της προσέγγισης TEACCH. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(46), σσ. 36-42.

Δροσινού, Μ. (2001). Καθημερινές καταγραφές, εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων, σε μαθητές ειδικών τάξεων, με την βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. *Ανοιχτό σχολείο*, τχ. 78.

Δροσινού, Μ. (2009). *Παιδιά μικρής ηλικίας με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού (ΦΑ): Η*

μετάβαση από τις υπηρεσίες Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ) στο νηπιαγωγείο. Ελεύθερη ανακοίνωση στο Συνέδριο με θέμα «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: «Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών» στην Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο.

Δροσινού, Μ. (2014). Θεωρία της Διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ΔΠΜΣ Ειδικής Αγωγής: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD195/>.

Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας, Καλαμάτα. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

Ειδική αγωγή στην Ευρώπη, ευρωπαϊκός φορέας με την συνεργασία του δικτύου πληροφόρησης για την εκπαίδευση ΕΥΡΥΔΙΚΗ (EYRYDICE) Ιανουάριος 2009, έκδοση: Ευρωπαϊκή επιτροπή, Γενική διεύθυνση Παιδείας και πολιτισμού.

Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης. (2003). Η κατάρτιση ατόμων με νοητική αναπηρία και των εκπαιδευτικών τους: για να μπορούν τα άτομα με νοητική υστέρηση να ασκούν με ορθό και ουσιαστικό τρόπο τα δικαιώματά τους. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επιστήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: 2003,

Ευσταθίου, Μ., & Παναγιώτου, Α. (2013). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς Παιδιών με Αυτισμό που Φοιτούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ΣΜΕΑ- Συνοπτικές Κατευθυντήριες Γραμμές. Θέματα Ειδικής Αγωγής(60), σσ. 36-46.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θεοφιλίδης, Χ. (1995). Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Δαρδανός.

Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ., (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα, εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΟ / ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός : Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήση.

Καραλή Κωνσταντίνα (2020). Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα σπουδών – Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διπλωματική Εργασία: Προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση για άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24057/1/KaraliKonstantinaMsc2020.pdf?fbclid=IwAR1p86ciAc5s-awIkZY0RGD9axqJy5FD34v9eLSQRz7FvOOTHu2IjMOi7FI>.

Κατσαβού, Α., & Παπουτσή, Σ. (2004). Αυτισμός : Από τη θεραπεία στην εκπαίδευση. Θέματα Ειδικής Αγωγής(24), σσ. 39-48.

Κυριαζή, Ν. (2002). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικές επιστημονικές εκδόσεις.

Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2005). Άμεση Διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Βεκύρη, & Πατσιοδήμου (Επιμ.), Φάκελος Εκπαιδευτικού Υλικού για το Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Δυσκολίες Μάθησης, (σελ. 251-255). ΕΠΕΑΕΚ II-ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Λαμπαδάρη, Ι., & Γκαρβέλας, Κ. (2018). Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ.29, σ.σ. 7-32. Retrieved 1/4/2018 from: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue29/>.

Μάραντος, Πάυλος (1999, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών), Εκπαίδευση και μέσα μαζικής επικοινωνίας: η χρήση των ΜΜΕ στην εκπαίδευση

Μαρκάκης, Β. Γ. (2005). Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροπούλου Σ., (2007). Η Κοινωνική Ένταξη σε Σχολείο και η Μετάβαση σε Χώρο Εργασίας για τα Άτομα στο Φάσμα του Αυτισμού: Θεωρητικά Ζητήματα και Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις. Εκδόσεις Γράφημα, Θεσσαλονίκη.

Μαύρος, Δ. & Σιώμκος, Γ. (2008). Έρευνα Αγοράς. Αθήνα: Σταμούλη.

Νοβάκος, (2018). Η παιχνιδοποιημένη μορφή αξιοποίησης του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 11 (1), 103-135. doi:<https://doi.org/10.12681/jret.14316>

Νοτάς Σ., (2006). Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με Αυτισμό, Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Τρίκαλα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr). ΕΠΕΑΕΚ II-ΥΠΕΠΘ, έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής.

Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: Μία ερευνητική προσέγγιση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 82-83, 90-96.

- Παντελιάδου, Σ. (2001). Η παρουσία των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: Αποκλεισμός ή ένταξη; «Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση», Κ.Ε.Ε., 21-23 Σεπτεμβρίου, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2005). Σχολική ένταξη και αρτιμελισμός στην εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη (σσ. 107-122). Λευκωσία: Κυπρόεπεια.
- Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την σχολική τους ένταξη. Νέα Παιδεία, 95, 120-133.
- Παπαδόπουλος, Σίμος. Παιδαγωγική του Θεάτρου. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2010.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2009). Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Πολυχρονοπούλου Στ. (1991). Πρότυπο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης εφήβων με νοητική καθυστέρηση. Λόγος και Πράξη, 44(3), 18-28.
- Σαββίδου Ειρήνη, (2020). «Επαγγελματικός προσανατολισμός νεαρών ατόμων με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας με την εφαρμογή του SDS του Holland». Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών – Πανεπιστήμιο Μακεδονίας - <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23766/4/SavvidouEiriniMsc2020.pdf>.
- Σιάρδος, Γ.Κ., (2005 α). Μεθοδολογία Κοινωνιολογικής Έρευνας. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Σιάρδος, Γ.Κ., (2005 β). Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης: Με την επίλυση ασκήσεων μέσω του προγράμματος SPSS: Διερεύνηση εξάρτησης μεταξύ μεταβλητών. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Σιώμος Γ. & Μαύρος Δ. (2008). Έρευνα αγοράς. Αθήνα: Σταμούλη.
- Σκορδίλης, Α. (2003), Κοινωνία: ΑμΕΑ: Η Παγκόσμια Ημέρα για τα άτομα με Αναπηρία βρίσκει μετεξεταστέα την Ελλάδα, εφημ. Ελευθεροτυπία.
- Σταμάτης, Σ. (1987). Οχυρωμένη σιωπή, γέφυρες επικοινωνίας με το αυτιστικό παιδί, εικόνα αντιμετώπιση- αποκατάσταση. Αθήνα: Γλάρος.
- Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 . Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο - Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Συνοδινού, Κ. (1999). Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (2002). Αρχές Μάρκεντινγκ: Ελληνική προσέγγιση. Αθήνα: Rosili.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). Ψυχοδυναμική των Σχέσεων Βοήθειας σε μαθητές και Οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες. Ανάκτηση Απρίλιος 06, 2015, από Πανεπιστήμιο Καλαμάτας: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD185/>.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

- N.1143\27-3-1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». ΦΕΚ 80\Α\31-3-1981 [http://www.pischools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/nomoi/nomoi\\_main.htm](http://www.pischools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm).
- N.1566\26-9-1985 «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 167\Α\30-9-1985, [http://www.pischools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/nomoi/nomoi\\_main.htm](http://www.pischools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm).
- N.2009\12-2-1992 «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 18\Α\14-2-1992, [http://www.pischools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/nomoi/nomoi\\_main.htm](http://www.pischools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm).
- N.2817\14-3-2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 78\Α\14.03.2000, [http://www.pischools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/nomoi/nomoi\\_main.htm](http://www.pischools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm).
- N.3699\26-9-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ΦΕΚ 199\Α\2-10-2008, [http://www.pischools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/nomoi/nomoi\\_main.htm](http://www.pischools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm).

N.4186/17-11-2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», <https://www.minedu.gov.gr/2015-12-17-11-24-52/16757-17-11-13-4186-2013>.

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

<https://www.autismgreece.gr>

<https://rdcu.be/crUAY>.

Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα [The evaluation of the course of legislative changes thirty years after the adoption of the first law on special education in Greece]\*

E Nteropoulou-Nterou - Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική [Disability and ..., 2012.

site ΥΠΕΘ, Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού, <https://www.eoppep.gr/teens/index.php/amea/ειδικά-εργαστήρια-επαγγελματικής-εκπαίδευσης-και-κατάρτισης>.

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

<https://www.esamea.gr/publications/books-studies/907-meleti-dia-bioy-mathisi-kai-anapiria-2008>.

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home>.

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Main\\_Page](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Main_Page).

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23766/4/SavvidouEiriniMsc2020.pdf>.

[https://www.researchgate.net/publication/287769560\\_National\\_snapshot\\_of\\_adults\\_with\\_intellectual\\_disabilities\\_in\\_the\\_labor\\_force](https://www.researchgate.net/publication/287769560_National_snapshot_of_adults_with_intellectual_disabilities_in_the_labor_force).

AutismSpeaks. (χ.χ.). Job seekers with Autism(χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://www.autismspeaks.org/job-seekers-students-employees>.

[https://watermark.silverchair.com/usz224.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9kkhW\\_Ercy7Dm3ZL\\_9Cf3qfKAc485ysgAAAt4wg\\_gLaBgkqhkiG9w0BBwaggLLMIICxwIBADCCAsAGCSqGSIb3DQEHATAeBgIghkgBZQMEAS4wEQQMJFJsEEs4UzNXbRBM\\_AgEQgIICkdlqGOB\\_shpUCVRald-2QF2nPGORwSvYBefhOG2tKnLQfAp3XK3Pl2efqHyAfxkz\\_zhILeOBFygBabMwf42amS8hbCi8BnKR6er8JmWK8Qy-zj4WaJslnuSBNSop8t9kQZlZH7UmuBjBnkmTFjWPmf7zcjna2IpF-UdhBBCDiah-G408g67pWeUcZEqTXVRNGmdieY59XFTWB7ocCY3rxt9WJxqNgfJxHPQVUcCrmcpHmhPfcS8RMnbdxae1AhD1rUldWYLaJZJNPvWby9kqecVfvtqjhZ8F03qaeEuGpYQcCNwN7owgKOCGVEME4taxgDn3gFywObNxlzLp469nllVPPVFH1yDrOaIZLU7TAoriGwlpdkI\\_ORCw1T5LabZG1ZvxAYHy0X44UMzK07wx9QE17fidpDxmmHf-QLKk4m0ZvpE7AfFWOy\\_HhCxo8zYcRVLyc2pKPZlulxWaasr\\_hMZdKqZAHCDWU6W98Ct30dsPgMvOYEn9K7hjsM\\_fu7enkV76PmHUh1f3ATB8a15aNgCpSz3bjDyk1HeAO9S14ODKeJ\\_uigiSru7L4CCvOV6XmxEpXksB7Y9WOz0g6wnmndSNJD60lv1B93\\_E2GO4yT0kiE-LRtY1DVnCLE1t2RWpvr-zUZdBYtlCMW0bGix8FLNTP6ef4jwOedPTrCehWniFDwXPzbiqEq\\_VpSyUnI1kWQgiPJWQgZNLBdEIEO-YulbhDlFwfEXUq2xpRT9MGhNeSVONitJ\\_zDGuDegX-vuUpBuVS6a3g8D8N7DghKuD3wioaYqHn6Xrq\\_Jw1Q4NKLz\\_3uyuuGgdUhMPNqr4FyErUiRl6tGNPF3uNG5oFDzHYBKqPE4szVjc17fSBNoEv6w](https://watermark.silverchair.com/usz224.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9kkhW_Ercy7Dm3ZL_9Cf3qfKAc485ysgAAAt4wg_gLaBgkqhkiG9w0BBwaggLLMIICxwIBADCCAsAGCSqGSIb3DQEHATAeBgIghkgBZQMEAS4wEQQMJFJsEEs4UzNXbRBM_AgEQgIICkdlqGOB_shpUCVRald-2QF2nPGORwSvYBefhOG2tKnLQfAp3XK3Pl2efqHyAfxkz_zhILeOBFygBabMwf42amS8hbCi8BnKR6er8JmWK8Qy-zj4WaJslnuSBNSop8t9kQZlZH7UmuBjBnkmTFjWPmf7zcjna2IpF-UdhBBCDiah-G408g67pWeUcZEqTXVRNGmdieY59XFTWB7ocCY3rxt9WJxqNgfJxHPQVUcCrmcpHmhPfcS8RMnbdxae1AhD1rUldWYLaJZJNPvWby9kqecVfvtqjhZ8F03qaeEuGpYQcCNwN7owgKOCGVEME4taxgDn3gFywObNxlzLp469nllVPPVFH1yDrOaIZLU7TAoriGwlpdkI_ORCw1T5LabZG1ZvxAYHy0X44UMzK07wx9QE17fidpDxmmHf-QLKk4m0ZvpE7AfFWOy_HhCxo8zYcRVLyc2pKPZlulxWaasr_hMZdKqZAHCDWU6W98Ct30dsPgMvOYEn9K7hjsM_fu7enkV76PmHUh1f3ATB8a15aNgCpSz3bjDyk1HeAO9S14ODKeJ_uigiSru7L4CCvOV6XmxEpXksB7Y9WOz0g6wnmndSNJD60lv1B93_E2GO4yT0kiE-LRtY1DVnCLE1t2RWpvr-zUZdBYtlCMW0bGix8FLNTP6ef4jwOedPTrCehWniFDwXPzbiqEq_VpSyUnI1kWQgiPJWQgZNLBdEIEO-YulbhDlFwfEXUq2xpRT9MGhNeSVONitJ_zDGuDegX-vuUpBuVS6a3g8D8N7DghKuD3wioaYqHn6Xrq_Jw1Q4NKLz_3uyuuGgdUhMPNqr4FyErUiRl6tGNPF3uNG5oFDzHYBKqPE4szVjc17fSBNoEv6w).

<https://jujitsu.gr/wp-content/uploads/2019/08/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1-%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82-1.pdf>.

[https://www.ekke.gr/publication\\_files/i-diadiktiaki-ereuna-pleonektimata-mionektimata-kai-ergalia-diexagogy-diadiktiakon-ereunon](https://www.ekke.gr/publication_files/i-diadiktiaki-ereuna-pleonektimata-mionektimata-kai-ergalia-diexagogy-diadiktiakon-ereunon).



## Γνώσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με την Επαγγελματική Αποκατάσταση των Ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ - Αυτισμός)



Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο κι έχει συνταχθεί στα πλαίσια διατέλεσης της πτυχιακής μου εργασίας ως τελειόφοιτη φοιτήτρια του τμήματος Λογοθεραπείας Πατρών, με σκοπό την πραγματοποίηση έρευνας. Τα συλλεχθέντα δεδομένα από τους δασκάλους Γενικών και Ειδικών Σχολείων αφορούν πληροφορίες σχετικά με το τί γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική αποκατάσταση ενηλίκων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)- Αυτισμός.

Η βοήθειά σας για την πραγματοποίηση της έρευνας και κατ' επέκταση της εργασίας μου είναι πολύτιμη, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην μελέτη ενός επίκαιρου φαινομένου ευρέως ενδιαφέροντος.

I.: Συμπληρώστε τα στοιχεία σας ,

II.: Επιλέξτε την απάντηση που αντιστοιχεί στην άποψή σας ,

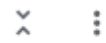
III.: Επιλέξτε από τις πιθανές απαντήσεις που αντιστοιχούν στην άποψή σας ,

IV.: Οι ερωτήσεις προορίζονται για εκπαιδευτικούς Ειδικού Σχολείου ή Γενικού, οι οποίοι διαθέτουν επιμόρφωση στον αυτισμό και την ειδική αγωγή, είτε είχαν μαθητή-ες με αυτισμό στην τάξη τους είτε όχι!

\* Παρακαλώ συμπληρώστε μόνοι σας ό,τι γνωρίζετε για κάθε ερώτηση! \*

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων!

## I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ



Περιγραφή (προαιρετικό)

Σχολείο Εκπαιδευτικού \*

Γενικό

Ειδικό

Πόλη Εργασίας Εκπαιδευτικού \*

Κείμενο σύντομης απάντησης

Φύλο Εκπαιδευτικού \*

Γυναίκα

Άντρας

Ηλικία Εκπαιδευτικού \*

Κείμενο σύντομης απάντησης  
.....

Εθνικότητα Εκπαιδευτικού \*

Κείμενο σύντομης απάντησης  
.....

Ειδικότητα Εκπαιδευτικού \*

Κείμενο σύντομης απάντησης  
.....

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικού (π.χ. Μεταπτυχιακό..)

Κείμενο σύντομης απάντησης  
.....

Εμπειρία Χρόνων Διδασκαλίας σε μαθητές με Αυτισμό

Κείμενο σύντομης απάντησης  
.....

## II. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ



Παρακαλώ απαντήστε μόνο όσες ερωτήσεις γνωρίζετε!

Ερωτήσεις για την φύση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ- Αυτισμός)

Περιγραφή (προαιρετικό)

1. Είναι ο αυτισμός αναπτυξιακή διαταραχή: \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

2. Αποτελεί ο αυτισμός νευροψυχολογική διαταραχή: \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

3. Το άτομο με αυτισμό δεν ζει με την διαταραχή αυτή καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του, καθώς θεραπεύεται; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

4. Υπάρχουν βαθμοί σοβαρότητας στον αυτισμό; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

5. Είναι γνωστά τα αίτια που ευθύνονται για την εμφάνιση του αυτισμού; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

6. Δεν υπάρχει πιθανότητα ο αυτισμός να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές;

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

Συμπτωματολογία Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος

Περιγραφή (προαιρετικό)

7. Συναντάται καθυστέρηση στην ανάπτυξη ομιλίας σε παιδιά με αυτισμό; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

8. Ο συντονισμός κινήσεων (π.χ. Περπάτημα, τρέξιμο, πιάσιμο μολυβιού, γραφή..) αναπτύσσεται το ίδιο με τα τυπικά παιδιά; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

9. Αντιμετωπίζουν πρόβλημα τα παιδιά με αυτισμό στο κομμάτι των κοινωνικών σχέσεων; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

10. Είναι ασυνήθης παρατήρηση οι προσκολλήσεις – εμμονές των παιδιών με αυτισμό σε αντικείμενα/πράγματα; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

11. Παρατηρούνται στα παιδιά με αυτισμό υπερ-ευαίσθησιες σε θορύβους, φως, υφές, μυρωδιές; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

12. Προτιμούν τα παιδιά με αυτισμό το ομαδικό παιχνίδι; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

Προ-επαγγελματική εκπαίδευση & Ενήλικες με Αυτισμό

Περιγραφή (προαιρετικό)

13. Είναι συνηθισμένη η επαγγελματική προετοιμασία εφήβων με αυτισμό στην Ελλάδα; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

14. Είναι συνηθισμένη η επαγγελματική προετοιμασία σε εφήβους με αυτισμό στο εξωτερικό; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω



15. Η εκπαιδευτική κατάρτιση των ατόμων με αυτισμό στην Ελλάδα, θεωρείται επαρκής για την επιτυχή επαγγελματική τους αποκατάσταση; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

16. Είναι απαραίτητη η συμβολή ειδικών συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού για την επαγγελματική κατάρτιση ατόμων με αυτισμό; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

17. Υπάρχουν θέσεις εργασίας ανοιχτές για ένταξη ατόμων με αυτισμό στην Ελλάδα; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

18. Υπάρχουν θέσεις εργασίας ανοιχτές για ένταξη ατόμων με αυτισμό στο εξωτερικό; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

### III. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ : ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ



Ενδέχεται οι απαντήσεις να είναι πάνω από μία.  
Παρακαλώ απαντήστε μόνο όσες ερωτήσεις γνωρίζετε!

1. Επιλέξτε ποιά επαγγέλματα από τα παρακάτω είναι καταλληλότερα για επαγγελματική αποκατάσταση ενηλίκων με αυτισμό:

- Μάνατζερ στο κομμάτι των δημοσίων σχέσεων εταιριών / φορέων
- Σχεδιαστής λογισμικών επεξεργασίας εικόνων
- Εργαζόμενος σε γραμμή παραγωγής σε εργοστάσια
- Πρέσβης σε θέματα διπλωματίας

2. Επιλέξτε ποιά από τα παρακάτω επαγγέλματα αντενδείκνυνται ως επαγγελματική επιλογή ατόμων με αυτισμό:

- Υπεύθυνος επιμέλειας κειμένων
- Πωλητής
- Σέρβις στο χώρο της εστίασης
- Φροντιστής ζωολογικού κήπου

3. Επιλέξτε ποιά από τα παρακάτω χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό θεωρούνται πλεονεκτήματα στον εργασιακό κόσμο:

- Αφοσίωση στην εκάστοτε εργασία τους
- Αίσθημα ομαδικότητας
- Ειλικρίνεια
- Αντοχή στο άγχος και την πίεση

4. Επιλέξτε ποιές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ενήλικες με αυτισμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους:

- Δέχονται ανταγωνισμό από τους συναδέλφους
- Περιθωριοποίηση από τους συναδέλφους
- Κατανόηση συμπεριφορών τους εξ' αιτίας της διαταραχής τους
- Εργάζονται κυρίως ατομικά αντί σε ομάδες

5. Επιλέξτε ποιές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ενήλικες με αυτισμό σε σχέση με το εργασιακό τους περιβάλλον:

- Υψηλά επίπεδα θορύβου σε εργασιακά περιβάλλοντα
- Αιφνίδιες αλλαγές στην ρουτίνα του προγράμματος εργασίας
- Ανάγκη για περισσότερα διαλείμματα
- Εργασία σε μικρά εργασιακά περιβάλλοντα

## IV. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



Απαντήστε αν είστε καθηγητής σε Ειδικό Σχολείο ή σε Γενικό με εμπειρία σε άτομα με αυτισμό, διαφορετικά αγνοείστε!

Ποιές θέσεις εργασίας ενδείκνυνται για απασχόληση ενηλίκων με αυτισμό σύμφωνα με μαθητές που έχετε συναντήσει βάσει της εμπειρίας σας;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Ποιά ταλέντα / δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό μπορούν να αξιοποιηθούν βοηθώντας στην επαγγελματική τους αποκατάσταση;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Ποιοί είναι οι φόβοι των ατόμων με αυτισμό σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον, βάσει της εμπειρίας σας;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Ποιος τρόπος εκπαίδευσης είναι προτιμότερο να εφαρμόζεται όταν έφηβοι μαθητές με αυτισμό φοιτούν στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Ενα μεγάλο ευχαριστώ για τον χρόνο και την συμβολή σας! Καλή σας συνέχεια!

Περιγραφή (προαιρετικό)

## Γνώσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με την Επαγγελματική Αποκατάσταση των Ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ - Αυτισμός)

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο κι έχει συνταχθεί στα πλαίσια διατέλεσης της πτυχιακής μου εργασίας ως τελειόφοιτη φοιτήτρια του τμήματος Λογοθεραπείας Πατρών, με σκοπό την πραγματοποίηση έρευνας. Τα συλλεχθέντα δεδομένα από τους δασκάλους Γενικών και Ειδικών Σχολείων αφορούν πληροφορίες σχετικά με το τί γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική αποκατάσταση ενηλίκων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)- Αυτισμός.

Η βοήθειά σας για την πραγματοποίηση της έρευνας και κατ' επέκταση της εργασίας μου είναι πολύτιμη, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην μελέτη ενός επίκαιρου φαινομένου ευρέως ενδιαφέροντος.

I.: Συμπληρώστε τα στοιχεία σας ,

II.: Επιλέξτε την απάντηση που αντιστοιχεί στην άποψή σας ,

III.: Επιλέξτε από τις πιθανές απαντήσεις που αντιστοιχούν στην άποψή σας ,

IV.: Οι ερωτήσεις προορίζονται για εκπαιδευτικούς Ειδικού Σχολείου ή Γενικού, οι οποίοι διαθέτουν επιμόρφωση στον αυτισμό και την ειδική αγωγή, είτε είχαν μαθητή,-ες με αυτισμό στην τάξη τους είτε όχι!

\* Παρακαλώ συμπληρώστε μόνοι σας ό,τι γνωρίζετε για κάθε ερώτηση! \*

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων!

## I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ



Περιγραφή (προαιρετικό)

Σχολείο Εκπαιδευτικού \*

Γενικό

Ειδικό

Πόλη Εργασίας Εκπαιδευτικού \*

Κείμενο σύντομης απάντησης

Φύλο Εκπαιδευτικού \*

Γυναίκα

Άντρας

Ηλικία Εκπαιδευτικού \*

Κείμενο σύντομης απάντησης

.....

Εθνικότητα Εκπαιδευτικού \*

Κείμενο σύντομης απάντησης

.....

Ειδικότητα Εκπαιδευτικού \*

Κείμενο σύντομης απάντησης

.....

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικού (σχετικά με τον Αυτισμό, π.χ. Σεμινάριο/Μεταπτυχιακό..) \*(εάν είστε εκπαιδευτικός Γενικού σχολείου και διαθέτετε!)

Κείμενο σύντομης απάντησης

.....

Εμπειρία Χρόνων Διδασκαλίας \*(εάν εργάζεστε σε Ειδικό σχολείο ή σε Γενικό ανεξαρτήτως εμπειρίας σε άτομα με αυτισμό) \*

Κείμενο σύντομης απάντησης

.....

Εμπειρία χρόνων διδασκαλίας σε μαθητές με αυτισμό \*(εάν είστε σε Γενικό σχολείο και διαθέτε εμπειρία σε μαθητές με αυτισμό)

Κείμενο σύντομης απάντησης

.....

## II. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ



Παρακαλώ απαντήστε μόνο όσες ερωτήσεις γνωρίζετε!

Ερωτήσεις για την φύση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ-Αυτισμός)

Περιγραφή (προαιρετικό)

1. Είναι ο αυτισμός αναπτυξιακή διαταραχή: \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

2. Αποτελεί ο αυτισμός νευροψυχολογική διαταραχή: \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω



3. Το άτομο με αυτισμό δεν ζει με την διαταραχή αυτή καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του, καθώς θεραπεύεται; \*

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

4. Υπάρχουν βαθμοί σοβαρότητας στον αυτισμό; \*

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

5. Είναι γνωστά τα αίτια που ευθύνονται για την εμφάνιση του αυτισμού; \*

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

6. Δεν υπάρχει πιθανότητα ο αυτισμός να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές; \*

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

Συμπτωματολογία Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος:

Περιγραφή (προαιρετικό)

7. Συναντάται καθυστέρηση στην ανάπτυξη ομιλίας σε παιδιά με αυτισμό; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

8. Ο συντονισμός κινήσεων (π.χ. Περπάτημα, τρέξιμο, πιάσιμο μολυβιού, γραφή..) αναπτύσσεται το ίδιο με τα τυπικά παιδιά; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

9. Αντιμετωπίζουν πρόβλημα τα παιδιά με αυτισμό στο κομμάτι των κοινωνικών σχέσεων; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

10. Είναι ασυνήθης παρατήρηση οι προσκολλήσεις – εμμονές των παιδιών με αυτισμό σε αντικείμενα/πράγματα; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

11. Παρατηρούνται στα παιδιά με αυτισμό υπερ-ευαίσθησιες σε θορύβους, φως, υφές, μυρωδιές; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

12. Προτιμούν τα παιδιά με αυτισμό το ομαδικό παιχνίδι; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

Προ-επαγγελματική εκπαίδευση & Ενήλικες με Αυτισμό:

Περιγραφή (προαιρετικό)

13. Είναι συνηθισμένη η επαγγελματική προετοιμασία εφήβων με αυτισμό στην Ελλάδα; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

14. Είναι συνηθισμένη η επαγγελματική προετοιμασία σε εφήβους με αυτισμό στο εξωτερικό; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

15. Η εκπαιδευτική κατάρτιση των ατόμων με αυτισμό στην Ελλάδα, θεωρείται επαρκής για την επιτυχή επαγγελματική τους αποκατάσταση; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

16. Είναι απαραίτητη η συμβολή ειδικών συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού για την επαγγελματική κατάρτιση ατόμων με αυτισμό; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

17. Υπάρχουν θέσεις εργασίας ανοιχτές για ένταξη ατόμων με αυτισμό στην Ελλάδα; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

18. Υπάρχουν θέσεις εργασίας ανοιχτές για ένταξη ατόμων με αυτισμό στο εξωτερικό; \*

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

### III. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ : ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ



Ενδέχεται οι απαντήσεις να είναι πάνω από μία.  
Παρακαλώ απαντήστε μόνο σε όσες ερωτήσεις γνωρίζετε!

1. Επιλέξτε ποιά επαγγέλματα από τα παρακάτω είναι καταλληλότερα για επαγγελματική αποκατάσταση ενηλίκων με αυτισμό:

- Μάνατζερ στο κομμάτι των δημοσίων σχέσεων εταιριών / φορέων
- Σχεδιαστής λογισμικών επεξεργασίας εικόνων
- Εργαζόμενος σε γραμμή παραγωγής σε εργοστάσια
- Πρέσβης σε θέματα διπλωματίας

2. Επιλέξτε ποιά από τα παρακάτω επαγγέλματα αντενδείκνυνται ως επαγγελματική επιλογή ατόμων με αυτισμό:

- Υπεύθυνος επιμέλειας κειμένων
- Πωλητής
- Σέρβις στον χώρο εστίασης
- Φροντιστής ζωολογικού κήπου

3. Επιλέξτε ποιά από τα παρακάτω χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό θεωρούνται πλεονεκτήματα στον εργασιακό κόσμο:

- Αφοσίωση στην εκάστοτε εργασία τους
- Αίσθημα ομαδικότητας
- Ειλικρίνεια
- Αντοχή στο άγχος και την πίεση

4. Επιλέξτε ποιές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ενήλικες με αυτισμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους:

- Δέχονται ανταγωνισμό από τους συναδέλφους
- Περιθωριοποίηση από τους συναδέλφους
- Κατανόηση συμπεριφορών τους εξ' αιτίας της διαταραχής τους
- Εργάζονται κυρίως ατομικά αντί σε ομάδες

5. Επιλέξτε ποιές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ενήλικες με αυτισμό σε σχέση με το εργασιακό τους περιβάλλον:

- Υψηλά επίπεδα θορύβου σε εργασιακά περιβάλλοντα
- Αιφνίδιες αλλαγές στην ρουτίνα του προγράμματος εργασίας
- Ανάγκη για περισσότερα διαλλείματα
- Εργασία σε μικρά εργασιακά περιβάλλοντα

Ενότητα 5 από 5

## IV. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



Απαντήστε αν είστε καθηγητής σε Ειδικό Σχολείο ή σε Γενικό με εμπειρία σε άτομα με αυτισμό, διαφορετικά αγνοείστε!

Ποιές θέσεις εργασίας ενδείκνυται για απασχόληση ενηλίκων με αυτισμό, σύμφωνα με μαθητές που έχετε συναντήσει βάσει της εμπειρίας σας;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Ποιά ταλέντα / δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό μπορούν να αξιοποιηθούν βοηθώντας στην επαγγελματική τους αποκατάσταση;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Ποιοί είναι οι φόβοι των ατόμων με αυτισμό σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον τους, βάσει της εμπειρίας σας;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

---

Ποιός τρόπος εκπαίδευσης είναι προτιμότερο να εφαρμόζεται όταν οι έφηβοι με αυτισμό φοιτούν στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

---

Ενα μεγάλο Ευχαριστώ για το χρόνο και τη συμβολή σας!!! Καλή σας συνέχεια!

Περιγραφή (προαιρετικό)