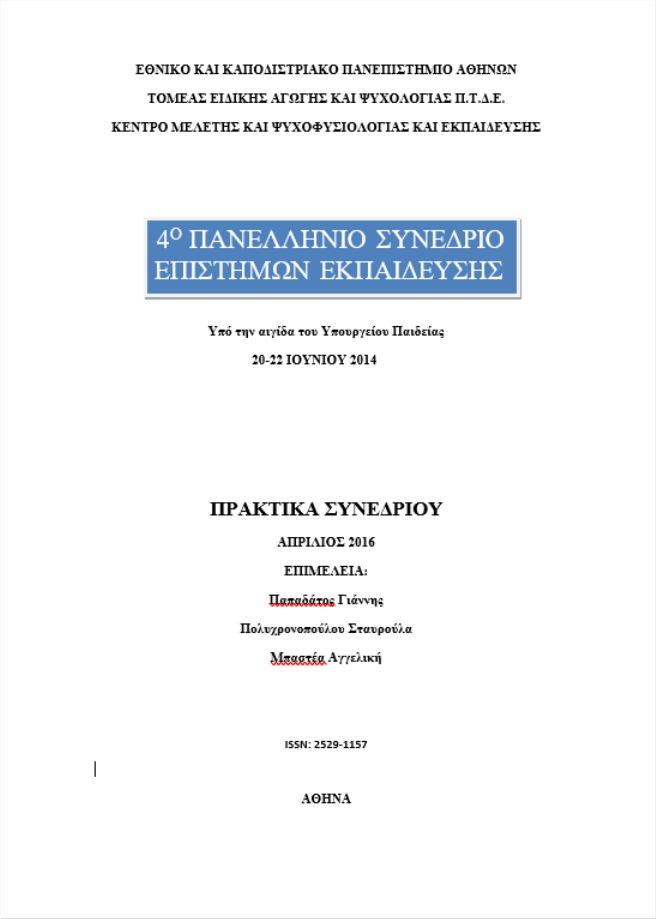
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2014, Αρ. 2 (2014)

Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέρ Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Παναγιώτα Ρούσου, Χριστίνα Συριοπούλου-Δελλή, Ιωάννης Αγαλιώτης

doi: 10.12681/edusc.501

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ρούσου Π., Συριοπούλου-Δελλή Χ., & Αγαλιώτης Ι. (2016). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(2), 800–814. https://doi.org/10.12681/edusc.501

Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Παναγιώτα Ρούσου, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
grousou@hotmail.gr
Χριστίνα Κ. Συριοπούλου Δελλή, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
csyriop@gmail.com
Ιωάννης Αγαλιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
iagal@uom.gr

Περίληψη

Ένα από τα ζητήματα που απασχολούν το ανθρώπινο δυναμικό που εμπλέκεται στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Αγαλιώτης, 2002; Μιχαηλίδης, 2009). Ο όρος εκπαιδευτική συμπερίληψη (inclusive education) δηλώνει αφενός μεν την τοποθέτηση ενός ατόμου με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφετέρου την ενεργητική συμμετοχή του τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στις άλλες εκφάνσεις της σχολικής ζωής, με απαιτήσεις ανάλογες με τις δυνατότητές του (Σούλης, 2008).

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις στάσεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης που βρίσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (6-12 ετών) για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας έγινε διαμέσου ερωτηματολογίου που περιλάμβανε 15 προσαρμοσμένες ερωτήσεις σε κλίμακα τύπου Likert και απαντήθηκε από 151 γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι γονείς είναι ιδιαίτερα θετικοί απέναντι στη εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αν και οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο και το μόνιμο τόπο κατοικίας.

Λέξεις-κλειδιά: διαταραχή αυτιστικού φάσματος, γονείς, συμπερίληψη, γενικό σχολείο

Abstract

Parents of typically developing children on inclusive education of children with autistic spectrum disorder

A key issue of the field of education is the inclusion of children with disabilities and special needs in the general classroom (Agaliotis, 2002; Michailidis, 2009). The term inclusive education refers to the placing of a person with disabilities in the educational context, and also to the active participation of this person in both the learning process and in other aspects of school life (Soulis, 2008). The present research examines the attitudes of parents with children with typical development who attend primary education (6-12 years) toward the inclusive education of children with autistic spectrum disorder (ASD). A questionnaire including 15 Likert –type questions was used. Results showed that parents are very positive towards the inclusion of children

with ASD, although their views differ significantly according to their education level and residence.

Keywords: autistic spectrum disorder, parents, inclusive education, mainstream school.

Εκπαιδευτική συμπερίληψη

Η συζήτηση για την εκπαιδευτική συμπερίληψη στην Ευρώπη διεξάγεται ήδη, εκτεινόμενη από την αιτιολόγηση της προσέγγισής της μέχρι την επιτυχημένη εφαρμογή της (Forlin et al., 2007). Τα πλεονεκτήματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης περιγράφονται σε έρευνες αλλά και στην λογοτεχνία (Loreman, 2007). Ο όρος συμπερίληψη δηλώνει τόσο την ύπαρξη ενός ατόμου με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όσο και την ενεργητική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία καθώς επίσης και στις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου. Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από το άτομο είναι ανάλογες με τις δυνατότητές του (Μιχαηλίδης,2009).

Για την έννοια της συμπερίληψης γίνεται πρώτη φορά λόγος σε ευρεία έκταση στο Παγκόσμιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, που πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα (1994).

Το πρόγραμμα της συμπερίληψης λειτουργεί όταν καθένα από τα παρακάτω πέντε χαρακτηριστικά συμβαίνουν σε καθημερινή βάση:

1. Ετερογενής ομαδοποίηση: Όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται μαζί σε ομάδες. Μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν κοινωνικά μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου και στο διάλειμμα, αποκτούν γνώσεις, αξίες και δεξιότητες και ικανοποιούν τις προσωπικές και κοινωνικές τους ανάγκες.

2. Η αίσθηση ότι ανήκουν σε μία ομάδα: Όλοι οι μαθητές θεωρούνται μέλη της τάξης και όχι απλοί επισκέπτες ή φιλοξενούμενοι. Έτσι, ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζεται όπως τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

3. Κοινές δραστηριότητες με διαφορετικά αποτελέσματα: Οι μαθητές μοιράζονται κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες (π.χ μαθήματα, εργαστήρια κ.α). Παρ' όλα αυτά, οι μαθησιακοί στόχοι είναι διαφορετικοί για κάθε μαθητή, αν και συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες. Η πρακτική αυτή αναφέρεται ως «μέθοδος επικάλυψης» (Giangreco & Putnam, 1991).

4. Περιβάλλον διδασκαλίας: Η διαδικασία μάθησης γίνεται στους χώρους που διδάσκονται οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5. Ισορροπημένη διαδικασία μάθησης: Η συμπερίληψη επιδιώκει την ισορροπία μεταξύ των ακαδημαϊκών/λειτουργικών και κοινωνικών/προσωπικών πτυχών της σχολικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται τόσο για την ανάπτυξη των ικανοτήτων μάθησής τους, όσο και για την αυτό-εικόνα τους (Giangreco et al., 1994).

Εκπαιδευτική συμπερίληψη και διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)

Το 2008 ψηφίστηκε στην Ελλάδα νόμος (3699) για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά με αυτισμό και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές θεωρούνται μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Συριοπούλου- Δελλή & Κασίμος, 2013). Η αναγνώριση αυτή επέτρεψε τη συμμετοχή των μαθητών αυτής της ομάδας σε προγράμματα συμπερίληψης με όλα τα οφέλη που αυτή συνεπάγεται. Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη εντοπίζεται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και των συνομηλίκων. Σύμφωνα με έρευνες, όσο μεγαλύτερη επαφή έχει το άτομο με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους του τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να αυξηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες (Cole & Meyer, 1991).

Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας στην εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας Έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα γονικής συμμετοχής σχετίζονται με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, υψηλότερα σκορ στα τεστ, θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, ολοκληρωμένες εργασίες και χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου (Hoover - Dempsey & Sandler , 1997). Η εμπλοκή της οικογένειας είναι σημαντική για τη εκπαίδευση των παιδιών όλων των ηλικιών αλλά πιο πολύ για την επιτυχία των μικρών παιδιών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Xu & Filler, 2008).

Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων που έχουν οι γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ. Επιμέρους στόχος είναι η μελέτη του βαθμού εξοικείωσης που έχουν οι γονείς με τη ΔΑΦ.

Μεθοδολογία

Για τον σκοπό της έρευνας διανεμήθηκαν 151 ερωτηματολόγια σε γονείς παιδιών ΤΑ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013- 2014. Το εργαλείο αποτελεί προσαρμογή στα ελληνικά των ερωτηματολογίων Co-Teacher Relationship Scale (McCormick & Noonan, 2003), και Perceptions of Co-Teaching Survey (Austin, 2001). Επίσης, έγινε επιλογή και τροποποίηση ορισμένων ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν οι Syriopoulou et al. (2012). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου με θέμα την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ και την δική τους στάση, οι απαντήσεις του οποίου είναι τύπου Likert με διαβάθμιση από το 1 έως το 5 όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5=Συμφωνώ απόλυτα.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 151 γονείς παιδιών ΤΑ (102 γυναίκες και 49 άντρες). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Πίνακας 1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικά του δείγματος	**N**	**%**
Φύλο		
Άνδρες	49	32,5
Γυναίκες	102	67,5
Ηλικία		
21-25	6	4
26 –35	35	23,2
36 –4 5	53	35,1
46-55	49	32,5
>56	8	5,3
Οικογενειακή κατάσταση		
Ανύπαντρος/η	3	2
Παντρεμένος/η	133	88,1
Διαζευγμένος/η	11	7,3
Χήρος/α	3	2
Συζώ	1	0,7
Μορφωτικό επίπεδο		
Α/θμια	4	2,6
Β/θμια	63	41,8
Γ/θμια	69	45,7
Μεταπτυχιακές σπουδές	15	9,9
Επαγγελματικό επίπεδο		
Υψηλό	15	9,9
Μεσαίο	102	67,5
Χαμηλό	25	16,6
Ανεργία	9	6
Οικονομική κατάσταση		
Άνετη	12	7,9
Μέτρια	124	82,1
Δύσκολη	15	9,9
Τόπος κατοικίας		
Αστική	106	70,2
Αγροτική	45	29,8

Αποτελέσματα έρευνας

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων όλων των απαντήσεων που δόθηκαν για την κάθε ερώτηση ξεχωριστά και οι οποίες είναι αυτές που διαμορφώνουν τελικώς, την στάση τους στην συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ.

Πίνακας 2

Συχνότητες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των γονέων στην κάθε

	«Διαφωνώ Απόλυτα»	«Διαφωνώ»	«Έτσι κι Έτσι»	«Συμφωνώ»	«Συμφωνώ Απόλυτα»
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	N (%)

1 *Τα προγράμματα συμπερίληψης δεν είναι δυνατό να εφαρμοστούν χωρίς να υπάρξει αρνητική επίδραση στη διδασκαλία των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες*	12 (7,9)	49 (32,5)	52 (34,4)	26 (17,2)	12 (7,9)
2 *Πιστεύω ότι στα προγράμματα συμπερίληψης οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τα άτομα με ΔΑΦ*	29 (19,2)	57 (37,7)	36 (23,8)	26 (17,2)	3 (2,0)
3 *Προτιμώ στην τάξη του παιδιού μου να μην υπάρχει κάποιο παιδί με ΔΑΦ*	43 (28,5)	45 (29,8)	30 19,9	23 15,2	10 (6,6)
4 *Τα συναισθήματά μου για τα προγράμματα συμπερίληψης είναι άγχος και επιφυλακτικότητα*	31 (20,5)	41 (27,2)	41 (27,2)	29 (19,2)	9 (6,0)
5 *Η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η συμπερίληψη είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος*	6 (4,0)	19 (12,6)	30 (19,9)	46 (30,5)	50 (33,1)
6 *Δεν έχω πρόβλημα να υπάρχει ένα παιδί με ΔΑΦ μέσα στην τάξη του παιδιού μου, εκτός και αν το επηρεάζει στη σχολική του επίδοση*	2 (1,3)	15 (9,9)	22 (14,6)	74 (49,0)	38 (25,2)
7 *Πιστεύω πως τα παιδιά με ΔΑΦ που συμμετέχουν σε προγράμματα συμπερίληψης ενισχύουν ακόμα περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες (συμμετοχή σε ομάδες)*	3 (2,0)	7 (4,6)	9 (6,0)	67 (44,4)	65 (43,0)
8 *Το παιδί μου είναι ενημερωμένο και γνωρίζει την έννοια της ΔΑΦ*	30 (19,9)	23 (15,2)	49 (32,5)	30 (19,9)	19 (12,6)
9 *Θα καλούσα ένα παιδί με ΔΑΦ στο party που θα έκανα για το παιδί μου*	1 (0,7)	5 (3,3)	14 (9,3)	58 (38,4)	73 (48,3)
10 *Η καλή σχέση και επαφή του παιδιού μου με τον συμμαθητή του με ΔΑΦ θα βοηθούσε τον τελευταίο να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του*	2 (1,3)	2 (1,3)	14 (9,3)	68 (45,0)	65 (43,0)
11 *Τα παιδιά με ΔΑΦ θα πρέπει να διδάσκονται κυρίως στην γενική τάξη και να αποσύρονται από*	7 (4,6)	19 (12,6)	32 (21,2)	52 (34,4)	41 (27,2)

αυτή μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία					
12 *Η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και ΤΑ αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων συμπερίληψης*	1 (0,7)	9 (6,0)	19 (12,6)	70 (46,4)	52 (34,4)
13 *Πιστεύω ότι η ύπαρξη ενός παιδιού με ΔΑΦ στην τάξη του παιδιού μου παρακωλύει το έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας*	34 (22,5)	56 (37,1)	32 (21,2)	21 (13,9)	8 (5,3)
14 *Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι δεν θα είναι αντικειμενικοί στην βαθμολογία και θα αδικήσουν το παιδί μου*	68 (45,0)	52 (34,4)	18 (11,9)	9 (6,0)	4 (2,6)
15 *Πιστεύω πως εάν το παιδί μου έχει φιλικές σχέσεις με τον συμμαθητή του με ΔΑΦ θα στιγματιστεί και θα περιθωριοποιηθεί και αυτό*	77 (51,0)	54 (35,8)	9 (6,0)	8 (5,3)	3 (2,0)

Πιο αναλυτικά, στην ερώτηση 1, η πλειοψηφία των γονέων (34,4%) δηλώνει ουδέτερη για το αν η εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορεί να υπάρξει χωρίς να επηρεάσει αρνητικά τα παιδιά τους. Ωστόσο, μικρή διαφορά παρατηρείται με το ποσοστό της απάντησης "*διαφωνώ*" με ποσοστό 32,5%.

Στην ερώτηση 2, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (37,7%) δήλωσαν πως δεν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί παραμελούν τα δικά τους παιδιά και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους συμμαθητές τους με αυτισμό. Η αμέσως επόμενη επικρατέστερη απάντηση είναι αυτή της ουδέτερης πάλι στάσης (23,8%), ενώ μόνο 3 εκ των 151 ατόμων απάντησαν πως συμφωνούν απόλυα με αυτή την άποψη.

Όσον αφορά την τρίτη ερώτηση, με μικρή διαφορά, μόλις 2 ατόμων, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε πως δεν έχουν κανένα απολύτως πρόβλημα το παιδί τους να έχει συμμαθητή ένα παιδί με ΔΑΦ (28,5% - 30%). Παράλληλα, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν και ένα ποσοστό της τάξεως 15,2% το οποίο δεν αποδέχεται την εκπαιδευτική συμπερίληψη και συμφωνεί με την παραπάνω άποψη.

Στην ερώτηση 4, μικρή στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται. Υπάρχει μία σύγκλιση απόψεων της τάξεως 27% σύμφωνα με το οποίο σε κάποιους η εκπαιδευτική συμπερίληψη προκαλεί άγχος και επιφυλακτικότητα και σε κάποιους άλλους προκαλεί ουδέτερα συναισθήματα. Ακόμη, μικρή πάλι διαφορά σημειώνεται στις απαντήσεις των ατόμων οι οποίοι δήλωσαν πως δεν κατακλύζονται από αυτά τα συναισθήματα (20,5%) με αυτούς οι οποίοι δήλωσαν πως η συμπερίληψη τους προκαλεί άγχος (19%).

Στη συνέχεια, η πλειοψηφία της ερώτησης 5, κυμαίνεται ανάμεσα στις τιμές 4 και 5 της κλίμακας Likert. Με ποσοστό 30,5% και 33% αντίστοιχα το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος της έρευνας απάντησαν πως παίζει καθοριστικό ρόλο στην

επιτυχία των προγραμμάτων εκπαιδευτικής συμπερίληψης η διαρρύθμιση του χώρου διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος γενικότερα. Ωστόσο, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξεως 20% δήλωσε ουδέτερο στην άποψη αυτή.

Στην ερώτηση *6* παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επικρατέστερη απάντηση και στις υπόλοιπες. Η πλειοψηφία των γονέων (49%) απάντησαν πως δεν έχουν πρόβλημα το παιδί τους να έχει συμμαθητή ένα παιδί με ΔΑΦ, εφόσον όμως αυτό δεν θα επηρεάσει την σχολική του επίδοση. Η δεύτερη απάντηση με το μεγαλύτερο ποσοστό (25%) αφορά στην ξεκάθαρη στάση των γονέων απέναντι σε αυτή την ερώτηση που τους βρίσκει να συμφωνούν απόλυτα.

Στην επόμενη ερώτηση είναι εμφανείς οι επικρατέστερες απόψεις των γονέων και μικρή διαφορά παρατηρείται ανάμεσα σε αυτές που εντοπίζονται ανάμεσα στο 4 και στο 5 της κλίμακας Likert. Φαίνεται πως οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν πως το γενικό σχολείο είναι ευκαιρία για τα παιδιά με ΔΑΦ να κοινωνικοποιηθούν, εφόσον ο αριθμός των ατόμων που επέλεξαν τις άλλες διαβαθμίσεις της ερώτησης είναι μονοψήφιος (μ.ο 6%).

Στην ερώτηση 8 οι απαντήσεις κυμαίνονται προς όλα τα επίπεδα. Η πλειοψηφία (32,5%) δήλωσε πως τα παιδιά τους γνωρίζουν περίπου (μέσες- άκρες) την έννοια αυτή. Παράλληλα, ίδια ποσοστά (20%) παρατηρούνται στη διαβάθμιση 1 (διαφωνώ απόλυτα) και 4 (συμφωνώ) της κλίμακας Likert. Τέλος, η απάντηση με το μικρότερο ποσοστό (13%) σημειώνεται στο ότι τα παιδιά γνωρίζουν πολύ καλά τον ορισμό της ΔΑΦ.

Στην ερώτηση 9 φαίνεται πως περισσότερο από το 85% των ερωτηθέντων είναι θετικοί στην πρόσκληση ενός παιδιού με ΔΑΦ στο πάρτι που θα έκαναν για το παιδί τους. Περίπου το 38% δήλωσε πως συμφωνούν με την παραπάνω άποψη, ενώ ακόμα πιο σύμφωνους βρίσκει ένα ποσοστό 48%.

Αναφορικά με την ερώτηση 10 οι γονείς πιστεύουν πως η επαφή με τα παιδιά ΤΑ βοηθάει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής των παιδιών με ΔΑΦ. 68% του δείγματος τάσσεται υπέρ αυτής της άποψης, ενώ με μικρή διαφορά – μόλις 3 ατόμων – η επιλογή "*συμφωνώ απόλυτα*" έρχεται δεύτερη.

Στην ερώτηση 11 οι 52 εκ των 151 ερωτηθέντων της συγκεκριμένης ερώτησης απάντησαν πως συμφωνούν με την παραπάνω πρόταση, όπως επίσης και 41 άτομα τάσσονται ακόμα περισσότερο υπέρ αυτής. Το ποσοστό αρνητικής απάντησης, δηλαδή το ποσοστό που θεωρεί ότι τα παιδιά με ΔΑΦ θα πρέπει να λαμβάνουν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας είναι μικρότερο, περίπου 12%.

Από την ερώτηση 12 προκύπτει ότι η πλειοψηφία πιστεύει πως η καλή διαπροσωπική σχέση ανάμεσα στους συμμαθητές, με αναπηρία και χωρίς, παίζει σημαντικό ρόλο για την επιτυχία των προγραμμάτων εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα τα υψηλότερα ποσοστά σημειώνονται ανάμεσα στο "*συμφωνώ*" και στο "*συμφωνώ απόλυτα"* με 46% και 34% αντίστοιχα.

Για την ερώτηση 13 η πλειοψηφία (37%) δηλώνει ότι διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση και ότι δεν θεωρεί ότι εάν το παιδί τους έχει συμμαθητή με ΔΑΦ, το τελευταίο θα παρακωλύσει το έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια μικρή διαφορά παρατηρείται ανάμεσα στις απαντήσεις "*διαφωνώ απόλυτα*" και " *έτσι κι έτσι"* με μέσο όρο 21,5%. Τέλος, μόνο 8 από τα 151 άτομα απάντησαν ότι πιστεύουν ακράδαντα πως θα υπάρχουν σημαντικά εμπόδια και επιπτώσεις στην διαδικασία μάθησης.

Στην ερώτηση 14 οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι καθόλου δεν πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί θα επηρεάζονται και θα είναι άδικοι απέναντι στα παιδιά τους επειδή θα υπάρχει ένα άτομο με ΔΑΦ μέσα στην ίδια τάξη. Ακολούθως, 52 από τους 151 διαφωνούν με αυτό το ενδεχόμενο ενώ η μερίδα του δείγματος που

πιστεύει ότι όντως το παιδί τους θα αδικηθεί από τον εκπαιδευτικό είναι πολύ μικρή, μόλις 13 άτομα

Τέλος, όσον αφορά την ερώτηση 15 η συντριπτική πλειοψηφία (51%) απάντησε ότι διαφωνούν απόλυτα με το ενδεχόμενο περιθωριοποίησης και στιγματισμού του παιδιού τους επειδή έχει φιλικές σχέσεις με τον συμμαθητή του με ΔΑΦ, ενώ 36% δηλώνει ότι διαφωνεί με αυτή την υπόθεση. Στις άλλες περιπτώσεις οι απαντήσεις δεν πλησίασαν τον διψήφιο αριθμό και πιο συγκεκριμένα τα άτομα που φαίνονται να πιστεύουν στον στιγματισμό του παιδιού τους δεν υπερβαίνουν το 7,5%.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν ερωτήσεις ως προς το μορφωτικό επίπεδο και τον τόπο κατοικίας των ερωτηθέντων καθώς υπήρξαν οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις τους.

Ερώτηση 3 «*Προτιμώ στην τάξη του παιδιού μου να μην υπάρχει κάποιο παιδί με ΔΑΦ»:*

Πίνακας 3

	«Διαφωνώ Απόλυτα»	«Διαφωνώ»	«Έτσι κι Έτσι»	«Συμφωνώ»	«Συμφωνώ Απόλυτα»
Μορφωτικό Επίπεδο					
Δημοτικό	0 (0,0)	2 (4,4)	1 (3,3)	1 (4,3)	0 (0,0)
Γυμνάσιο	2 (4,7)	4 (8,9)	0 (0,0)	2 (8,7)	1 (10,0)
Λύκειο	10 (23,3)	17 (37,8)	12 (40,0)	11 (47,8)	4 (40,0)
ΤΕΙ	8 (18,6)	4 (8,9)	4 (13,3)	3 (13,0)	1 (10,0)
ΑΕΙ	12 (27,9)	18 (40,0)	10 (33,3)	5 (21,7)	4 (40,0)
Μεταπτυχιακό	9 (20,9)	0 (0,0)	3 (10,0)	1 (4,3)	0 (0,0)
Διδακτορικό	2 (4,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Τόπος Κατοικίας					
Αστική	31 (72,1)	35 (77,8)	21 (70,0)	14 (60,9)	5 (50,0)
Αγροτική	12 (27,9)	10 (22,2)	9 (30,0)	9 (39,1)	5 (50,0)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 οι έχοντες μεταπτυχιακά και διδακτορικά διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση «*Προτιμώ στην τάξη του παιδιού μου να μην υπάρχει κάποιο παιδί με ΔΑΦ»,* ενώ οι απόφοιτοι του λυκείου είναι μοιρασμένοι στην κλίμακα και με

αρκετές απαντήσεις να βρίσκονται στην κλίμακα «*Συμφωνώ*». Όσον αφορά τον τόπο διαμονής παρατηρούμε ότι τόσο στις αστικές όσο και στις αγροτικές περιοχές οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες.

Στην ερώτηση *«Πιστεύω πως τα παιδιά με ΔΑΦ που συμμετέχουν σε προγράμματα συμπερίληψης ενισχύουν ακόμα περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες»:*

Πίνακας 4

Μορφωτικό Επίπεδο					
Δημοτικό	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (4,5)	1 (1,5)
Γυμνάσιο	0 (0,0)	1 (14,3)	1 (11,1)	2 (3,0)	5 (7,7)
Λύκειο	1 (33,3)	2 (28,6)	4 (44,4)	29 (43,3)	18 (27,7)
ΤΕΙ	1 (33,3)	1 (14,3)	1 (11,1)	9 (13,4)	8 (12,3)
ΑΕΙ	1 (33,3)	3 (42,9)	2 (22,2)	20 (29,9)	23 (35,4)
Μεταπτυχιακό	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (11,1)	4 (6,0)	8 (12,3)
Διδακτορικό	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (3,1)
Τόπος Κατοικίας					
Αστική	2 (66,7)	4 (57,1)	7 (77,8)	47 (70,1)	46 (70,8)
Αγροτική	1 (33,3)	3 (42,9)	2 (22,2)	20 (29,9)	19 (29,2)

Για την ερώτηση «*Πιστεύω πως τα παιδιά με ΔΑΦ που συμμετέχουν σε προγράμματα συμπερίληψης ενισχύουν ακόμα περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες*» η πλειοψηφία των αποφοίτων τριτοβάθμιας και αυτών που έχουν προχωρήσει την εκπαίδευσή τους συγκεντρώνεται στην τιμή «*συμφωνώ απόλυτα*». Η πλειοψηφία τόσο των κατοίκων της πόλης όσο και εκείνων του χωριού με διαφορά μόλις μιας απάντησης η επικρατέστερη τιμή είναι αυτή του «*συμφωνώ*».

Για την ερώτηση 13 *«Πιστεύω ότι η ύπαρξη ενός παιδιού με ΔΑΦ στην τάξη του παιδιού μου παρακωλύει το έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας»:*

Πίνακας 5

Μορφωτικό Επίπεδο					
Δημοτικό	0 (0,0)	2 (3,6)	2 (6,2)	0 (0,0)	0 (0,0)
Γυμνάσιο	1 (2,9)	1 (1,8)	3 (9,4)	2 (9,5)	2 (25,0)

Λύκειο	7 (20,6)	26 (46,4)	10 (31,2)	8 (38,1)	3 (37,5)
ΤΕΙ	6 (17,6)	2 (3,6)	8 (25,0)	2 (9,5)	2 (25,0)
ΑΕΙ	13 (38,2)	20 (35,7)	7 (21,9)	8 (38,1)	1 (12,5)
Μεταπτυχιακό	5 (14,7)	5 (8,9)	2 (6,2)	1 (4,8)	0 (0,0)
Διδακτορικό	2 (5,9)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)

Τόπος Κατοικίας					
Αστική	24 (70,6)	44 (78,6)	21 (65,6)	11 (52,4)	6 (75,0)
Αγροτική	10 (29,4)	12 (21,4)	11 (34,4)	10 (47,6)	2 (25,0)

Τέλος, όσον αφορά την ερώτηση 13 η πλειοψηφία βρίσκεται μεταξύ *«διαφωνώ απόλυτα»* και *«διαφωνώ»*, όπως επίσης κάτι τέτοιο συμβαίνει και ως προς το μόνιμο τόπο κατοικίας.

Συζήτηση & Συμπεράσματα

Συμπερασματικά από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων γονέων που έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Γ'βάθμια, μεταπτυχιακά, διδακτορικά) τάσσονται περισσότερο υπέρ την εκπαιδευτικής συμπερίληψης καθώς επίσης και εκείνοι που ο μόνιμος τόπος κατοικίας τους είναι η πόλη. Γενικότερα, οι στάσεις που φαίνεται να υιοθετούν οι γονείς απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ και στην αλληλεπίδρασή τους με τα δικά τους παιδιά είναι ιδιαίτερα θετικές και ενθαρρυντικές για τη συνέχεια τέτοιων προγραμμάτων. Από τη μελέτη προκύπτει ότι είναι θετικά προσκείμενοι σε μια φιλία του παιδιού τους με τον συμμαθητή του με ΔΑΦ. Κάτι τέτοιο συμφωνεί με μια μελέτη περίπτωσης των Coffey & Obringer (2004) σύμφωνα με την οποία η συνολική αποδοχή που δέχεται το παιδί με αυτισμό από τους συμμαθητές του και τους γονείς τους παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ψυχολογία αλλά και στην εκπαίδευσή τους στο γενικό σχολείο. Από την έρευνα των Jindal-Snape, et al. (2005) προκύπτουν διαφορετικά αποτελέσματα. Οι δάσκαλοι της τάξης δήλωσαν πως ένα από τα σοβαρότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό είναι η απροθυμία από την πλευρά των γονέων να δώσουν την άδειά τους στο σχολείο ώστε να προχωρήσουν στην υλοποίηση του προγράμματος (Jindal-Snape et al., 2005).

Οι Έλληνες γονείς δήλωσαν επίσης ότι εφόσον το παιδί τους έχει φιλικές σχέσεις με τον συμμαθητή του με ΔΑΦ, το τελευταίο θα αυξήσει την αυτοπεποίθησή του και θα ενισχύσει τις κοινωνικές του δεξιότητες ενώ παράλληλα δεν πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να είναι αφορμή για περιθωριοποίηση του δικού τους παιδιού. Αν οι συμμαθητές των παιδιών με ΔΑΦ είναι πρόθυμοι να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν μαζί τους θα πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν πότε μια κίνηση είναι κοινωνικά αποδεκτή και πώς πρέπει να αντιδράει κατάλληλα σε

κάθε περίπτωση (Humphrey & Symes, 2011). Ωστόσο, όσον αφορά την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΔΑΦ που συμμετέχουν σε προγράμματα συμπερίληψης αντίθετα αποτελέσματα φαίνεται να έχει η έρευνα των Humphrey & Symes (2011). Η ανάλυση της έρευνας αποκάλυψε πως τα παιδιά με ΔΑΦ που βρίσκονταν σε γενική τάξη υιοθετούσαν μοναχικές συμπεριφορές, συμμετείχαν ελάχιστα σε συνεργατικές δραστηριότητες και ήταν λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε παράλληλα παιχνίδια αλλά πιο πιθανό να εμφανίσουν αντιδραστική και επιθετική συμπεριφορά. Ακόμη, προέκυψε πως οι συνομήλικοι των παιδιών με ΔΑΦ επιδίωκαν περισσότερο την κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους αλλά ήταν επίσης περισσότερο πιθανό να παρουσιάσουν και οι αυτοί επιθετική συμπεριφορά (λεκτική) σε σχέση με άλλους συνομηλίκους που είχαν συμμαθητή με κάποια άλλη αναπηρία εκτός ΔΑΦ (Humphrey & Symes, 2011). Κάτι τέτοιο αποδεικνύει πως τα παιδιά με ΔΑΦ βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο εκφοβισμού σε σχέση με άλλες ομάδες παιδιών. Από την άλλη πλευρά, μια άλλη έρευνα των Rogers et al., (1986) έδειξε πως κατά τη συνύπαρξη των παιδιών με ΔΑΦ με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία υπήρξαν στατιστικά μεγάλα κέρδη στη γνωστική λειτουργία, τη γλώσσα και την κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη. Επίσης, βελτιώθηκαν οι ικανότητες αυτοβοήθειας και κινητικών δεξιοτήτων αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό. Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες – για τις οποίες ρωτήθηκαν και οι Έλληνες γονείς- υπήρξε ιδιαίτερη βελτίωση στις προσπάθειες να συνεχίσει την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του αλλά και με τη μητέρα του καθώς αποδείχθηκε πως σημειώθηκε μείωση των αρνητικών απαντήσεων προς αυτή (Jordan et al. , 1998).

Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκαν επίσης οι απόψεις των Ελλήνων γονέων για τη διαμόρφωση του χώρου της σχολικής τάξης και οι απαντήσεις φανέρωσαν τη σημασία που έχει αυτός ο παράγοντας ούτως ώστε και το παιδί με ΔΑΦ να διευκολύνεται από την όλη διαδικασία αλλά και το δικό τους το παιδί να βρίσκεται σε μια άνετη αίθουσα. Οι Coffey & Obringer (2004) στη μελέτη περίπτωσης που εξέτασαν αναφέρονται και αυτοί στη θέση που παίρνουν οι γονείς υπέρ της κατάλληλης διαμόρφωσης του χώρου. Συγκεκριμένα, τονίστηκε πως η ατμόσφαιρα σε ένα μικρότερο σε σχέση με άλλα σχολείο συνέβαλε στην καλή απόδοση των παιδιών και των δύο ομάδων. Ακόμη, αναφέρθηκαν στις τροποποιήσεις της αίθουσας (π.χ θρανία, κατασκευές κλπ) για την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία (Coffey &, Obringer, 2004).

Άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν επιβεβαιώνουν το γεγονός πως οι συμμαθητές των παιδιών με αναπηρία δεν επηρεάζονται αρνητικά ακαδημαϊκά. Οι Staub & Peck (1994) εξέτασαν τα αποτελέσματα για τα παιδιά χωρίς αναπηρία που έπαιρναν μέρος σε συμπεριληπτικά προγράμματα. Η μελέτη λοιπόν έδειξε ότι δεν υπάρχει καμία επιβράδυνση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών αυτών. Η έρευνα διεξήχθη με τους δασκάλους και τους γονείς των μαθητών που συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία της συμπερίληψης και διαβεβαίωσαν πως δεν υπήρχε καμία βλάβη στην πρόοδο των μαθητών χωρίς αναπηρία (Lipsky & Gartner, 1995). Μάλιστα, το δείγμα της παραπάνω έρευνας πάρθηκε από αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές.

Συνοψίζοντας, οι Έλληνες γονείς παρουσιάζονται ιδιαίτερα ανοιχτοί και ενθαρρύνουν το ενδεχόμενο το παιδί τους να έχει συμμαθητή με ΔΑΦ. Όπως έχει εξεταστεί και παλαιότερα (Boutot & Bryant, 2005), είναι εξίσου πιθανό με τους συνομηλίκους του ένα παιδί με ΔΑΦ να προταθεί για κάποια δραστηριότητα όπως στο διάλειμμα, σε πάρτι γενεθλίων ή στην αίθουσα. Αν και αυτό είναι αντίθετο με μια

σειρά ερευνών που έχουν γίνει και έδειξαν πως οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν χαμηλό βαθμό κοινωνικής προτίμησης από τους συμμαθητές τους χωρίς κάποια αναπηρία (Sabornie & Kauffman. 1987, Stone & La Greca . 1990). Οι διάφορες ερμηνείες πρέπει να γίνονται με προσοχή και σημαντικό είναι να εξετάζονται το φύλο, η ηλικία, η περιοχή ή η φυλή του δείγματος της κάθε έρευνας. Ωστόσο, η μελλοντική έρευνα είναι αυτή που απαιτείται για να προσδιοριστεί περαιτέρω η φύση της κοινωνικής προτίμησης για τα παιδία με αυτισμό (Boutot & Bryant., 2005).

Περιορισμοί της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό το δείγμα, αφορά μονάχα σε περιορισμένες περιοχές της ελληνικής επικράτειας και κατά συνέπεια, γενικεύσεις των εξαγόμενων συμπερασμάτων θα πρέπει να γίνονται με επιφύλαξη.

Η έρευνα είναι συγχρονική και συναφειακή, επομένως δεν δύναται να γίνει λόγος για αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη παραγόντων. Επιπρόσθετα, στο παρόν εγχείρημα δεν αξιολογήθηκαν άλλες πιθανές με την διαμόρφωση της θέσης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παράμετροι πέραν των συγκεκριμένων κοινωνικοδημογραφικών τους χαρακτηριστικών.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71.

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education, Special Curriculum Access*, 22(4)245-255.

Boutot, E.A & Bryant, D.P. (2005). Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40 (1), 14-23.

Coffey, K.M, Obringer, S.J. (2004). A Case Study On Autism: School Accommodations And Inclusive Settings, *ProQuest Information and Learning Company.*

Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education, 25,* 340-351.

Forlin, C., Sharma, U. & Loreman, T. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education, *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 5-5.

Giangreco, M., & Putnam, J.W. (1991). Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments. In L.H. Meyer, C.A. Peck, & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp. 245-270). Baltimore: Paul H. Brookcs Publishing Co.

Giangreco, M.F., Cloninger, C.J., Dennis, R.E. & Edelman S.W. (1994). Problem-Solving Methods to Facilitate Inclusive Education, *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*, chapter 11, p. 1-35.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν. 3699 2/10/2008 *περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* ΦΕΚ.199/Α.

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*,67, 3-42.

Humphrey, N. & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings, SAGE Publications and The National Autistic Society, 15 (4), 397-419.

Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K.J., Kerr, C. & Smith, E.F. (2005). Effective education for children with autistic spectrum disorder: perceptions of parents and professionals, *The International Journal of Special Education*, 20 (1), 77-87.

Jordan, R., Jones, G. & Murray, D. (1998). Educational Interventions for Children With Autism: A Literature Review of Recent And Current Research, *The Department for Education and Employment*, vol 77.

Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education, *International journal of whole schooling*, 3 (2), 22-38.

Lipsky, D.K & Gartner, A. (1995). The evaluation of inclusive education programs, *Educational resources information center (eric)*, 2 (2), 1-9.

Μιχαηλίδης, Θ.Κ. (2009). Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Noonan, M. J., McCormick, L. Heck, R. (2003) The Co-Teacher Relationship Scale: Applications for Professional Development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 113-120.

Rogers, S.J. Herbison J., Lewis, H., Pantone, J. & Reis, K. (1986). An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism and severe emotional handicaps. Journal of the Division for Early Childhood, 10, 135-148.

Sabornie, E. J., & Kauffman, J. M. (1987). Assigned, received, and reciprocal social status of EMR and nonhandicapped adolescents. Education and Training in Mental Retardation, 22,139 –149.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Staub, D. & Peck, C.A. (1994/95). What are the outcomes for nondisabled students? Educational Leadership, 52 (4), 36-40.

Stone, W. L., & LaGreca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A re-examination.Journal of Learning Disabilities, 23, 32–37.

Syriopoulou- Delli, C., Cassimos, D., Tripsianis, G., Polychronopoulou, S. (2012) Teachers Perceptions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42(5): 755-68.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ.Κ. & Κασίμος, Δ.Χ. (2013). Επικοινωνία και εκπαίδευση ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/Αυτισμό. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Xu, Y. & Filler, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education, *The School Community Journal, 18 (2), 53-72.*

..