

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»

“SCHOOLCOUNSELINGANDGUIDANCE”

Όνοματεπώνυμο: Τσιούγκου Ελισάβετ - Ευδοκία

Α.Μ.: 219032

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «Οι γνώσεις και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙ ΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ ΜΕΛΟΣ
Θ. Κ. ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
Κ. ΤΣΩΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
Ν. ΣΤΑΥΡΟΥ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΤΕΦΑΑ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2021



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «Οι γνώσεις και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος»

Όνοματεπώνυμο: Τσιούγκου Ελισάβετ - Ευδοκία

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙ ΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ ΜΕΛΟΣ
Θ. Κ. ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
Κ. ΤΣΩΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
Ν. ΣΤΑΥΡΟΥ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΤΕΦΑΑ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος, τα συμπτώματα της οποίας ξεκινούν πριν την ηλικία των τριών ετών ενός παιδιού. Οι μαθητές με αυτισμό αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Γι αυτό πλήθος ερευνών έχουν εστιάσει στην ενημερότητα των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό αλλά και για τα οφέλη της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της ενσυναίσθησης και των γνώσεων των δασκάλων για τον αυτισμό και της πιθανής συσχέτισής τους. Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι η διερεύνηση: α) του επιπέδου ενημερότητας των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό, β) του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και γ) της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στις γνώσεις και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 113 εκπαιδευτικοί από δημοτικά σχολεία της Κορινθίας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Τορόντο (Toronto Empathy Questionnaire των Kourmoussi, Amanaki, Tzavara, Merakou, Barbouni, & Koutras, 2017) και το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο γνώσεων για τον αυτισμό (Autism Awareness Survey των Obeid, Daou, Denigris, Shane-Simpson, Brooks, & Gillespie-Lynch, 2015). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό είναι μέτριο και το επίπεδο ενσυναίσθησης τους μέτριο προς χαμηλό. Τα ευρήματα έδειξαν επίσης ότι το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία και η θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το επίπεδο γνώσεων και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Τέλος τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν χαμηλή αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των γνώσεων για τη ΔΑΦ και της ενσυναίσθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Ενσυναίσθηση, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, εκπαιδευτικοί, ειδική αγωγή,

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a developmental condition both of brain and nervous system whose symptoms are typically recognizable before the age of three years. Recognizing the number of difficulties that children with autistic disorder experience at school many researches which have been conducted, not only focus on the awareness of instructors about autism disorder but also on the benefits of empathy on the part of teachers towards students. The purpose of this project is the investigation of both teachers' empathy and knowledge about ASD and the possible correlation between them. The secondary purpose of this project is the investigation of: a) the instructors' level of awareness about ASD b) the instructor's level of empathy c) the influence of demographic factors on both the instructors' knowledge and empathy. In this research participated 113 teachers from primary schools in the region of Corinth. A translated questionnaire about the demographic information of the participants, the Toronto's translated questionnaire about empathy and the translated questionnaire of knowledge about autism were used for the data collection. The results of the research have shown that the instructors' level of knowledge about autism is moderate and their empathy ranges from moderate to low level. The research findings have also shown that the sex, the age, the work experience and the place where the instructors offer their educational services have an influence on the instructors' level of knowledge and empathy. The research findings haven't also shown an important influence of demographic factors on both the instructors' knowledge and empathy.

Key words: empathy, Autism Spectrum Disorder (ASD), instructors/teachers, special education,

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
Abstract	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	15
1.1 Διατύπωση του προβλήματος	15
1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	16
1.3 Εννοιολογικός και Λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών	16
1.4 Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΙΣΜΟΣ	19
2.1 Ορισμός αυτισμού.....	19
2.2 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά παιδιών με αυτισμό.....	21
2.3 Συχνότητα αυτισμού	25
2.4 Αιτιολογία	26
2.5 Διάγνωση	31
2.6 Εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	41
3.1 Ορισμός ενσυναίσθησης	41
3.2 Είδη ενσυναίσθησης.....	42
3.3 Χαρακτηριστικά δασκάλων με ενσυναίσθηση	43
3.4 Η σημασία της ενσυναίσθησης	46
3.5 Η ενσυναίσθηση και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αναπηρίες.....	47
3.6 Συσχέτιση ενσυναίσθησης και δημογραφικών παραγόντων	49

3.7 Η εκπαίδευση της ενσυναίσθησης.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
4.1 Συμμετέχοντες.....	53
4.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	53
4.3 Η διαδικασία της μέτρησης	55
4.4 Στατιστική ανάλυση.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	57
5.1 Το δείγμα και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του.....	57
5.2 Οι γνώσεις των συμμετεχόντων για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	62
5.3 Ο βαθμός ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων	66
5.4 Στατιστική συμπερασματολογία.....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	89
6.1 Συζήτηση.....	89
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	94
6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'	103
Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Στοιχείων Εκπαιδευτικών	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'	104
Ερωτηματολόγιο για τις Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'	106
Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης.....	106

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	58
Πίνακας 2: Πτυχία και περαιτέρω σπουδές συμμετεχόντων.....	60
Πίνακας 3: Θέση εργασίας.....	61
Πίνακας 4: Μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη ανά τάξη εκπαιδευτικού	61
Πίνακας 5: Συγκεντρωτικές απαντήσεις ερωτηματολογίου για τις γνώσεις στη ΔΑΦ.....	63
Πίνακας 6: Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου για τις Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	66
Πίνακας 7: Συγκεντρωτικές απαντήσεις ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης	68
Πίνακας 8: Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου Ενσυναίσθησης	70
Πίνακας 9: Μέσος όρος για κάθε κατηγορία του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης.....	71
Πίνακας 10: Έλεγχος κανονικότητας μεταβλητών (γνώσεις ΔΑΦ – ενσυναίσθηση)	72
Πίνακας 11: Μη παραμετρικοί έλεγχοι Spearman γνώσεις για την ΔΑΦ.....	73
Πίνακας 12: Μη παραμετρικοί έλεγχοι για Σκορ ερωτηματολογίου για γνώσεις ΔΑΦ	74
Πίνακας 13: Βαθμολογία ερωτηματολογίου για τις γνώσεις ΔΑΦ ανά φύλο.....	74
Πίνακας 14: Βαθμολογία ερωτηματολογίου για τις γνώσεις ΔΑΦ ανά θέση εργασίας	76
Πίνακας 15: Μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, διερεύνηση συσχέτισης με ηλικία	78
Πίνακας 16: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, διερεύνηση συσχέτισης με φύλο	79
Πίνακας 17: Βαθμολογία ερωτηματολογίου για τις συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας ανά φύλο.....	79
Πίνακας 18: Μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, διερεύνηση συσχέτισης με συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας	80
Πίνακας 19: Μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, διερεύνηση συσχέτισης με χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή.....	80
Πίνακας 20: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, διερεύνηση συσχέτισης με βασικό πτυχίο	81
Πίνακας 21: Βαθμολογία ερωτηματολογίου για τις συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας ανά βασικό πτυχίο.....	82
Πίνακας 22: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, διερεύνηση συσχέτισης με σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου	82

Πίνακας 23: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, διερεύνηση συσχέτισης με θέση υπηρεσίας.....	83
Πίνακας 24: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, διερεύνηση συσχέτισης με θέση εργασίας.....	84
Πίνακας 25: Βαθμολογία ερωτηματολογίου για την συμπαθητική ψυχολογική διέγερση ανά θέση εργασίας.....	84
Πίνακας 26: Μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, διερεύνηση συσχέτισης με αριθμό μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη.....	85
Πίνακας 27: Μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, διερεύνηση συσχέτισης γνώσεις για την ΔΑΦ με Ενσυναίσθηση.....	86

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ **Error! Bookmark not defined.**

ΓΡΑΦΗΜΑ 2: ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ (ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΟΣΟΣΤΩΝ) **Error! Bookmark not defined.**

ΓΡΑΦΗΜΑ 3: ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ **Error! Bookmark not defined.**

ΓΡΑΦΗΜΑ 4: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΑΦ **Error! Bookmark not defined.**

ΓΡΑΦΗΜΑ 5: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ 67

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

ΔΑΦ	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
M-CHAT	Modified Checklist for Autism in Toddlers
SCQ	Social Communication Questionnaire
CARS	Childhood Autism Rating Scale
ADI-R	Autism Diagnostic Interview-Revised
ADOS	Autism Diagnostic Observation Schedule
ASDS	Asperger Syndrome Diagnostic Scale
ASSQ	Autism Spectrum Screening Questionnaire
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με το πέρασμα των χρόνων η ενσυναίσθηση έχει χαρακτηριστεί ως σημαντική καθώς συμβάλλει θετικά σε πολλούς τομείς όπως στην υγειονομική περίθαλψη, την κοινωνική εργασία και την εκπαίδευση (Peck, 2012).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια κοινωνικο-γνωστική ικανότητα του ατόμου με την οποία το άτομο κατανοεί και ανταποκρίνεται στα συναισθήματα των άλλων, αναπτύσσοντας μια συναισθηματική επικοινωνία (McKinnon, Mar, & Levine, 2009).

Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο για την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Παράλληλα η ενσυναίσθηση συμβάλλει στο ποιοτικότερο κλίμα της σχολικής τάξης και στην καλύτερη μαθησιακή απόδοση. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών τους, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν συναισθηματική σταθερότητα και το αίσθημα της ασφάλειας.

Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών φαίνεται επίσης ότι συμβάλλει στην υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες όπως οι μαθητές με ΔΑΦ. Οι μαθητές με ΔΑΦ παρουσιάζουν διαταραχή στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται από χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και επαναλαμβανόμενη και στερεότυπη συμπεριφορά (Συριοπούλου-Δελή, 2016). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό έχουν χαρακτηριστεί σημαντικές για την υιοθέτηση θετικών ή μη στάσεων.

Από τα παραπάνω κρίνεται χρήσιμο να διερευνηθεί τόσο το επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και ο βαθμός γνώσεών τους για τον αυτισμό όσο και η πιθανή σύνδεσή των γνώσεων για τον αυτισμό και του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, η ικανότητά του δηλαδή να κατανοεί τα συναισθήματα, τις δυσκολίες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή οδηγεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό σε καλύτερο σχεδιασμό της διδασκαλίας, σε καλύτερη επαφή με τους μαθητές και τους γονείς και σε καλύτερη συνεργασία.

Οι γνώσεις των δασκάλων για τις ειδικές ανάγκες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους όπως είναι η ΔΑΦ βοηθούν επίσης στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών αυτών, τη στοχοθέτηση και την υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Ο βαθμός της ενσυναίσθησης ωστόσο και το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό μπορούν να επηρεαστούν από πολλούς δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, οι σπουδές κ.α.

Η εργασία απαρτίζεται από δυο κυρίως μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια (1^ο έως 3^ο Κεφάλαιο) και το ερευνητικό μέρος αποτελείται επίσης από τρία κεφάλαια (4^ο έως 6^ο Κεφάλαιο).

Όσον αφορά το θεωρητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η διατύπωση του προβλήματος, η αναφορά του σκοπού και των στόχων της έρευνας, ο εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών της παρούσας εργασίας. Στην τελευταία ενότητα του πρώτου κεφαλαίου τονίζεται η αναγκαιότητα-σημαντικότητα της μελέτης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στον αυτισμό. Σε αυτό το κεφάλαιο αρχικά επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας του αυτισμού και στη συνέχεια αναφέρονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό, η συχνότητα της διαταραχής, οι κύριες αιτιολογικές θεωρίες του αυτισμού και ορισμένα ενδεδειγμένα διαγνωστικά εργαλεία. Επιπρόσθετα γίνεται αναφορά τόσο στα διεθνή δικαιώματα των ατόμων με αυτισμό όσο και στο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευσή τους. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού παρατίθενται βιβλιογραφικά ευρήματα αρχικά για την συσχέτιση γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό και έπειτα για αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα όπως είναι η Συμπεριφορική προσέγγιση TEACCH.

Στο τρίτο κεφάλαιο προσπάθεια ορισμού της ενσυναίσθησης και τα είδη αυτής. Στη συνέχεια αναφέρονται τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης που γίνονται διακριτά στον εκπαιδευτικό χώρο και η σημασία της για τους δασκάλους και τους μαθητές. Έπειτα κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τονίζεται τόσο η επίδραση της ενσυναίσθησης στην

ανάπτυξη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αναπηρία όσο και η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών στο βαθμό ενσυναίσθησής τους. Στη τελευταία ενότητα αναφέρονται αποτελεσματικοί μέθοδοι εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας ξεκινά με το τέταρτο κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα περιγράφονται η διαδικασία και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία της μέτρησης και οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας με πίνακες και γραφήματα. Στο τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνονται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα στο οποίο παρατίθενται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

1 Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Διατύπωση του προβλήματος

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σύμφωνα με την πιο πρόσφατη θεώρησή της, αποτελεί διαταραχή στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος. Χαρακτηρίζεται από χαμηλή κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και από περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη και στερεότυπη συμπεριφορά. Τα συμπτώματα ξεκινούν πριν από την ηλικία των τριών ετών ενός παιδιού. Τα άτομα με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας δεν παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γνωστική ανάπτυξη και γλώσσα αλλά μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και περιορισμένα ενδιαφέροντα.

Δεν έχει βρεθεί ως τώρα, η αιτιολογία αυτής της διαταραχής, ωστόσο γενετικές προδιαθέσεις και περιβαλλοντικοί παράγοντες συσχετίζονται με αυτήν. Σύμφωνα με επιδημιολογικές έρευνες, οι περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό έχουν 25πλασιαστεί την τελευταία 30ετία και εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια.

Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού κατοχυρώνει το δικαίωμα κάθε παιδιού για πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς διάκριση για καμία κατάσταση. Σύμφωνα με αυτή, επομένως τα άτομα με αυτισμό έχουν το δικαίωμα να φοιτούν σε κανονικά σχολεία. Η ένταξη και η επίδοσή τους επηρεάζεται σημαντικά από τον εκπαιδευτικό (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).

Σύμφωνα με έρευνες, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ο εκπαιδευτικός αποτελεί η ενσυναίσθηση. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις γύρω τους με τον ίδιο τρόπο που τις αντιλαμβάνονται και οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση συμβάλλουν μέσω της κατάλληλης επικοινωνίας στην ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» των μαθητών τόσο στις μεταξύ τους σχέσεις όσο και στις σχέσεις με συμμαθητές τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν οι μαθητές βιώνουν την αποδοχή και την κατανόηση του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, αποκτούν μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση, καθώς δεν αισθάνονται το φόβο της απόρριψης και της επίκρισης από τους άλλους (Cooper, 2004). Ευρήματα ερευνών αποδεικνύουν επίσης, ότι η εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον αυτισμό μπορεί να επηρεάσει θετικά τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Αθανασόγλου, 2014).

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει η αναγκαιότητα μελέτης του βαθμού γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τον αυτισμό και του επιπέδου ενσυναίσθησής τους, ώστε να διερευνηθεί η μεταξύ τους συσχέτιση.

1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των γνώσεων για τον αυτισμό και της ενσυναίσθησης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι η διερεύνηση: α) του επιπέδου ενημερότητας των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό, β) του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και γ) της επίδρασης που ασκούν οι δημογραφικοί παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας στο επίπεδο γνώσεων και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Από τα παραπάνω προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1) Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;

2) Το επίπεδο των γνώσεων για τον αυτισμό επηρεάζει το βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών; και

3) Ποιοι δημογραφικοί παράγοντες ασκούν επίδραση στη σχέση γνώσεων και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών;

1.3 Εννοιολογικός και Λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών

Για τους σκοπούς της έρευνας ορίστηκε ως μεταβλητή ο βαθμός γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τον αυτισμό, όπου ο αυτισμός αποτελεί μια μορφή των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (ΔΑΔ) και μπορεί να κυμαίνεται από ήπιες έως βαριές μορφές. Η συγκεκριμένη διαταραχή εκδηλώνεται με δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και με στερεότυπη συμπεριφορά (Γενά, 2002; Πολυχρονοπούλου, 2012). Η μεταβλητή αυτή ορίστηκε και μετρήθηκε ως διατάξιμη μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert στο ερωτηματολόγιο για τις Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Άλλη μια μεταβλητή που ορίστηκε είναι ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Με τον όρο ενσυναίσθηση εννοούμε την ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στα συναισθήματα των άλλων (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009). Σύμφωνα με τους Peck, Maude και Brotherson (2014) οι

εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση είναι σε θέση να κατανοούν και να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών και των γονιών. Η ενσυναίσθηση διαθέτει δυο υποσυστήματα: α) τη γνωστική, σύμφωνα με την οποία αναγνωρίζουμε και αξιολογούμε τα συναισθήματα των άλλων και β) τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, η οποία περιλαμβάνει την πρόκληση παρόμοιων συναισθημάτων με τα συναισθήματα του άλλου (Georgiou et al., 2019). Η συγκεκριμένη διατάξιμη μεταβλητή μετρήθηκε μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert στο Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης, οι ερωτήσεις του οποίου διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: α) τη συναισθηματική μετάδοση, β) τη συναισθηματική κατανόηση, γ) τη συμπαθητική ψυχολογική διέγερση και δ) τον επιλεκτικό αλτρουισμό. Οι δυο αυτές μεταβλητές έχουν μετρηθεί προκειμένου να μελετηθεί η μεταξύ τους συσχέτιση.

Παράλληλα με αυτές τις μεταβλητές, το ερωτηματολόγιο Προσωπικών Στοιχείων Εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική και την Γενική Εκπαίδευση, την εκπαιδευτική κατάρτιση, τη θέση και το σχολείο που υπηρετούν καθώς και τον αριθμό μαθητών με αυτισμό που έχουν στην τάξη τους οι εκπαιδευτικοί. Τα παραπάνω στοιχεία έχουν οριστεί ως ανεξάρτητες μεταβλητές που ενδέχεται να επηρεάζουν τη σχέση γνώσεων και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

1.4 Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό έχει απασχολήσει αρκετά τον ερευνητικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, αποτελέσματα μιας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής γνώριζαν για τον αυτισμό και ότι η διαταραχή δε σχετιζόταν πάντα με τις νοητικές αναπηρίες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ξεκάθαρες γνώσεις για τα αίτια της διαταραχής και ποιες είναι οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (Λάππα, & Μαντζίκος, 2018). Επίσης, σε έρευνα της Αθανασόγλου (2014) φάνηκε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων στις ΔΑΦ, η διδακτική και η διαπροσωπική εμπειρία τους με τους συγκεκριμένους μαθητές είναι δυνατό να επηρεάσουν τις στάσεις τους με θετικό τρόπο. Επιπλέον η έρευνα των Kofidou, Mantzikos, Chatzitheodorou, Kyparissos & Karali (2017) έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη ή ανεπαρκή γνώση και βασικές παρανοήσεις σχετικά με τις ΔΑΦ. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί είχαν μη θετικές στάσεις απέναντι στην

συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό. Από την άλλη λιγότεροι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις στην ένταξη αυτών των μαθητών.

Άλλο ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές είναι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, έχουν διεξαχθεί έρευνες για τη σημασία της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και για τη σχέση ενσυναίσθησης και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αναπηρίες. Σύμφωνα με μια έρευνα η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν μια συναισθηματική σταθερότητα και ασφάλεια για τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τα μέλη της οικογένειας των μαθητών. Επιπρόσθετα η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών και μεταξύ των μαθητών. Ακόμη η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Peck et al., 2015). Επιπρόσθετα έρευνες αποδεικνύουν ότι τα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά με πιο ευνοϊκές συμπεριφορές προς την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες (Parchomiuk, 2019). Πέρα από τις έρευνες που έχουν γίνει για την ενσυναίσθηση, λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί για τη συσχέτιση ενσυναίσθησης και δημογραφικών παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα έρευνες έχουν δείξει ότι ο βαθμός ενσυναίσθησης επηρεάζεται σημαντικά από το φύλο και την ηλικία. Ευρήματα έχουν δείξει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης και κοινωνικότητας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Ahmetoglu, & Acar, 2016; Belacchi & Farina, 2012). Επίσης σύμφωνα με την έρευνα του Kaya (2016) οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερη ενσυναίσθηση από τους εκπαιδευτικούς άνω των 20 ετών.

Από τα παραπάνω κρίνεται χρήσιμη η διερεύνηση συσχέτισης του επιπέδου ενημερότητας των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό και του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα είναι χρήσιμο να διερευνηθεί η πιθανή επίδραση συγκεκριμένων δημογραφικών παραγόντων στη σχέση γνώσεων και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΙΣΜΟΣ

2.1 Ορισμός αυτισμού

Ο όρος ομπρέλα «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (Pervasive Developmental Disorders), χρησιμοποιείται από το διαγνωστικό σύστημα DSM για μια κλίμακα προβλημάτων και συνδρόμων, τα οποία συντελούν στο αυτιστικό φάσμα. Με τον χαρακτηρισμό «διάχυτες» δηλώνεται μια σοβαρή έκπτωση σε πολλαπλούς τομείς ανάπτυξης, μια διαταραχή δηλαδή που επηρεάζει σφαιρικά την ανάπτυξη του ατόμου. Ενώ με τον χαρακτηρισμό «αναπτυξιακές» τονίζεται ότι η διαταραχή παρουσιάζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο του ατόμου. Επίσης με τον όρο «διαταραχές» εκφράζεται η έννοια της απόκλισης από το φυσιολογικό.

Στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) συνήθως παρουσιάζεται δυσκολία στις αμοιβαίες κοινωνικές συναλλαγές, την επικοινωνία, τη γενική συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες. Τα άτομα με ΔΑΔ δεν παρουσιάζουν μόνο διαφορές λόγω καθυστέρησης στην ανάπτυξη αλλά και αποκλίνουσες αντιδράσεις. Οι περισσότερες περιπτώσεις ΔΑΔ είναι χρόνιες.

Στις ΔΑΔ περιλαμβάνονται οι διαταραχές: Παιδικός Αυτισμός, Σύνδρομο Rett, Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, Σύνδρομο Asperger, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη οριζόμενη διαφορετικά και Άτυπος Αυτισμός. Οι υποομάδες των ΔΑΔ διαθέτουν τρία βασικά γνωρίσματα: Διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση, διαταραχές στη λεκτική κι μη λεκτική επικοινωνία και επαναληπτικά, στερεότυπα σχήματα συμπεριφοράς.

Έχει παρατηρηθεί ότι ο όρος «αυτισμός» χρησιμοποιείται από πολλούς για να αναφερθούν σε όλο το φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και ταυτοχρόνως σε μια υποομάδα, τον αυτισμό (Γενά, 2002; Πολυχρονοπούλου, 2012). Ο όρος αυτισμός προέρχεται από την ελληνική λέξη «αυτός» που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και υποδηλώνει την έννοια της απομόνωσης κάποιου από τον ίδιο τον εαυτό του. Ο όρος αυτισμός πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Ελβετό Ψυχίατρο Eugen Bleuler, το 1911, κατά την περιγραφή συμπτωμάτων διάφορων μορφών σχιζοφρένειας, όπως την απώλεια της επικοινωνίας, την αποξένωση, την αδιαφορία προς το εξωτερικό περιβάλλον, τη διαταραχή στην ένταση και την έκταση της προσοχής, την έλλειψη πρωτοβουλίας, τη διαταραχή στην αίσθηση του χρόνου κλπ.

Αργότερα ο Leo Kanner (1943) και ο Hans Asperger (1944) ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, χρησιμοποιούσαν τον όρο «αυτισμός» για την περιγραφή διαταραχών στην επικοινωνία, το κλείσιμο στον εαυτό, την έλλειψη δεσμού με πρόσωπα του περιβάλλοντος, την απουσία έκφρασης του προσώπου, την βύθιση στα όνειρα και στη σκέψη της ημέρας κ.α.

Ο αυτισμός ορίστηκε από τον Leo Kanner (1943) ως μια εγκεφαλική δυσλειτουργία, η οποία επηρεάζει την επικοινωνιακή δεξιότητα, μια συναισθηματική δυσλειτουργία, η οποία επιφέρει σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνική συναναστροφή και αποδίδεται σε αποτυχημένη γλωσσική χρήση ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται εμμονή σε ρουτίνα λόγω της στάσης του ατόμου να ελκύεται ή να απεχθάνεται αντικείμενα, αν και διαθέτει καλό γνωστικό δυναμικό. Το τελευταίο αυτό χαρακτηριστικό μελέτησε ο Hans Asperger. (Συριοπούλου Δελλή, 2016; Βογινδρούκας, Καλομοίρης, Παπαγεωργίου, 2007; Κυπριωτάκης, 2003; Frith, 1994). *«Οι δυο αυτοί επιστήμονες πίστευαν ότι υπήρχε μια θεμελιώδης ανωμαλία εκ γενετής που προκαλούσε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προβλήματα»* (Frith, 1994: 21).

Σύμφωνα με το DSM-IV ο αυτισμός ή η αυτιστική διαταραχή αποτελεί μια μορφή ΔΑΔ και έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή «φάσματος» (spectrum disorder), καθώς η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιογενής αλλά κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές (με ελάχιστα ή ήπια αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη) μέχρι βαρύτερες μορφές (με πολλαπλά αυτιστικά στοιχεία και βαριά νοητική καθυστέρηση). Η διαταραχή αυτή εκδηλώνεται σε τρεις ταυτόχρονα περιοχές: την κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και την στερεότυπη συμπεριφορά (εμμονή, καταναγκαστική συμπεριφορά). Οι βασικότερες διαταραχές με τις οποίες εκδηλώνεται είναι η υπερβολική απομόνωση (κλείσιμο στον εαυτό του) ανικανότητα κοινωνικών συναλλαγών, ιδιομορφίες στην επικοινωνία και ανάγκη για αμεταβλητότητα στο περιβάλλον που ζει (Γενά, 2002; Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο χρόνος εκδήλωσης του αυτισμού ποικίλλει. Σύμφωνα με αναφορές γονιών αυτιστικών παιδιών το 76% των αυτιστικών παιδιών παρουσίασε συμπτώματα πριν ολοκληρώσει τον 24^ο μήνα της ζωής του, το 24% παρουσίασε μετά τον 24^ο μήνα από το οποίο το 20% παρουσίασε πριν τη συμπλήρωση του 3^{ου} έτους. Μεγαλύτερη πιθανότητα είναι να εκδηλωθεί μεταξύ του 18^{ου} και 24^{ου} μήνα μετά τη γέννηση (Κυπριωτάκης, 2003). Επίσης ο αυτισμός συνυπάρχει με άλλες διαταραχές όπως είναι το σύνδρομο Prader – Willy, η φαινυλκετονουρία κ.α. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

2.2 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά παιδιών με αυτισμό

Έπειτα από τις πρώτες περιγραφές του συνδρόμου ξεκίνησαν προσπάθειες να μετρήσουν την νοημοσύνη των αυτιστικών παιδιών μέσω ψυχομετρικών τεστ. Το 1957, ο Kanner εξέφρασε την άποψη ότι τα παιδιά με αυτισμό ίσως να διαθέτουν νοημοσύνη πιο πάνω από το μέσο όρο και βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση. Η άποψη βασιζόταν στα βασικά γνωρίσματα των αυτιστικών παιδιών, τα οποία αποτελούσαν βασικά στοιχεία υψηλής νοημοσύνης. Τα γνωρίσματα αυτά ήταν: έξυπνο παρουσιαστικό, σκεπτόμενο βλέμμα που διαφέρει από εκείνο των νοητικά υστερούντων παιδιών, κομψή σειρά κινήσεων, αξιοσημείωτη επιδεξιότητα στην κίνηση και καλή επίδοση σε puzzles, παιχνίδια με κύβους κ.α.

Αργότερα, όμως ο Kanner άρχισε να δέχεται ότι το σύνδρομο του αυτισμού συνοδεύεται κατά πλειονότητα με βαριά νοητική υστέρηση. Αποτελέσματα μιας έρευνας στο Πανεπιστήμιο της Ινδιάνας το 1961, έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αυτιστικών παιδιών δείχνει να έχει στη γλωσσική και μη γλωσσική περιοχή ικανοτήτων (θεωρητικό και πρακτικό μέρος εξέτασης) ένα χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Επόμενες έρευνες έδειξαν μικρότερες διακυμάνσεις με αποτέλεσμα να θεωρούνται τα αυτιστικά άτομα κατά πλειονότητα, νοητικά καθυστερημένα. Ωστόσο, υπήρξαν και αντικρούσεις όπως ο Biklen το 1990, επέδειξε την ύπαρξη ιδιαίτερων ικανοτήτων μάθησης γλώσσας στα αυτιστικά παιδιά (Κυπριωτάκης, 2003; Quill, 2005).

Πέρα από την νοημοσύνη των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), παρουσιάζονται επιπλέον δυσκολίες, οι οποίες ποικίλλουν στη φύση και τον βαθμό. Μια δυσκολία που παρουσιάζεται είναι στην κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική γνώση. Παιδιά με αυτισμό δείχνουν αδιαφορία στην παρουσία ανθρώπων στο χώρο, προσπάθεια αποφυγής ή άρνησης κοινωνικής συναναστροφής. Δείχνουν άγχος από την κοινωνική συναναστροφή, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τι πρέπει να πουν ή να κάνουν σε κοινωνικές περιστάσεις. Συχνά παραβιάζουν κώδικες κοινωνικής συμπεριφοράς και χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρων και παρόθησης. Άλλο ένα χαρακτηριστικό τους είναι η έλλειψη ενσυναίσθησης καθώς είναι αδύνατον να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων. Επίσης χαρακτηριστική είναι

η αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων τους σε άλλους (Συριοπούλου – Δελλή, 2016; Stone, 1986).

Δυσκολίες παρουσιάζονται και στην επικοινωνία και γλωσσική εξέλιξη. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με αυτισμό δεν αναπτύσσει καμία γλωσσική ικανότητα ως μέσο επικοινωνίας λόγω στέρησης της μιμητικής-φωνητικής ικανότητας. Η γλωσσική εξέλιξη καθυστερεί και μόνο σε λίγες περιπτώσεις μπορεί να φτάσουν στο στάδιο των δυο λέξεων. Κατά την ολοκλήρωση του 3^{ου} έτους εμφανίζουν στασιμότητα στη γλωσσική ανάπτυξη ή και παλινδρόμηση (Κυπριωτάκης, 2003). Η παρουσία ωστόσο της ομιλίας πριν τα 5 έτη της ζωής του παιδιού θεωρείται θετικό για τη γλωσσική εξέλιξή του.

Πολλά παιδιά με αυτισμό αποκτούν μη λειτουργική γλώσσα που προέρχεται από τραγούδια, διαφήμιση και απομνημονευμένες φράσεις, αδυνατώντας να κατανοήσουν το νόημα αυτών. Άλλα παιδιά με asperger διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο και κατανοούν τη γλώσσα με ορισμένες πραγματολογικές δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η αυθόρμητη ομιλία ή η ομιλία με σκοπό την επικοινωνία παρουσιάζεται πολύ λίγο ή καθόλου. Επίσης παρατηρείται επαναληπτικός και στερεότυπος λόγος. Όσον αφορά τη συντακτική δομή της γλώσσας παρουσιάζει σημαντική καθυστέρηση στην εξέλιξη και σοβαρές ελλείψεις. Παρατηρείται ακόμη δυσκολία στη χρήση των γραμματικών-συντακτικών κανόνων, των αντωνυμιών, των προθέσεων και των συνδέσμων. Κατά την ομιλία τους χρησιμοποιούν τον κυριολεκτικό λόγο καθώς δεν κατανοούν τις μεταφορές και το χιούμορ. Η ομιλία των παιδιών με αυτισμό χαρακτηρίζεται συχνά ως τραγουδιστή, ξύλινη και είναι μονότονη. Επιπλέον υπάρχει μια ασυνήθιστη προσωδία μεταξύ ρυθμού και τόνου της φωνής (Κυπριωτάκης, 2003; Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Τα αυτιστικά παιδιά όπως προαναφέρθηκε, δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά. Επίσης αδυνατούν να κατανοήσουν την έκφραση ενός προσώπου, τους μορφασμούς και τις χειρονομίες. Τα παιδιά με ΔΑΦ αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή κατά την ομιλία ή ακρόαση και τη χρήση χειρονομιών (Κυπριωτάκης, 2003; Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Δυσκολίες παρουσιάζονται και στις αισθήσεις των παιδιών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν ευαισθησία σε ακουστικά ερεθίσματα όπως ξαφνικοί ήχοι, δυνατοί, μεγάλης διάρκειας και σύνθετοι ήχοι. Επίσης εμφανίζουν παράδοξη αντίδραση μένοντας απαθείς σε δυνατούς ήχους και αντιδρώντας ασυνήθιστα σε άλλους θορύβους. Δείχνουν προτίμηση σε κάποιους ήχους, ωστόσο δεν αντιδρούν όταν τους καλούν με το όνομά τους και δεν εκτελούν εντολές, δίνοντας την εντύπωση του κωφού. Επιπλέον παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα προσανατολισμού σε ακουστικά

ερεθίσματα. Ωστόσο αρκετά αυτιστικά παιδιά διαθέτουν μεγάλη ικανότητα διάκρισης του ύψους του ήχου (Κυπριωτάκης, 2003; Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Τα παιδιά με ΔΑΦ όσον αφορά την αίσθηση της όρασης, δείχνουν να αδιαφορούν ή και να μην αντιλαμβάνονται ορισμένα οπτικά ερεθίσματα. Τρέχουν σε εμπόδια και δεν τα αποφεύγουν έγκαιρα. Παρατηρούν και επεξεργάζονται οπτικά ερεθίσματα σε πιο σύντομο χρόνο από τα άλλα παιδιά. Ωστόσο τα συγκρίνουν ανεπαρκώς και δεν συνδέουν τις οπτικές πληροφορίες που έχουν συλλέξει. Επίσης έχουν συνήθως την ικανότητα να αναγνωρίζουν σύνθετες οπτικές κατασκευές και να θυμούνται πολύ καλά. Όταν όμως τα παιδιά με αυτισμό παρατηρούν μικρές αλλαγές σε συνηθισμένους χώρους παρουσιάζουν έντονες αντιδράσεις λόγω της εμμονής τους στην αμεταβλητότητα του περιβάλλοντος. Επιπλέον μια αντίδραση φόβου παρουσιάζουν και στις αλλαγές φωτισμού. (Πολυχρονοπούλου, 2012; Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Τα αυτιστικά παιδιά στην αίσθηση αφής παρουσιάζουν ευαισθησία σε ερεθίσματα όπως το άγγιγμα στα μαλλιά, τα χέρια, το αγκάλιασμα. Τέτοια ερεθίσματα τους προκαλούν άγχος. Ενώ σε ερεθίσματα που δημιουργούν πόνο δεν προκαλούν αντίστοιχη αντίδραση. Η δυσκολία ίσως να οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη που φέρει ως αποτέλεσμα την επικράτηση του πρωτογενούς συστήματος άμυνας, το οποίο διαταράσσει την ολική εξέλιξη του ατόμου. Έρευνα έχει δείξει ότι διαταραχές στην περιοχή της αφής και της κιναισθησίας προκαλούν γλωσσικές και γνωστικές διαταραχές. Το 60% των αδύναμων μαθητών παρουσιάζουν διαταραχές στην απτική-κιναισθητική περιοχή (Κυπριωτάκης, 2003; Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Η αφή, η όσφρηση και η γεύση ονομάζονται κοντινές αισθήσεις διότι είναι χρήσιμες για την επιβίωση του ατόμου. Η υπερβολική χρήση τους από τα παιδιά με αυτισμό οφείλεται στη νοητική ανεπάρκειά τους. Κατά την όσφρηση τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν ευαισθησία σε μυρωδιές όπως αρώματα και απορρυπαντικά. Ωστόσο στην αίσθηση της γεύσης δυσκολεύονται να δοκιμάζουν νέες τροφές, προτιμούν απλές, ουδέτερες γεύσεις και αρκετά παιδιά συνεχίζουν να τρέφονται με αλεσμένες τροφές και πέρα της βρεφικής ηλικίας (Κυπριωτάκης, 2003; Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Τα αυτιστικά παιδιά επομένως, παρουσιάζουν δυσκολία στην επεξεργασία πληροφοριών που προέρχονται από αισθητηριακά όργανα, δηλαδή η αντιληπτική τους ικανότητα εξελίσσεται διαφορετικά. Σε άλλα ερεθίσματα δείχνουν μια υπό και σε άλλο μια υπερευαισθησία. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα αυτιστικά παιδιά χαρακτηρίζονται από υπερεπιλεκτικότητα καθώς κατά την πρόσληψη και επεξεργασία ερεθισμάτων, επιλέγουν μόνο μερικά γνωρίσματα και αγνοούν άλλα. Έτσι επιτυγχάνεται ομοιοστασία,

αμεταβλητότητα και τάξη (Κυπριωτάκης, 2003). Επιπλέον τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν ικανότητα οπτικής αντίληψης, αναγνώρισης σχημάτων και ευχέρεια σε οπτικο-κινητικό συντονισμό όπως στην αντιγραφή σχεδίου. Ωστόσο φαίνεται να δυσκολεύονται στην αναγνώριση ακουστικών μοτίβων (Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες και στην σκέψη, καθώς δείχνουν έναν οπτικό τρόπο σκέψης, αδυνατούν να σκεφτούν αφηρημένα και να επιλύσουν προβλήματα που απαιτούν κοινωνική γνώση. Εμμένουν στη χρήση μιας στρατηγικής σκέψης, αδυνατούν στη συμβολική αναπαράσταση, τη γενίκευση στρατηγικών και την ανάκληση της κατάλληλης στρατηγικής. Επίσης διαθέτουν περιορισμένα πνευματικά ενδιαφέροντα και δείχνουν στέρηση κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο διαθέτουν την ικανότητα να κατηγοριοποιούν αντικείμενα με αντικειμενικά χαρακτηριστικά.

Η συγκέντρωση της προσοχής αυτών των παιδιών σε ακουστικά ερεθίσματα είναι μικρής διάρκειας ενώ αδυνατούν να εστιάσουν την προσοχή τους σε κοινωνικά ερεθίσματα. Τείνουν να εστιάζουν σε ερεθίσματα που προέρχονται μόνο από ένα αισθητηριακό κανάλι, ενώ δυσκολεύονται να συντονίσουν τις αισθήσεις τους.

Διαφορές παρουσιάζονται και στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό καθώς διακρίνεται από βραδυπορία, απλότητα, ρουτίνα, επανάληψη και στερεοτυπία. Λόγω της ενασχόλησης τους με αντικείμενα μένουν απομονωμένα από τα άλλα παιδιά. Στα παιδιά αυτά υπολείπονται δυνατότητες φαντασίας για συμβολικό παιχνίδι και είναι δύσκολο το παιχνίδι μίμησης ή ρόλων. Επιπλέον δυσκολεύονται στη συμμετοχή σε παιχνίδια με κανόνες. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι δυσκολίες στην κοινωνική συναναστροφή και στη συμμετοχή σε συμβολικό παιχνίδι οφείλονται στη δυσκολία των παιδιών με αυτισμό να κατανοήσουν ή να μαντέψουν στάσεις και απόψεις των άλλων (Κυπριωτάκης, 2003; Quill, 2005; Συριοπούλου Δελλή, 2016;).

Η στερεότυπη συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό παρατηρείται στο 97% αυτών και περιλαμβάνει επίμονες κινήσεις χεριών, ποδιών, δακτύλων κ.α. Οι στερεοτυπίες αξιολογούνται αρνητικά για την γνωστική και κοινωνική εξέλιξη του και αποτελούν σοβαρές ενδείξεις διαταραχών συμπεριφοράς. Στην κινητική τους συμπεριφορά παρατηρείται επίσης δυσκολία μίμησης σύνθετων κινήσεων, σύγχυση προσανατολισμού, δυσκολία στην ισορροπία με το ένα πόδι, συχνό περπάτημα στα δάχτυλα των ποδιών τους, κινητική αδεξιότητα και τικ (Κυπριωτάκης, 2005; Συριοπούλου Δελλή, 2016; Stone, 1986).

Τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ομαδοποίηση και ταξινόμηση γεγονότων σε σχήματα χρόνου, λόγω αδυναμίας συντονισμού και συνεργασίας των αισθητηριακών ερεθισμάτων. Οι ιστορίες τους διακρίνονται από απλή απαρίθμηση γεγονότων, χωρίς την περιγραφή αυτών, τη χρονική διάσταση και σύνδεση μεταξύ τους (Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Όσον αφορά την ικανότητα διαδοχής των παιδιών με ΔΑΦ, φαίνεται ότι αν και έχουν την ικανότητα αντιγραφής μιας διαδοχής αδυνατούν να επεκτείνουν τη διαδοχή που αντέγραψαν και δυσκολεύονται στην ακολουθία αλληλουχιών. Τα πιο ικανά παιδιά με αυτισμό έχουν τη δυνατότητα να παράγουν μοτίβα και αλληλουχίες αλλά αδυνατούν να αναλύσουν αλληλουχίες άλλων ατόμων (Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Επίσης ανεπάρκειες εμφανίζονται και στην μνημονική ικανότητα των αυτιστικών παιδιών. Τα παιδιά αυτά μπορούν να αποστηθίσουν εύκολα και να διατηρούν τα περιεχόμενα στη μνήμη τους αλλά δεν διαθέτουν καλή σημασιολογική μνήμη. Αποθηκεύουν ερεθίσματα χωρίς συνοχή και ακολουθία (Κυπριωτάκης, 2003; Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Τέλος, ο Kanner επεσήμανε την κοινωνική απομόνωση και την ανάγκη για διατήρηση της ομοιομορφίας ως κύρια συμπτώματα του συνδρόμου (Κυπριωτάκης, 2003). Ωστόσο αρκετοί ερευνητές αναφέρουν την ύπαρξη ειδικών ικανοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ όπως ασυνήθιστη μορφή μνήμης, μουσικές ή αριθμητικές ικανότητες και ικανότητα σύνθεσης εξαρτημάτων (Κυπριωτάκης, 2003; Stone, 1986).

2.3 Συχνότητα αυτισμού

Έπειτα από τον ορισμό της αυτιστικής διαταραχής από τον Kanner, έγιναν και συνεχίζονται να γίνονται έρευνες για τη συχνότητα του αυτισμού. Σε 16 δημοσιευμένες έρευνες που έγιναν το 1966 μέχρι το 1991 αναφέρεται η συχνότητα 4.4 ανά 10.000 παιδιά. Άλλες 16 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ του 1992 και του 2001 έδειξαν τη συχνότητα αυτισμού 12,7 ανά 10.000 παιδιά. Σε τρεις πρόσφατες και μεγάλες έρευνες που έγιναν σε παιδιά και εφήβους της Αγγλίας έδειξαν την ύπαρξη της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος 10 προς 10.000 (Brugha, McManus, Bankart, Scott, Pardon, Smith, Bebbington, Jenkins, & Meltzer, 2011).

Ήδη από προηγούμενες έρευνες παρατηρείται αύξηση των περιπτώσεων με αυτισμό. Το 2010 έπειτα από έρευνα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας υπολογίστηκε ότι το 0,76% των παιδιών παγκοσμίως έχουν ΔΑΦ. Σε ακόμη μια έρευνα του 2010 σε 52

εκατομμύρια περιπτώσεις ΔΑΦ παγκοσμίως έδειξε ότι η συχνότητα του συνδρόμου είναι 7,6 ανά 1000 περιπτώσεις ή ένα ανά 132 άτομα (Baxter, Brugha, Erksine, Scheurer, Vos, & Scott, 2014). Μια πρόσφατη μελέτη 55.000 Βρετανών παιδιών ηλικίας 8 και 9 χρονών έδειξε την επικράτηση του αυτισμού από άλλες μορφές διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, πάνω από 110 ανά 10.000 παιδιά (Newschaffer, Croen, Daniels, Giarelli, Grether, Levy, Mandell, Miller, Pinto-Martin, Reaven, Reynolds, Rice, Schendel & Windham, 2007). Σε έρευνα των Centers for Disease Control and Prevention του 2012, η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού ήταν 1,5% σε παιδιά ηλικίας 8 χρονών (Lyll, Croen, Daniels, Fallin, Ladd-Acosta, Lee, Part, Snyder, Schendel, Volk, Windham, & Newschaffer, 2016).

Αύξηση του αυτισμού παρατηρείται και σε ορισμένες περιοχές όπως 0,2% στην Νορβηγία και 0,9% στην Νότια Κορέα (Baxter et al., 2014). Η αύξηση αυτή φαίνεται και στον υπολογισμό των 192.643 παιδιών ηλικίας 6 έως 21 ετών κατά το σχολικό έτος 2005-2006 που δέχθηκαν υπηρεσίες ειδικής αγωγής λόγω της υπαγωγής τους στην κατηγορία του αυτισμού ενώ το 1992 δέχονταν υπηρεσίες οι 12.238 μαθητές (Heward, 2011). Επίσης υπολογίζεται ότι στην Ελλάδα πρέπει να υφίστανται 4.000 έως 5.000 παιδιά και ενήλικα άτομα με αυτισμό και 20.000 με άλλες μορφές διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Σε συνέδριο της World Autism Organization του 2002 αναφέρθηκε η αναλογία 1:500 (Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, 2019). Οι αιτίες της αύξησης αυτής δεν είναι ακόμη γνωστές γι' αυτό καθίσταται επιτακτική η ανάγκη περαιτέρω έρευνας.

Όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού ανά φύλο, σε έρευνα του 2010 φάνηκε να είναι περίπου τρεις φορές πιο συχνή στα αγόρια (3.6 ανά 1000) σε σύγκριση με τα κορίτσια (1.2 ανά 1000). Μια ανάλογη διαφορά παρατηρήθηκε και σε άλλες μορφές αυτιστικού τύπου διαταραχών καθώς έδειξε την επικράτηση του συνδρόμου στα αγόρια (8.2 ανά 1000) σε σύγκριση με τα κορίτσια (2.0 ανά 1000) (Baxter et al., 2014).

2.4 Αιτιολογία

2.4.1 ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Ο κυριότερος υποστηρικτής αυτής της κατεύθυνσης είναι ο Bruno Bettelheim, ο οποίος κατά τις δεκαετίες του 1950-1960 διέδωσε την ιδέα ότι ο αυτισμός θα μπορούσε να οφείλεται στην ψυχοπαθολογία των γονέων. Συγκεκριμένα υποστήριζε ότι τα κύρια αίτια πρόκλησης του αυτισμού ήταν η μη επαρκής παρουσία της μητέρας κατά τη βρεφική

ηλικία και η αδυναμία ανάπτυξης ενός κατάλληλου δεσμού μητέρας και παιδιού (Γενά,2002;Herward, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2012; Frith, 1994). Ωστόσο σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1979 από τους Cantwell, Baker και Rutter, φάνηκε ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό δεν έχουν διαφορές από γονείς παιδιών με άλλες μορφές γνωστικών και αναπτυξιακών δυσκολιών (Heward, 2011; Mesibon, Adams, Klinger, 1997). Ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να προέρχεται από οποιαδήποτε οικογένεια και οποιουδήποτε κοινωνικοοικονομικού επιπέδου με ή χωρίς ενδοοικογενειακά προβλήματα (Κυπριωτάκης, 2003). Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν υπάρξει σημαντικά ευρήματα, που στρέφουν την απόδοση του αυτισμού σε βιολογικούς παράγοντες (Rutter, 2005; Hertz-Picciotto, Croen, Hansen, Jones, JudyvandeWater, &Pessah, 2006).

2.4.2 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές κάθε αποκλίνουσα συμπεριφορά συμπεριλαμβανομένου και η αυτιστική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής μάθησης. Οι παθολογικές δηλαδή, μορφές συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ προκύπτουν από τη θετική ενίσχυση αυτών από τους γονείς ή την αγνόηση των προσπαθειών του παιδιού για επικοινωνία. Δύο από τους πιο γνωστούς υποστηρικτές αυτής της θεωρίας είναι ο Festerκαι ο DeMeyer, οι οποίοι είχαν ξεκινήσει τις προσπάθειες ανάλυσης της συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό (Πολυχρονοπούλου, 2012; Morris, Fouquette, 2009). Έπειτα από την ανάλυση αυτής, ο Festerυποστήριξε ότι τα παιδιά με αυτισμό θα μπορούσαν να διδαχθούν απλές συμπεριφορές με συστηματική και ουσιαστική ενίσχυση (Dundee, 1997).

2.4.3 ΒΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

2.4.3.1 Γενετικά αίτια – Τραυματισμοί – Ασθένειες

Σύμφωνα με μια έρευνα το 48% των παιδιών με αυτισμό αντιμετώπισαν πιο συχνά μη ευνοϊκές συνθήκες εξέλιξης. Πολλές έρευνες κατέληξαν ότι η ύπαρξη ορισμένων επιλοκών κατά την προγεννητική και περιγεννητική περίοδο συνδέεται με εκδήλωση αυτιστικής διαταραχής (Κυπριωτάκης, 2003; Frith, 1994).

Έρευνες έδειξαν ότι η ύπαρξη του στρες της μητέρας κατά την προγεννητική περίοδο θα μπορούσε να ήταν ένας σημαντικός αιτιολογικός παράγοντας για την αυτιστική διαταραχή. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η μητρική ηλικία έχει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του αυτισμού (Newschaffer et al., 2007). Επιπλέον αναφέρονται πιο συχνά στα αυτιστικά παιδιά επιλοκές κατά την προγεννητική περίοδο όπως ενδομήτριες

λοιμώξεις (ανεμοβλογιά, ερυθρά, σύφιλη και τοξοπλάσμωση) και ενδομήτρια αιμορραγία.(Κυπριωτάκης, 2003; Newschaffer et al., 2007; Rutter, 2005).Επίσης πρόσφατες έρευνες για τη χρήση αντιεπιληπτικών και αντιασθματικών χαπιών (B2ARS) κατά την προγεννητική περίοδο κατέληξαν σε συσχέτιση με την εκδήλωση αυτισμού(Lyall et al., 2016). Άλλο ένα φάρμακο που ερευνήθηκε το 1950 και 1960 και έδειξε ότι συσχετίζεται θετικά με την εμφάνιση αυτισμού είναι η θαλιδομίδη, το οποίο βοηθάει στον ύπνο, το άγχος και την πρωινή αδιαθεσία (Newschaffer et al., 2007).Ακόμη το καθημερινό κάπνισμα της μητέρας κατά την πρώτη περίοδο της κύησης έχει αναφερθεί σε μια επιδημιολογική έρευνα ότι συνδέεται με την αυτιστική διαταραχή (Hertz-Picciotto, 2006). Αναφορές έχουν υπάρξει και για τη συσχέτιση αυτισμού και χρήση αλκοόλ, ωστόσο δεν υπάρχουν αρκετά επιδημιολογικά δεδομένα (Newschaffer et al., 2007).

Κατά το μεσοδιάστημα της εγκυμοσύνης, μια από τις επιπλοκές που φαίνεται ότι συνδέεται με τον αυτισμό είναι η εξάντληση θρεπτικών στοιχείων της μητέρας (Lyall et al., 2016). Επιπρόσθετα, αυτοάνοσα νοσήματα στο ιστορικό της οικογένειας, τα οποία προκαλούν υψηλή συγκέντρωση αντισωμάτων στον οργανισμό έχουν συνδεθεί με την εμφάνιση αυτισμού (Lyall et al., 2016).

Μια πρόσφατη έρευνα που μελετούσε τη σύνδεση του αυτισμού και την έκθεση της μητέρας σε επικίνδυνους ατμοσφαιρικούς ρύπους όπως υδράργυρο, κάδμιο και νικέλιο, βρήκε μια συσχέτιση αυτών. Υψηλά ποσοστά συγκέντρωσης σωματιδίων Diesel κατά την προγεννητική περίοδο συνδέονται με την εμφάνιση αυτισμού (Newschaffer et al., 2007).

Οι επιπτώσεις είναι πιο σοβαρές όταν οι επιπλοκές παρουσιάζονται κατά το πρώτο διάστημα της κύησης. Ένα ποσοστό 64% των παιδιών από τα 80 παιδιά με αυτισμό είχε υποστεί κάποια εγκεφαλική βλάβη κατά την προγεννητική περίοδο ή στον τοκετό (Κυπριωτάκης,2003).

Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να έχουν υποστεί επιπλοκές κατά τη διάρκεια του τοκετού όπως εγκεφαλικές κακώσεις, υποξία κ.α. Σύμφωνα με έρευνα σημαντικό ρόλο για την ύπαρξη αυτιστικής διαταραχής έχει ο πρόωρος τοκετός, η καισαρική τομή και το χαμηλό βάρος του νεογέννητου (Lyall et al., 2016; Newschaffer et al., 2007). Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι είναι πιο συχνή η διαταραχή του αυτισμού στον πρωτότοκο των δυο σε μια σειρά γέννησης και ακόμη πιο συχνή στην τελευταία από όλες τις γεννήσεις (Rutter, 2005).

Κατά την μεταγεννητική περίοδο, διαφορετικά παθογόνα αίτια μπορεί να προκαλέσουν βλάβες στον εγκέφαλο και στο κεντρικό νευρικό σύστημα, οι οποίες ενδέχεται να έχουν αιτιώδη ρόλο στην εμφάνιση του αυτισμού. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν την παρουσία νευροφυσιολογικών και νευροχημικών ανωμαλιών στον αυτισμό (Κυπριωτάκης, 2003). Επίσης, ευρήματα μιας μελέτης επιδεικνύουν νευροφυσιολογικές διαφορές στην επεξεργασία προσληφθέντων πληροφοριών σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Hertz-Picciotto, 2006).

2.4.3.2 Οργανικά – Βιοχημικά αίτια

Ο αυτισμός συνυπάρχει με αρκετές γνωστές γενετικές διαφορές όπως φαινυλκετονουρία, χρωμοσωμικές ανωμαλίες (εύθραυστο -χ σύνδρομο). Ωστόσο το 90% των παιδιών με αυτισμό δεν έχουν κάποια από αυτές τις διαταραχές (Hertz-Picciotto, 2006). Η φαινυλκετονουρία αποτελεί μια κληρονομική βιοχημική ανωμαλία λόγω της έλλειψης υπατικού ενζύμου και της μετατροπής της φαινυλαλανίνης σε τυροσίνη. Η εκδήλωση της διαταραχής γίνεται μετά τη γέννηση και αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα οδηγεί σε νοητική ανεπάρκεια ή και αυτισμό (Κυπριωτάκης, 2003).

Η σεροτονίνη, ένας νευροδιαβιβαστής έχει βρεθεί σε υψηλή συγκέντρωση στο αίμα πολλών αυτιστικών παιδιών. Η σεροτονίνη επηρεάζει τη λειτουργία του ύπνου, τη θερμοκρασία του σώματος, την αίσθηση του πόνου, τη μάθηση, τη μνήμη κ.α. Εκλεκτικοί αναστολείς επαναπρόσληψης σεροτονίνης μπορούν να βελτιώσουν τις αυτιστικές συμπεριφορές σε ορισμένα άτομα που έχουν προσληφθεί. Απεικονίσεις και γενετικές μελέτες δείχνουν ότι ο αυτισμός μπορεί να σχετίζεται με ανώμαλη σύνθεση σεροτονίνης. Παρόλα αυτά δεν έχουν αναφερθεί μελέτες για τη σύνθεση της σεροτονίνης του εμβρύου και του νεογέννητου και επομένως δεν είναι ξεκάθαρη η αιτιολογική σημασία της σεροτονίνης στον αυτισμό. Η μελατονίνη παράγεται στον επίφυτο αδένα από την σεροτονίνη, με μέγιστη έκκριση τη νύχτα. Μερικές έρευνες έχουν δείξει μείωση της μελατονίνης κατά τη νύχτα σε άτομα με αυτισμό, η οποία συνδέεται με το υψηλό ποσοστό διαταραχών ύπνου των αυτιστικών παιδιών (Newschaffer et al., 2007; Frith, 1994).

Αναφέρεται ότι ποσοστό 55% των παιδιών με ΔΑΦ έχουν υψηλούς δείκτες ενδορφίνης και τάσεις αυτοτραυματισμού. Η αυξημένη ενέργεια της ενδορφίνης θα μπορούσε να συνδεθεί με τα συμπτώματα του αυτισμού. Η δυνορφίνη, μια μορφή ενδορφίνης αυξάνεται έπειτα από έναν τραυματισμό για να ελαττωθεί η ποσότητα του αίματος στο σημείο τραυματισμού και για να μειωθεί η αίσθηση του πόνου (Κυπριωτάκης, 2003).

Περίπου 50% των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν υψηλό δείκτη στις τιμές των ντοπαμινών. Την πιθανότητα βλάβης στο ντοπαμινικό σύστημα του εγκεφάλου των παιδιών με αυτισμό, όπου οι διακλαδώσεις εισχωρούν κυρίως στα βασικά γάγγλια και σε τμήματα του πρόσθιου και κροταφικού λοβού, είχαν αναφέρει το 1978 οι Damasio και Maurer. Η θεωρία αυτή βασίστηκε στα νευρολογικά συμπτώματα του αυτισμού όπως περίεργο βάδισμα, ανέκφραστο πρόσωπο και επαναλαμβανόμενες πράξεις (Κυπριωτάκης, 2003; Frith, 1994).

Ήδη από πολύ νωρίς έχουν υπάρξει δυνατοί ισχυρισμοί που αφορούσαν την υποτιθέμενη σχέση μεταξύ της ανωμαλίας του εύθραυστου χ και του αυτισμού. Συστηματικές έρευνες μεγάλων δειγμάτων ατόμων με αυτισμό έχουν δείξει ότι μόνο το 2% ή 3% παρουσιάζουν το σύνδρομο του εύθραυστου χ . Από την άλλη, έρευνες σε άτομα με το σύνδρομο του εύθραυστου χ έχουν δείξει ότι αρκετά μεγάλο ποσοστό παρουσιάζουν κοινωνικές και επικοινωνιακές αδυναμίες που θα μπορούσαν να συγχέονται με τη διαταραχή του αυτισμού, παρόλο που δεν πληρούν τα συνήθη κριτήρια για τον αυτισμό (Rutter, 2005).

2.4.3.3 Γενετικά αίτια

Σε ιδιοπαθείς περιπτώσεις χωρίς γνωστή ιατρική αιτία έχουν δείξει ποσοστά αντιστοιχίας σε μονοζυγωτικά πανομοιότυπα δίδυμα αδέρφια περίπου 60% σε σύγκριση με ποσοστό 5% σε διζυγωτικά δίδυμα αδέρφια. Σε συνδυασμό με το βασικό πληθυσμό με αυτισμό, αυτό σημαίνει ότι η κληρονομικότητα ή η υποκείμενη γενετική ευθύνη είναι σημαντική κατά 90%. Παρόλα αυτά τα δεδομένα των διδύμων δείχνουν επίσης ότι η γενετική ευθύνη εκτείνεται πολύ πέρα από την παραδοσιακή βασική διάγνωση του αυτισμού για να συμπεριλάβει ένα ευρύτερο φάσμα αυτιστικών διαταραχών (Rutter, 2005). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες σε 87 ζεύγη διδύμων, 48 μονοζυγωτικά δίδυμα και 39 διζυγωτικά έδειξαν ότι από τα μονοζυγωτικά το 77,1% παρουσίαζαν και τα δυο παιδιά αυτισμό ενώ το 22,9% παρουσίαζε μόνο το ένα παιδί. Από τα διζυγωτικά αδέρφια, το 23,1% παρουσίαζαν και τα δύο αδέρφια αυτισμό ενώ το 76,9% παρουσίαζε μόνο το ένα παιδί (Κυπριωτάκης, 2003). Άλλες έρευνες έχουν αναφέρει ότι το ποσοστό αυτισμού στα αδέρφια ατόμων με αυτισμό είναι περίπου 6% ποσοστό πολύ υψηλότερο από το ποσοστό εμφάνισης αυτισμού στο γενικό πληθυσμό (περίπου 0.5%). Ο λόγος για τον οποίο τα περισσότερα αδέρφια δεν έχουν αυτισμό παρά την υψηλή κληρονομικότητα, είναι ότι έχουν μόνο μερικά από τα σχετικά γονίδια (Rutter, 2005). Σύμφωνα με τον Rutter, ο αυτισμός είναι η πιο κληρονομήσιμη διαταραχή. Με τον όρο κληρονομησιμότητα

εννοούμε ένα γενετικό χαρακτηριστικό που μπορεί να εκδηλωθεί με την επίδραση περιβαλλοντικών συνθηκών (Πολυχρονοπούλου, 2012). Επίσης, τα αδέλφια των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν διαταραχές στη αντίληψη, τη γλώσσα, την επικοινωνία σε ποσοστό 6-24% (Γενά, 2002).

2.5 Διάγνωση

Η διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής μπορεί να πραγματοποιηθεί αξιόπιστα στην ηλικία των 18 μηνών και γίνονται προσπάθειες εύρεσης αξιόπιστων μεθόδων εντοπισμού προειδοποιητικών ενδείξεων σε παιδιά ηλικίας 14 μηνών. Στον αυτισμό η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση φέρει καλύτερα αποτελέσματα σε σύγκριση με την παρέμβαση που ξεκινά αργότερα στη ζωή του παιδιού (Heward, 2011). Η πρόωμη παρέμβαση συμβάλλει στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της προσοχής, των ικανοτήτων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έρευνες έχουν δείξει ότι το 30%-50% των παιδιών με αυτισμό που έχουν δεχθεί πρόωμη παρέμβαση μπορούν να επιτύχουν στη γενική εκπαίδευση (Heidgerken, Geffken, Modi, & Frakey, 2005).

Υπάρχουν τρία γνωστά εργαλεία προκριματικού ελέγχου για τις ΔΑΦ. Το 2001 οι Robins, Barton και Green σχεδίασαν το Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) βασιζόμενοι στον αρχικό κατάλογο ελέγχου αυτισμού στα νήπια (CHAT) για τη διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής σε παιδιά 18 μηνών. Περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις από τις οποίες οι εννέα αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία και είναι βασικές για τη διάγνωση (Baron-Cohen, Allen, & Gillberg, 1992; Heward, 2011). Το δεύτερο εργαλείο είναι το Social Communication Questionnaire (SCQ), το οποίο διαθέτει 40 ερωτήσεις, κατασκευάστηκε για παιδιά 4 ετών και άνω. Μια μελέτη ωστόσο έδειξε την επιτυχία του εργαλείου και σε παιδιά ηλικίας 17-45 μηνών κατά 89%. Το τρίτο εργαλείο είναι το Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ) περιλαμβάνει 27 ερωτήσεις για γονείς και εκπαιδευτικούς για την εύρεση χαρακτηριστικών συμπτωμάτων του συνδρόμου Asperger ή άλλων ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας σε παιδιά (Heward, 2011).

Τα παιδιά που δεν επιτυγχάνουν στα τεστ προκριματικού ελέγχου ή προκαλούν ανησυχία σε επαγγελματίες υποβάλλονται σε πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση. Σε αυτή τη διαδικασία συμβάλλει το εργαλείο Childhood Autism Rating Scale (CARS), το οποίο αποτελείται από 15 στοιχεία που αξιολογούνται από το 1 ως το 4 και αφορούν πληροφορίες από γονείς, αρχεία και άμεση παρατήρηση του παιδιού (Heward, 2011). Ένα ακόμη εργαλείο είναι το Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R). Το ADI-R είναι

μια ημιδομημένη συνέντευξη για τα βασικά πρόσωπα που φροντίζουν το παιδί ή τον ενήλικα σε περίπτωση ανησυχίας ότι έχει αυτισμό. Με ερωτήσεις συλλέγονται πληροφορίες για την επικοινωνία, την κοινωνική εξέλιξη, το παιχνίδι, τις στερεότυπες και προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού ή του ανήλικα. Ένα άλλο εργαλείο είναι το Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS). Το εργαλείο αυτό είναι ένα ημιδομημένο όργανο παρατήρησης, ανεπτυγμένο για παιδιά και ενήλικους και είναι βασισμένο στο διαγνωστικό εργαλείο DSM-IV. Με βάση το ADOS έχουν διαγνωστεί παιδιά με αυτισμό σε ποσοστό 63.2% (Bildt, Mulder, Hoeksta, Lang, Minderaa, & Harthan, 2009). Επίσης το Asperger Syndrome Diagnostic Scale (ASDS) έχει σχεδιαστεί με 50 ερωτήσεις για γονείς, συγγενείς, δασκάλους και επαγγελματίες που γνωρίζουν το παιδί, για τον εντοπισμό του συνδρόμου Asperger σε παιδιά ηλικίας 5 έως 18 ετών (Herward, 2011).

Τον τελευταίο καιρό παρατηρείται αύξηση των διαγνώσεων με ΔΑΦ, η οποία έφερε αναξιοπιστία των κλινικών περιγραφών και των διαγνώσεων. Με αφορμή αυτών θεσπίστηκαν νέα διαγνωστικά κριτήρια. Τα νεότερα διαγνωστικά κριτήρια αναφέρονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) του Αμερικάνικου Ψυχιατρικού Συλλόγου (Συριοπούλου Δελλή, 2016). Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-5 για την ΔΑΦ είναι:

A. Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολλαπλά πλαίσια, όπως εκδηλώνεται από τα ακόλουθα ενδεικτικά παραδείγματα:

1. Ελλείμματα στην κοινωνική – συναισθηματική αμοιβαιότητα που κυμαίνονται, για παράδειγμα από την μη επιτυχή κοινωνική προσέγγιση και την αποτυχία φυσιολογικής συνομιλίας έως τον μειωμένο διαμοιρασμό συναισθημάτων ή συμφερόντων και την αποτυχία έναρξης ή ανταπόκρισης σε κοινωνικές συναλλαγές.

2. Ελλείμματα στις μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές χρήσιμες για την κοινωνική αλληλεπίδραση που κυμαίνονται από τη φτωχή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία έως την απουσία βλεμματικής επαφής, της γλώσσας του σώματος ή τα ελλείμματα στην κατανόηση των μη λεκτικών μηνυμάτων και την ολοκληρωτική έλλειψη έκφρασης του προσώπου ή χειρονομιών.

3. Ελλείμματα στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και τη κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων που κυμαίνονται από τις δυσκολίες προσαρμογής της συμπεριφοράς ανά τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια, τις δυσκολίες στην κοινή χρήση ευφάνταστου παιχνιδιού ή τη δημιουργία φίλων έως και το ελλιπές ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους.

Β. Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες εκδηλώνονται από δυο από τα ακόλουθα πρόσφατα ή ιστορικά ενδεικτικά παραδείγματα:

1. Στερεότυπη ή επαναλαμβανόμενη κίνηση, χρήση αντικειμένων όπως απλά κινητικά στερεότυπα, παρατάσσοντας ή αναστρέφοντας παιχνίδια, ηχολαλία ή ιδιοσυγκρασιακές φράσεις.

2. Εμμονή στην ομοιότητα, σε ρουτίνες ή τελετουργικά πρότυπα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς όπως ακραία δυσφορία σε μικρές αλλαγές, επιμονή στην ίδια διαδρομή, άκαμπτη σκέψη, επιμονή στο ίδιο φαγητό.

3. Εξαιρετικά περιορισμένα και σταθερά ενδιαφέροντα που είναι μη φυσιολογικά στην ένταση ή εστίαση όπως ισχυρή προσκόλληση με ασυνήθιστα αντικείμενα.

4. Υπέρ ή υπερδιέγερση σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστα ενδιαφέροντα σε αισθητηριακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος όπως προφανής αδιαφορία στον πόνο ή τη θερμοκρασία, δυσφορία σε ήχους ή υφές τροφών.

Γ. Τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα από την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο αλλά μπορεί να μην εκδηλωθούν πλήρως έως ότου οι κοινωνικές απαιτήσεις υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες ή μπορεί να καλυφθούν από τις στρατηγικές που έχουν μάθει αργότερα.

Δ. Τα συμπτώματα περιορίζουν και παρεμποδίζουν τομείς της καθημερινής λειτουργίας (Speaks, 2014; Συριοπούλου Δελλή, 2016).

2.6 Εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό

2.6.1 ΤΑ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Οι γονείς των ατόμων με αυτισμό αποτελούν νομικοί εκπρόσωποι των παιδιών τους για την διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών και των δικών τους. Κύριος στόχος των γονιών είναι η αλλαγή της στάσης της πολιτείας για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες καθώς και όλων των πολιτών. Ο πρώτος εθελοντικός σύλλογος γονέων και επαγγελματιών που οργανώθηκε για τον ίδιο σκοπό ήταν το 1962 στο Ηνωμένο Βασίλειο, το οποίο ονομάζεται Εθνική Αυτιστική Εταιρία (National Autistic Society, NAS). Το 1965 ακολουθεί η ίδρυση στις Η.Π.Α η Εταιρία Αυτισμού Αμερικής (Autism Society of America, ASA), ενώ συνεχίζονται άλλες προσπάθειες και σε άλλα κράτη. Το 1983 σχηματίζεται η Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία Οργανώσεων Γονέων

Αυτιστικών Ατόμων (Autism Europe) και το 1998 η Παγκόσμια Οργάνωση για τον Αυτισμό (World Autism Organization, W.A.O).

Η πρώτη ελληνική προσπάθεια οργάνωσης συλλόγου γονέων ατόμων με αυτισμό πραγματοποιήθηκε το 1992 με τον σχηματισμό της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α).

Στις 10 Μαΐου του 1992 στο 4^ο Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Ομοσπονδίας Οργανώσεων Γονέων στη Χάγη, ψηφίστηκε ο χάρτης των Δικαιωμάτων των ατόμων με αυτισμό. Έπειτα από αγώνα και πολλές πιέσεις στις 9 Μαΐου του 1996, υπογράφηκε η διακήρυξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αυτισμό από τα μέλη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (Ταγκούλη, 2013).

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη αυτή, τα άτομα με αυτισμό πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα τα άτομα με αυτισμό έχουν το δικαίωμα:

1. Για ανεξάρτητη και πλήρη ζωή χρησιμοποιώντας πλήρως τις δυνατότητες τους
2. Να περνούν από μια κατάλληλη, αντικειμενική και ακριβή κλινική διάγνωση και εκτίμηση
3. Να τους παρέχεται μια κατάλληλη εκπαίδευση
4. Μαζί με τους εκπροσώπους τους, να αποφασίζουν από κοινού για το μέλλον τους, σεβόμενοι τις επιθυμίες τους
5. Να τους εξασφαλίζεται μια κατάλληλη και προσιτή κατοικία
6. Να τους δίνονται εφόδια, βοήθεια και κρατικές υπηρεσίες στήριξης για να αποκτήσουν μια πλήρη και παραγωγική ζωή με αξιοπρέπεια και ανεξαρτησία
7. Να λαμβάνουν ένα ικανοποιητικό εισόδημα ή αμοιβή για την κάλυψη των τροφών, της ένδυσης, της στέγης και άλλων απαραίτητων για την επιβίωση
8. Να συμμετέχουν, αν αυτό είναι δυνατό, στην ανάπτυξη και τη διοίκηση των σχετικών γι αυτούς υπηρεσιών
9. Να ενημερώνονται και να τους εξασφαλίζεται η σωματική, η ψυχή και η πνευματική τους υγεία, παρέχοντας κατάλληλη θεραπευτική αντιμετώπιση και φαρμακευτική αγωγή, σύμφωνα με τα μέτρα προφύλαξης και ασφάλειας τους
10. Να λαμβάνουν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάλληλη απασχόληση χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις, σύμφωνα με τις δυνατότητες και το δικαίωμα επιλογής τους
11. Για προσιτά μεταφορικά μέσα και ελεύθερη μετακίνηση

12. Συμμετοχής σε πολιτιστικές, ψυχαγωγικές και αθλητικές δραστηριότητες, ωφελούμενοι από αυτές
13. Ίσης προσβασιμότητας και χρήσης των χώρων και των υπηρεσιών καθώς και συμμετοχή στις ποικίλες δραστηριότητες της κοινότητας
14. Για ανάπτυξη σεξουαλικών σχέσεων συμπεριλαμβανομένου και του γάμου χωρίς εκμετάλλευση ή εξαναγκασμό
15. Μαζί με τους εκπροσώπους τους να διαθέτουν την ίδια νομική βοήθεια και πλήρη προστασία όλων των δικαιωμάτων τους
16. Απελευθέρωσης τους από το φόβο ή την απειλή αυθαίρετου εγκλεισμού σε ψυχιατρικό νοσοκομείο ή άλλο ίδρυμα που τους περιορίζει
17. Απελευθέρωσής τους από το φόβο κακοποίησης ή εγκατάλειψης
18. Απελευθέρωσής τους από το φόβο της φαρμακολογικής κατάχρησης της κακής χρήσης φαρμάκων
19. Μαζί με τους εκπροσώπους τους, για πρόσβαση στις πληροφορίες που περιέχονται στους προσωπικούς ιατρικούς, ψυχολογικούς, ψυχιατρικούς και εκπαιδευτικούς φακέλους τους (Ταγκούλη, 2013).

2.6.2 ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Ακολουθώντας το δικαίωμα των ατόμων με αυτισμού να τους παρέχεται προσιτή και κατάλληλη εκπαίδευση, ο νόμος 3699/2008 (άρθρο 7, παρ. 4) προβλέπει ότι:

1. Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger έχουν τη δυνατότητα φοίτησης στις τάξεις του Γενικού Σχολείου έχοντας την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης ή και παράλληλη στήριξη, σύμφωνα με τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, σημερινού ΚΕΣΥ.
2. Οι μαθητές με αυτισμό μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας έχουν τη δυνατότητα φοίτησης σε τμήματα ένταξης των Γενικών Σχολείων και ακολουθίας κοινού και εξειδικευμένου αναλυτικού προγράμματος με παράλληλη στήριξη. Στις πιο σοβαρές περιπτώσεις έχουν τη δυνατότητα φοίτησης σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση τον αυτισμό.
3. Τα παιδιά με αυτισμό και βαριά νοητική υστέρηση φοιτούν σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή άλλες ειδικές δομές (ν. 3699/2008, άρθρο 6, παρ. 4).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν ως ΣΜΕΑΕ τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τα τμήματα πρώιμης παρέμβασης, τα οποία λειτουργούν στα νηπιαγωγεία ΕΕΑ για μαθητές μέχρι 7 ετών, τα δημοτικά σχολεία ΕΑΕ για μαθητές ως τα 14 έτη τους και με

δυνατότητα παράτασης της φοίτησης κατά ένα χρόνο. Στη δευτεροβάθμια λειτουργούν τα γυμνάσια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι την ηλικία των 19 ετών και τα λύκεια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι την ηλικία των 23 ετών (ν. 3699/2008, άρθρο 8, παρ. 1).

2.6.3 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το 1994 το Παγκόσμιο Συνέδριο για την ειδική αγωγή της Σαλαμάνκα ενέκρινε την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ένα σημαντικό διεθνές έγγραφο για την ειδική αγωγή αποτελεί η δήλωση της Σαλαμάνκα που υποστηρίζει ότι τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με προσανατολισμό τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι τα πιο αποτελεσματικά για την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη εκπαίδευσης για όλους. Επιπλέον προτείνει ότι τέτοια σχολεία μπορούν να παρέχουν μια αποτελεσματική εκπαίδευση για την πλειονότητα των παιδιών και να βελτιώσουν την αποδοτικότητα κόστους ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow, & Cesar, 2006).

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αναφερθεί στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία ως «ενταξιακή εκπαίδευση» ή «ένταξη», «συνεκπαίδευση» και «συμμετοχική εκπαίδευση» (Λάππα, & Μαντζίκος, 2018). Είναι σημαντική η εξασφάλιση πρόσβασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα ευρύ και ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα για μια αποτελεσματικότερη εκπαίδευση (Συριοπούλου Δελλή). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ως κύριο στόχο την συμμετοχή όλων των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο για αποδοτικότερα μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα. Η συμπερίληψη περιλαμβάνει την αποδοχή της διαφορετικότητας, την άρση του ευρύτερου αποκλεισμού, τη προσαρμογή της διδασκαλίας και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη από τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας (Λάππα, & Μαντζίκος, 2018; McGill, Tennyson, & Cooper, 2006). Οι μορφές της συμπερίληψης που λαμβάνουν χώρα είναι: η συμπερίληψη σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης με παρακολούθηση τμήματος ένταξης για ορισμένες ώρες (Συριοπούλου Δελλή, 2016).

Έρευνες έχουν αναφέρει ότι η συμπερίληψη είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους μαθητές με αυτισμό κυρίως στην κοινωνική ανάπτυξή τους από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης εντός της γενικής τάξης (Λάππα, & Μαντζίκος, 2018). Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό έχει δυο βασικούς στόχους. Ο πρώτος είναι να

εξασφαλιστεί το δικαίωμα όλων των μελών μιας κοινότητας να συμμετέχουν πλήρως στην καθημερινή ζωή τους. Ο δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών μέσω της καθημερινής επαφής με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Επιπλέον η συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό μπορεί να είναι επωφελής για όλους τους μαθητές, εάν γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο και την επαρκή επαγγελματική υποστήριξη (Cassady, 2011).

Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη μιας ενταξιακής εκπαίδευσης και ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς. Η αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή ανάγκες των μαθητών με αυτισμό, τις γνώσεις και τις στάσεις όλων των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης, την προετοιμασία όλων των παιδιών, τη στενή επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και την κατάλληλη προσαρμογή της διδασκαλίας και τη συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών συμπερίληψης (Cassady, 2011; Λάππα, & Μαντζίκος, 2018; Reynolds, 2001).

2.6.4 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Ένα από τα κριτήρια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως προαναφέρθηκε, είναι οι γνώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό. Τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αυτισμό και τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό.

Πιο συγκεκριμένα, ευρήματα μιας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής γνώριζαν για τον αυτισμό και ότι η διαταραχή δε σχετιζόταν πάντα με τις νοητικές αναπηρίες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ξεκάθαρες γνώσεις για τα αίτια της διαταραχής και ποιες είναι οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (Λάππα, & Μαντζίκος, 2018). Σε έρευνα της Αθανασόγλου (2014) φάνηκε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων στις ΔΑΦ, η διδακτική και η διαπροσωπική εμπειρία τους με τους συγκεκριμένους μαθητές είναι δυνατό να επηρεάσουν τις στάσεις τους με θετικό τρόπο.

Στο πλαίσιο μιας διπλωματικής εργασίας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν περισσότερες γνώσεις για τον αυτισμό και χρησιμοποιούσαν περισσότερες συμπεριληπτικές πρακτικές για τους μαθητές με αυτισμό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν παρουσίασαν διαφορά ως προς τις στάσεις τους για την συμπεριληπτική

εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό και ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις (Σκιπιτάρη, 2016).

Μια ακόμη έρευνα έδειξε ότι οι εξειδικευμένοι και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με μαθητές με ειδικές ανάγκες και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί στον αυτισμό δήλωσαν ότι διαθέτουν το υπόβαθρο για τη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό και να τους δεχτούν στην τάξη τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εξαρτήθηκαν σημαντικά από την προηγούμενη εμπειρία τους στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λάππα, & Μαντζίκος, 2018).

Η έρευνα των Kofidou, Mantzikos, Chatzitheodorou, Kyparissos και Karali (2017) έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη ή ανεπαρκή γνώση και βασικές παρανοήσεις σχετικά με τις ΔΑΦ. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί είχαν μη θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό. Από την άλλη λιγότεροι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις στην ένταξη αυτών των μαθητών.

Τα ευρήματα άλλης μιας έρευνας έδειξαν ότι οι καθηγητές ειδικής αγωγής διέθεταν περισσότερες θετικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη συγκριτικά με τους καθηγητές γενικής αγωγής. Επίσης οι καθηγητές γενικής αγωγής ανέφεραν ότι δεν ένιωθαν έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με αυτισμό και ότι επιθυμούσαν περισσότερη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/επιμόρφωση. Σημαντική επίδραση στις στάσεις αυτών φάνηκε να έχει η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η εξειδικευμένη γνώση (Λάππα, & Μαντζίκος, 2018).

Τέλος άλλη μια έρευνα έδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν θετικές στάσεις και απόψεις απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό και ότι η προηγούμενη εκπαίδευση και η εμπειρία στον αυτισμό θεωρούνται κύρια στοιχεία σε αυτούς για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί με εκπαίδευση και πρακτική στον αυτισμό φάνηκε να έχουν μια πιο σαφή εικόνα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΑΦ (Λάππα, & Μαντζίκος, 2018).

2.6.5 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ TEACCH

Ένα από τα προγράμματα που συμβάλλει στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και διευκολύνει τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό είναι το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) το οποίο αναπτύχθηκε το 1972 από την ερευνητική ομάδα του καθηγητή Eric Schopler

στο πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας των ΗΠΑ (Πολυχρονοπούλου, 2012; Sanz – Cervera, Fernandez – Andres, Pastor – Cerezuela, &Tarraga – Minguez, 2017). Σύμφωνα με μια έρευνα το 30% των οικογενειών με παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν ή έχουν χρησιμοποιήσει το πρόγραμμα TEACCH. Επίσης σε μια επιδημιολογική έρευνα στην Φινλανδία έδειξε ότι πάνω από το 40% των παιδιών με αυτισμό έχουν δεχθεί υπηρεσίες αυτού του προγράμματος (Virues – Ortega, Julio, & Pastor – Bairiuso, 2013).

Αυτό το πρόγραμμα επικεντρώνεται στους τομείς της επικοινωνίας, της γνώσης, της αντίληψης, της μίμησης και των κινητικών δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα TEACCH ήταν παραδοσιακά χρήσιμο σε ξεχωριστές αυτοτελείς αίθουσες για παιδιά με αυτισμό αλλά σήμερα χρησιμοποιείται και σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, δείχνοντας ότι μπορεί να ωφελήσει τόσο τα παιδιά με αυτισμό όσο και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Sanz – Cervera et al., 2017). Το πρόγραμμα αυτό είναι ειδικά σχεδιασμένο για παιδιά με αυτισμό, το οποίο προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά της διαταραχής και προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει τις δυσκολίες του παιδιού χρησιμοποιώντας δομημένες και συνεχείς παρεμβάσεις, περιβαλλοντικές προσαρμογές και εναλλακτική εκπαίδευση επικοινωνίας (Panerai, Ferrante, & Zingale, 2002). Το πρόγραμμα TEACCH: α) δίνει έμφαση στην εργασιακή σχέση γονέων και επαγγελματιών, β) προσαρμόζει την παρέμβαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού με αυτισμό και γ) κάνει χρήση δομημένων διδακτικών εμπειριών. Σε μια τυπική παρέμβαση TEACCH, οι ικανότητες των ατόμων αξιολογούνται μέσω τυποποιημένων δοκιμών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα παρέχουν τη βάση και την ανάπτυξη ενός προγράμματος που θα είναι σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού. Ο ειδικός του προγράμματος θα χρησιμοποιούσε δομημένες διαδικασίες διδασκαλίας για να διευκολύνει την απόφαση των μαθησιακών στόχων που συνθέτουν το ατομικό πρόγραμμα σπουδών. Η δομημένη διδακτική συνιστώσα απαιτεί το περιβάλλον και οι δραστηριότητες του ατόμου να οργανώνονται με τρόπους που θα βελτιστοποιήσουν τη μάθηση και θα αποφεύγουν την απογοήτευση (Virues – Ortega et al., 2013).

Πιο συγκεκριμένα, τα κύρια συστατικά της δομημένης εκπαίδευσης περιλαμβάνουν: 1) Οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος και ελαχιστοποίηση ερεθισμάτων (οπτικών, ακουστικών κλπ) που ενδέχεται να προκαλέσουν διάσπαση της προσοχής, διότι το παιδί με αυτισμό χρειάζεται όρια, αίσθηση ασφάλειας και ένα χώρο που χαρακτηρίζεται από τάξη και προβλεψιμότητα. 2) Ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα με λεκτικές οδηγίες ή φωτογραφίες ή εικόνες ή και αντικείμενα για να γνωρίζουν οι μαθητές και να αναμένουν την εμφάνιση των δραστηριοτήτων. 3) Συστήματα εργασίας που

επιτρέπουν την ανεξάρτητη εργασία ακολουθώντας μια σειρά δραστηριοτήτων. 4) Οπτική δόμηση μέσα σε δραστηριότητες που δείχνουν στους μαθητές, ξεκάθαρα βήματα και χρησιμοποιώντας οπτικές οδηγίες. 5) Οργάνωση για την ολοκλήρωση μιας εργασίας (Πολυχρονοπούλου, 2012; Sanz – Cervera et al., 2017).

Το πρόγραμμα TEACCH στοχεύει στην καλλιέργεια της αυτοεξυπηρέτησης, τη βελτίωση δεξιοτήτων και μείωση των προβληματικών συμπεριφορών (Sanz – Cervera et al., 2017). Σύμφωνα με έρευνες το πρόγραμμα TEACCH έχει υψηλή αποτελεσματικότητα και φέρει υψηλή γονική ικανοποίηση. Μια ακόμη έρευνα έδειξε ότι παιδιά μιας πειραματικής ομάδας σημείωσαν σημαντική βελτίωση κατά τη διάρκεια των 12 μηνών δεχόμενοι αυτό το πρόγραμμα. Πιο αναλυτικά, βελτιώθηκαν ικανότητες όπως μίμηση, αντίληψη, λεπτή κινητικότητα, συντονισμός ματιών – χεριών, κινητικές δεξιότητες και γνωστική λειτουργία. Άλλη μια έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που δέχονται TEACCH εκπαίδευση παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα στο φυσικό περιβάλλον (σπίτι και σχολείο) αποκαλύπτοντας τη χρησιμότητα του προγράμματος στην συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ (Sanz – Cervera et al., 2017).

Η χρησιμότητα του προγράμματος TEACCH επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Panerai, Zingale, Trubia, Finocchiaro, Zuccarello, Ferri και Elia (2009). Αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν επίσης ότι το πρόγραμμα TEACCH είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην υποομάδα των παιδιών με αυτισμό που βρίσκονται στη χαμηλότερη θέση του αυτιστικού συνεχούς. Τέλος, η έρευνα των Sanz – Cervera et al. (2017) έδειξε επίσης ότι το πρόγραμμα TEACCH δεν βελτιώνει μόνο την ανάπτυξη του παιδιού αλλά μειώνει και τα επίπεδα άγχους των δασκάλων και των γονιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

3.1 Ορισμός ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση είναι ένα σημαντικό συστατικό κοινωνικής γνώσης που συμβάλλει στην ικανότητα του άλλου να καταλαβαίνει και να ανταποκρίνεται στα συναισθήματα των άλλων, πετυχαίνοντας συναισθηματική επικοινωνία. Η ικανότητα αυτή προωθεί την προκοινωνική συμπεριφορά. Ο όρος ενσυναίσθηση προέρχεται από την μετάφραση της γερμανικής λέξης “Einfuhlung”, που σημαίνει αισθάνομαι μέσα σε κάποιον/κάτι. Σε γενικές γραμμές αναφέρεται στις συνέπειες της αντίληψης μιας συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου καθώς και στην ικανότητα να την αντιλαμβάνεται με ακρίβεια. Παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει πολλές αναπτυξιακές έρευνες για την ενσυναίσθηση και τα είδη αυτής, δεν έχει δοθεί ένας συναινετικός ορισμός (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009).

Ωστόσο πολλοί συγγραφείς έχουν επικεντρωθεί στη διάκριση της ενσυναίσθησης από τις συναφείς έννοιες της όπως η συναισθηματική μετάδοση, η συμπάθεια και η αντίληψη. Η συναισθηματική μετάδοση αναφέρεται και ως προσωπική αγωνία καθώς το άτομο αντιλαμβάνεται και αναλαμβάνει τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου. Ο όρος «συμπάθεια» θεωρείται ότι αντικατοπτρίζει ένα «αίσθημα συγγνώμης» για ένα συγκεκριμένο άτομο με ή χωρίς σχετική συμπεριφορική απόκριση. Η αντίληψη από την άλλη, περιλαμβάνει την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων κάποιου άλλου μέσω της αξιολόγησης οπτικών, ακουστικών ή άλλων καταστάσεων χωρίς καμία προσωπική συναισθηματική απόκριση. Η συμφωνία μεταξύ των ερευνητών και θεωρητικών για τις αλληλένδετες διαδικασίες που συμβάλλουν στην ενσυναίσθηση ήταν αόριστη. Αν και οι παραπάνω έννοιες αναφέρονται ως ενσυναίσθηση υπάρχει ένας προβληματισμός στη βιβλιογραφία ως προς το εάν διαφέρουν οι έννοιες αυτές από την ενσυναίσθηση ή αποτελούν όψεις μιας κεντρικής διαδικασίας που απαιτούνται για την ενσυναίσθηση (Spreng et al., 2009).

Παρόλα αυτά η ενσυναίσθηση έχει αναφερθεί ότι είναι μια συναισθηματική απόκριση που απορρέει από την αντίληψη ή την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου, που μοιάζει με αυτό που αισθάνεται ή αναμένεται να αισθανθεί το άλλο άτομο (Barr, 2013). Πρόκειται για μια ατομική ικανότητα να αισθάνεται ή να καταλαβαίνει την πραγματική ή αναμενόμενη συναισθηματική

κατάσταση των άλλων και είναι σημαντική για την κοινωνική αλληλεπίδραση (Georgiou, Demetriou, & Fantì, 2019).

Η ενσυναίσθηση επομένως, είναι ένα αναπόσπαστο μέσο γνώσης και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η ενσυναίσθηση φαίνεται να παίζει ένα βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης και των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών. Επίσης αποτελεί το θεμέλιο για τις κοινωνικές σχέσεις και παρέχει μια βάση για την αντιμετώπιση του άγχους και την επίλυση συγκρούσεων. Τέλος, σύμφωνα με τον Hoffman, «η ενσυναίσθηση είναι η σπίθα της ανθρώπινης ανησυχίας για τους άλλους, η κόλλα που καθιστά δυνατή τη κοινωνική ζωή» (Barr, 2013, 90).

3.2 Είδη ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση είναι ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα που περιλαμβάνει, σύμφωνα με έρευνες, δυο υποσυστήματα: α) τη γνωστική ενσυναίσθηση, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να αξιολογεί τα συναισθήματα των άλλων όπως γιατί κλαίει κάποιος και β) τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, που περιλαμβάνει εναλλακτική συναισθηματική κατανομή και αντηχεί με τις συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων όπως να βιώνει τη θλίψη του άλλου και να νιώθει συναισθηματική αγωνία (Georgiou et al., 2019).

Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται ευφάνταστα ή διανοητικά την συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, χωρίς να απαιτείται παρόμοια συναισθηματική εμπειρία (Kourmousi, Amanaki, Tzavara, Meratou, Barbouni, & Koutras, 2017; Spreng et al., 2008). Η γνωστική ενσυναίσθηση αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον Dymond, το 1949, ως μια ευφάνταστη μεταφορά του εαυτού μας στη σκέψη, το συναίσθημα και τη δράση ενός άλλου ατόμου (Lam, Kolomitro, & Alamparambil, 2011; Mehrabian, Young, & Sato, 1988).

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση από την άλλη περιγράφει τη συναισθηματική αντίδραση όπως ανησυχία προς τα συναισθήματα του άλλου ανθρώπου όπως λύπη, ενώ δεν είναι απαραίτητο να αναγνωρίζει τους λόγους αυτής της συναισθηματικής κατάστασης. Αυτή τη μορφή ενσυναίσθησης είχε ήδη αναφέρει ο Scotland, το 1969 (Mehrabian et al., 1988).

Σύμφωνα με τον Scotland, η διάκριση των δυο μορφών ενσυναίσθησης είναι σημαντική, διότι η χρήση του ίδιου όρου έχει οδηγήσει σε κάποια σύγχυση τη

βιβλιογραφία. Η γνωστική ενσυναίσθηση είναι μια πρωταρχική πνευματική διαδικασία και περιλαμβάνει κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνική αντίληψη ενώ η συναισθηματική ενσυναίσθηση αποτελείται από ένα πιο βασικό ή πρωτόγονο επίπεδο διαπροσωπικής διαδικασίας, όπου σχεδόν μέσω μιας διαδικασίας μετάδοσης κάποιος αποκρίνεται με συναισθήματα παρόμοια με εκείνα των άλλων που είναι παρόντα (Mehrabian et al., 1988).

Έχει αναφερθεί και μια τρίτη διάσταση της ενσυναίσθησης, η συμπεριφορική, η οποία περιλαμβάνει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία για να δείξει την κατανόηση ενός συναισθηματικού συντονισμού με το άλλο άτομο. Οι Kagan και Schneider διευκρινίζουν ότι η συμπεριφορική ενσυναίσθηση «απαιτεί από ένα άτομο να επικοινωνήσει.. ότι έχει αντιληφθεί το μήνυμα ενός άλλου ατόμου» (Lam et al., 2011, 63).

Αν και γενικά αντιλαμβανόμαστε τα άτομα ως άτομα με ενσυναίσθηση όταν διαθέτουν και τις τρεις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, η βιβλιογραφία δεν είναι ξεκάθαρη, αν τα άτομα μπορούν να έχουν μόνο ένα ή συνδυασμό των τριών μορφών ενσυναίσθησης (Lam et al., 2011). Σύμφωνα με μια έρευνα, ωστόσο αποδεικνύεται ότι ένα άτομο μπορεί να διαθέτει μόνο μια από τις διαστάσεις. Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα άτομα με αυτιστικά χαρακτηριστικά έχουν έλλειψη γνωστικής ενσυναίσθησης αλλά δείχνουν συναισθηματική ενσυναίσθηση ενώ τα άλλα άτομα με υψηλές κοινωνικές δυσλειτουργίες έχουν έλλειψη συναισθηματικής ενσυναίσθησης (Georgiou et al., 2019).

Οι Kagan και Schneider προτείνουν ότι οι τρεις διαστάσεις δεν υπάρχουν μόνο, αλλά όλες είναι παρούσες στο άτομο με ενσυναίσθηση. Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση εμφανίζεται σε φάσεις: α) το άτομο βιώνει πρώτα συναισθηματική ενσυναίσθηση β) στη συνέχεια γνωστική ενσυναίσθηση και γ) ύστερα εμφανίζει συμπεριφορική ενσυναίσθηση. Αν και η ακολουθία των φάσεων είναι υποθετική, υπάρχουν ενδείξεις τουλάχιστον μερικές από αυτές τις διαστάσεις συσχετίζονται θετικά (Lam et al., 2011).

3.3 Χαρακτηριστικά δασκάλων με ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών έχει οριστεί ως η ικανότητα να εκφράζουν την ανησυχία και να λαμβάνουν υπόψη τον μαθητή και περιλαμβάνει γνωστικούς και συναισθηματικούς τομείς της ενσυναίσθησης (Arghode, Yalvac, &Liew, 2012; Barr, 2013). Επίσης οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση έχουν την ικανότητα να νιώθουν και να

κατανοούν τι αισθάνεται το παιδί και οι γονείς, να γνωστοποιούν την κατανόησή τους και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών (Peck, Maude, & Brotherson, 2014).

Αποτελέσματα της έρευνας του Peck και των συνεργατών του (2014), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Ένα χαρακτηριστικό αυτών είναι ότι υιοθετούν τη φιλοσοφία της συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρίες ή παιδιών διαφορετικού εθνοτικού, κοινωνικοοικονομικού και οικογενειακού υπόβαθρου. Στην προσπάθεια συμπερίληψης όλων των παιδιών τείνουν να εντάσσουν και τους γονείς, τα αδέρφια, τους παππούδες, τους βοηθούς δασκάλων, τους αναπληρωτές δασκάλους, τους διαχειριστές του σχολικού κτιρίου και όσους έρχονται σε επαφή με την σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργήσουν μια φιλόξενη ατμόσφαιρα για όλους τους μαθητές. Καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι το καλό μαθησιακό κλίμα συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία (Arghode et al., 2013). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη δημιουργία μιας συνολικής αίσθησης της κοινότητας που να επεκτείνεται και εκτός της σχολικής τάξης (Peck et al., 2014).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των δασκάλων με ενσυναίσθηση είναι η ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των παιδιών και των γονιών τους με έναν χαλαρό και ισορροπημένο τρόπο. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση επιδιώκουν να μοιραστούν τις προσωπικές ιστορίες τους με τους γονείς των παιδιών για να χτίσουν μια σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας καταρρίπτοντας εμπόδια στις μεταξύ τους σχέσεις. Επιπλέον πιστεύουν ότι ο ρόλος τους είναι να ακούσουν τα προβλήματα των γονιών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες του παιδιού και των γονιών. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη διατήρηση μιας ισορροπίας μεταξύ της φιλικής και επαγγελματικής στάσης με τους γονείς, καθώς η άκρως επαγγελματική στάση φέρει αντίθετα αποτελέσματα.

Ένα τρίτο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών με ενσυναίσθηση είναι η αποδοχή και η ανταπόκρισή τους στην οικογενειακή κουλτούρα του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τις οικογενειακές, πολιτιστικές πρακτικές και ιδέες στις μαθησιακές εμπειρίες και εκφράζουν θετικά συναισθήματα για αυτή την ενσωμάτωση.

Ένα τελευταίο χαρακτηριστικό είναι η υιοθέτηση μιας ουσιαστικής επικοινωνίας με τις οικογένειες. Οι εμπάθητικοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν πολλές διαφορετικές μεθόδους επικοινωνίας με τους γονείς όπως ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ενημερωτικά δελτία, χειρόγραφες σημειώσεις, τηλεφωνικές κλήσεις και αυτοπροσώπως συναντήσεις πριν ή μετά το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν μια πιο ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς παρουσιάζουν βελτίωση στη συνεργατική και επικοινωνιακή σχέση με τους

γονείς. Μια από τις πιο χρήσιμες μεθόδους ουσιαστικής επικοινωνίας είναι η επίσκεψη στο σπίτι. Με αυτό τον τρόπο συλλέγονται πληροφορίες για το παιδί, την οικογένεια, τη δυναμική και τις πολιτιστικές πρακτικές (Peck et al., 2014).

Σύμφωνα με την έρευνα της Cooper (2004), τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης στην διδασκαλία και τη μάθηση διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) στη θεμελιώδη ενσυναίσθηση, β) τη βαθιά ενσυναίσθηση και γ) τη λειτουργική ενσυναίσθηση. Η θεμελιώδης ενσυναίσθηση αποτελείται από τα βασικά χαρακτηριστικά και τα μέσα επικοινωνίας που χρειάζονται για να ξεκινήσουν ενσυναισθητικές σχέσεις. Με την πάροδο του χρόνου και τη συχνότητα αλληλεπίδρασης, η θεμελιώδης ενσυναίσθηση μπορεί να εξελιχθεί σε βαθιά ενσυναίσθηση, δηλαδή σε μια βαθιά κατανόηση των άλλων. Η εξέλιξη αυτή είναι πιθανή να συμβεί σε πιο σύντομο χρόνο όταν πρόκειται για μικρές ομάδες μαθητών.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της βαθιάς ενσυναίσθησης στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και αλληλεπιδράσεων η οποία δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα για μάθηση που επιτρέπει και ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία. Η βαθιά ενσυναίσθηση αποτελείται από μια βαθιά κατανόηση του εαυτού και των άλλων και έχει θετική επίδραση στη μάθηση. Αυτή περιλαμβάνει την ικανότητα ενσυναίσθησης όλων των μαθητών και την ανάληψη υπευθυνότητας για τις ανάγκες αυτών. Με τα χαρακτηριστικά της βαθιάς ενσυναίσθησης οι εκπαιδευτικοί χτίζουν ένα θετικό μαθησιακό κλίμα αυξάνοντας τη θετική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Επίσης καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ αυτών και των μαθητών. Αυτή η συναισθηματική εγγύτητα επιτρέπει στον δάσκαλο να ανακαλύψει κρυμμένους παράγοντες που θα μπορούσαν να είναι είτε ενισχυτικοί είτε αποτρεπτικοί στη μάθηση και την ανάπτυξη σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Τέλος, η λειτουργική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών εκφράζεται με την αντιμετώπιση όλων των μαθητών ως μια ομάδα με κοινούς στόχους-ανάγκες. Αποτελεί εν μέρει προϊόν των εργασιακών συνθηκών στα σχολεία και συνδέεται στενά με τους περιορισμούς στην ενσυναίσθηση. Σε αυτή την κατάσταση οι εκπαιδευτικοί δείχνουν χαρακτηριστικά θεμελιώδους ή βαθιάς ενσυναίσθησης, επειδή λειτουργούν ως ολόκληρα αλλά τα σχολεία και οι δράσεις που χρησιμοποιούν δεν είναι πάντα κατάλληλα για όλους τους μαθητές.

3.4 Η σημασία της ενσυναίσθησης

Ένας λόγος που η ενσυναίσθηση έχει χαρακτηριστεί ως σημαντική είναι η σύνδεσή της με τα θετικά αποτελέσματα στην υγειονομική περίθαλψη, την κοινωνική εργασία, την ψυχολογία και την εκπαίδευση. Η έρευνα έχει δείξει ότι και οι επαγγελματίες επωφελούνται από την παροχή ενσυναισθητικής φροντίδας ή υπηρεσιών (Peck, 2012).

Στην εκπαίδευση έχει βρεθεί ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό για τους εκπαιδευτικούς και τη σχέση μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Επίσης, η ενσυναίσθηση επιδρά και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα βελτιώνει το κλίμα της τάξης καθώς και την μαθησιακή απόδοση. Καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι όταν οι μαθητές νιώθουν ευπρόσδεκτοι, ασφάλεια, υποστήριξη και κατανόηση, μπορούν να ανταπεξέλθουν πλήρως στις σχολικές δραστηριότητες – διαδικασίες (Kourmousietal., 2017). Επιπλέον σύμφωνα με μια έρευνα η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν μια συναισθηματική σταθερότητα και ασφάλεια για τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τα μέλη της οικογένειας των μαθητών. Επιπρόσθετα η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών και μεταξύ των μαθητών. Ακόμη η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Peck et al., 2015).

Αποτελέσματα μιας έρευνας έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της βαθιάς ενσυναίσθησης και της μαθησιακής απόδοσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση αναφέρονται ως ηθικά άτομα που συνδέονται ψυχικά και συναισθηματικά με τους μαθητές τους. Αυτή η θετική αλληλεπίδραση υποστηρίζεται ότι φέρει υψηλά επίπεδα εμπλοκής στη μάθηση και ποιοτικότερη συμπεριφορά στην αποτίμηση, την κοινή χρήση και τις σχέσεις. Οι επιπτώσεις αυτές είναι σημαντικές τόσο στη δια ζώσης εκπαίδευση όσο και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η έρευνα δηλαδή, έχει δείξει ότι η απόδειξη του εκπαιδευτικού ότι νοιάζεται βαθιά για τους μαθητές, τους παρέχει το σωστό κλίμα στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Τα επιτεύγματα του μαθητή αφορούν τόσο την προσωπική όσο και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και είναι αλληλένδετα μεταξύ τους (Cooper, 2004).

Η σημασία της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται επίσης από την έρευνα 18 εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι εξέφρασαν ενσυναίσθηση στις τάξεις τους και περιέγραψαν τις σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών με θετικό τρόπο. Η ενσυναίσθηση επομένως, και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες του

παιδιού και των γονιών συμβάλλει στην καλύτερη συνεργασία τους και την υιοθέτηση ευρύτερων πρακτικών βοήθειας (Pecketal., 2015). Επίσης μια τεκμηριωμένη έρευνα αποκαλύπτει τη σημασία της ενσυναίσθησης στο σχηματισμό ηθικών αξιών στα παιδιά.

Επιπλέον, η αντίληψη των μαθητών για την ενσυναίσθηση των δασκάλων τους έχει βρεθεί να επηρεάζει το ακαδημαϊκό κίνητρο και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης στα παιδιά (Barr, 2013). Ο βαθμός της ενσυναίσθησης που δείχνει ο εκπαιδευτικός επηρεάζει το βαθμό ενσυναίσθησης που θα δείξει ο μαθητής και την ικανότητα του μαθητή να μοιράζεται και να μαθαίνει από άλλους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση διαμορφώνουν την αντίστοιχη ατμόσφαιρα ενσυναίσθησης για μάθηση και ανάπτυξη (Cooper, 2004). Συνολικά η έρευνα καταδεικνύει μια σχέση μεταξύ των ενσυναισθητικών ικανοτήτων και της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία από το δημοτικό έως το γυμνάσιο (Barr, 2013).

Αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας δείχνουν ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών τους βοηθά στη διδασκαλία με φυλετικούς μαθητές, βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και δημιουργεί συνδέσεις με τις κοινότητες των μαθητών αυτών. Ακόμα έρευνες έχουν δείξει ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να μετριάσει αποτελεσματικά τις πιθανές συγκρούσεις που οφείλονται σε φυλετικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Bialystok, & Kukar, 2018).

Ωστόσο σε μια έρευνα πέρα από την επιβεβαίωση ότι η ενσυναίσθηση βοηθάει στη σύνδεση εκπαιδευτικών και μαθητών, τονίστηκε επίσης ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα όρια και τις ιδανικές συνθήκες για να εκφράσουν ενσυναίσθηση. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς τα όρια για τους ίδιους και τους μαθητές τους να είναι διακριτά, ώστε η ενσυναισθητική εκπαίδευση να προωθεί την αυτόνομη μάθηση και να εξασφαλίζει τόσο τους κοινωνικο-συναισθηματικούς όσο και τους μαθησιακούς στόχους. Επιπλέον υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αυτοεξυπηρετούνται γνωρίζοντας και ρυθμίζοντας τα δικά τους συναισθήματα και επαγγελματικά όρια για να αποφευχθούν το άγχος και η εξουθένωσή τους (Arghode, Yalvac, & Liew, 2013).

3.5 Η ενσυναίσθηση και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αναπηρίες

Η ενσυναίσθηση και οι στάσεις είναι σημαντικές ικανότητες στα επαγγέλματα που σχετίζονται με τη φροντίδα. Από νωρίς έχει υποστηριχτεί ότι οι ενσυναισθητικοί δάσκαλοι δείχνουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, τους

μεταχειρίζονται και τους αντιλαμβάνονται ως διαφορετικούς από τους άλλους μαθητές, κατανοούν και ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες αυτών των μαθητών. Επίσης συμμερίζονται τις συναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών τους και είναι ενήμεροι για την οικογενειακή κατάσταση αυτών των μαθητών. Επιπλέον είναι πρόθυμοι να αναπτύξουν στενότερες σχέσεις με τους μαθητές και τις οικογένειες αυτών διατηρώντας την κατάλληλη απόσταση που επιτρέπει την ομαλή λειτουργία της τάξης.

Έρευνες αποδεικνύουν ότι τα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά με πιο ευνοϊκές συμπεριφορές προς την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες (Parchomiuk, 2019). Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να παρέχει την απαραίτητη ανθρώπινη ανησυχία για να υπάρξουν θετικές αλληλεπιδράσεις και στάσεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρία (Barr, 2013). Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί τη βάση για την φροντίδα των μαθητών και την εφαρμογή της ένταξης στη σχολική τάξη. Είναι σημαντικό ένας εκπαιδευτικός να έχει συναισθηματική σταθερότητα και ενσυναισθητική ευαισθησία για να δημιουργείται μια κατάλληλη ατμόσφαιρα στην τάξη (Klerk, & Klerk, 2018). Αποτελέσματα έρευνας έδειξαν ότι η συναισθηματική ενσυναίσθηση διαφοροποιεί τις στάσεις απέναντι σε άτομα με νοητική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής ενσυναίσθησης έδειξαν περισσότερο θετική γενική στάση απέναντι σε άτομα με νοητική αναπηρία σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες με χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Άλλες μελέτες έχουν δείξει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της γνωστικής ενσυναίσθησης και της τάσης των μαθητών και των δασκάλων να είναι αρνητικά προκατειλημμένοι για τα άτομα με νοητική αναπηρία (Parchomiuk, 2019).

Σύμφωνα με μια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι αδιάφοροι και απορριπτικοί προς τους μαθητές με αναπηρίες (Barr, 2013). Η διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρίες επηρεάζεται τόσο από τις αντιλήψεις για την έκταση της αναπηρίας όσο και από την επαφή. Μια έρευνα έδειξε ότι οι ενήλικες που ανέφεραν πιο θετικές στάσεις προς τα άτομα με αναπηρίες, ανέφεραν επίσης ότι έχουν μεγαλύτερη επαφή με αυτά τα άτομα. Ωστόσο έχει τονιστεί η σημασία των βέλτιστων συνθηκών κατά την επαφή για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων. Αντίθετα έχει αναφερθεί ότι η μεγαλύτερη ποσότητα επαφής και η αυξημένη γνώση για τις αναπηρίες δεν σχετίζονται με θετικές στάσεις (Barr, & Bacchitta, 2014; Huskin, Reiser-Robbins & Kwon, 2018). Ομοίως σύμφωνα με τους Barr και Bacchitta (2014) η απλή επαφή με άτομα με αναπηρία δεν σχετίζεται απαραίτητα με θετικές στάσεις.

Ο τύπος της αναπηρίας είναι επίσης καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι αναπηρίες που περιλαμβάνουν δυσκολίες στη γλώσσα ή την επικοινωνία συνδέονται με πιο αρνητικές στάσεις σε αντίθεση με τις σωματικές αναπηρίες. Μια άλλη έρευνα έδειξε ότι τα μικρά παιδιά είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές με σωματικές αναπηρίες παρά με νοητικές αναπηρίες. Παρομοίως σε άλλη έρευνα έχει αναφερθεί ότι οι έφηβοι γυμνασίου ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες με συνομήλικους με σωματικές αναπηρίες παρά με νοητικές αναπηρίες (Barr, & Bacchitta, 2014). Τέλος σε μια ακόμη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι σε μαθητές με σωματικές αναπηρίες και λιγότερο θετικές στάσεις προς μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές. Επιπλέον έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν λιγότερο θετική στάση απέναντι σε μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Barr, 2013; Barr, & Bacchitta, 2014).

3.6 Συσχέτιση ενσυναίσθησης και δημογραφικών παραγόντων

Ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί για τη συσχέτιση του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και των δημογραφικών παραγόντων. Μια έρευνα που διεξήχθη γι' αυτό τον σκοπό έδειξε ότι η πολιτική κατάσταση των εκπαιδευτικών, η προθυμία τους να γίνουν δάσκαλοι και να αναλάβουν μια σχολική τάξη, η επαγγελματική ικανοποίησή τους, η προϋπηρεσία και η τοποθεσία δεν έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στο βαθμό ενσυναίσθησης των δασκάλων. Ωστόσο το φύλο παρουσιάζεται να έχει σημαντική επίδραση στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Akbulut, & Saglam, 2010).

Οι Belacchikαι Farina (2012) επιβεβαιώνουν ότι οι δασκάλες παρουσιάζουν περισσότερη ενσυναίσθηση και κοινωνικότητα από τους δασκάλους. Προηγούμενες έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι τα κορίτσια συνήθως έχουν υψηλότερο βαθμό τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ενσυναίσθηση σε σύγκριση με τα αγόρια (Belacchi, & Farina, 2012). Άλλη μια έρευνα που αναφέρει την επίδραση του φύλου στο βαθμό ενσυναίσθησης είναι αυτή των Ahmetoglu και Acar (2016) στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερες ικανότητες ενσυναίσθησης και επικοινωνίας σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Τέλος, από τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας του Kaya (2016) βρέθηκε ότι οι βαθμοί των έμπειρων εκπαιδευτικών στη συναισθηματική αντιδραστικότητα της ενσυναίσθησης ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία και τις μεταβλητές του φύλου. Πιο συγκεκριμένα, πέρα από τη σημαντική διαφορά που διαπιστώθηκε στο βαθμό ενσυναίσθησης κατά γένος, με τις γυναίκες να έχουν το μεγαλύτερο βαθμό, διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από 18 έως 21 ετών σημείωσαν υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτικούς με ηλικία από 20 και άνω. Ωστόσο άλλες έρευνες δεν έχουν αναφέρει την επίδραση της ηλικίας στο βαθμό ενσυναίσθησης.

3.7 Η εκπαίδευση της ενσυναίσθησης

Οι Decay και Jackson (2004) αναφέρουν την ενσυναίσθηση ως μια ευέλικτη ανθρώπινη ικανότητα, ως μια μέθοδος κατανόησης των άλλων ανθρώπων και ως ένα απαραίτητο συστατικό των κοινωνικών, γνωστικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην επίτευξη διαφόρων στόχων όπως την επανεκπαίδευση αντικοινωνικών προσωπικοτήτων. Επίσης οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση είναι μια εγγενή ικανότητα του ατόμου και αναπτύσσεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με άλλους ανθρώπους. Ομοίως οι Gerdes και Segal (2011) υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να διδαχθεί, να αυξηθεί, να βελτιωθεί και να μεσολαβήσει στη προσπάθεια των επαγγελματιών να γίνουν πιο επιδέξιοι και ανθεκτικοί.

Σύμφωνα με ερευνητές υπάρχουν τρία αναγκαία λειτουργικά στοιχεία που αλληλεπιδρούν δυναμικά για τη δημιουργία της ενσυναίσθησης. Αυτά είναι:

- A) η κοινή χρήση συναισθημάτων (Affective Sharing Perception and Action Coupling)
- B) η αυτο-ετεροεπίγνωση (Self-other awareness)
- Γ) η ψυχική ευελιξία και η συναισθηματική αυτορρύθμιση (Mental Flexibility and Self – Emotion Regulation).

Το πρώτο στοιχείο του μοντέλου το να μοιράζεσαι δηλαδή, συναισθήματα με άλλους, γίνεται σε μεγάλο βαθμό ασυνείδητα ή αυτόματα. Όταν ακούμε κάποιον να περιγράφει τα συναισθήματα του ή παρατηρούμε εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, τόνο της φωνής γίνεται μια σύζευξη αντίληψης και δράσης και δημιουργούνται παρόμοια συναισθήματα μέσα μας. Αυτή είναι η ακούσια δράση των καθρεπτών νευρώνων και επομένως είναι αυτόματη.

Τα επόμενα στοιχεία του μοντέλου δεν είναι αυτόματα. Αντιθέτως αποτελούν εξελιγμένες γνωστικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα το δεύτερο στοιχείο, η αυτοεπερίγνωση μας επιτρέπει να αποσυνδέσουμε τα δικά μας συναισθήματα, αποτρέπει την υπερβολική συγκίνηση που ενδέχεται να προκληθεί από την κοινή χρήση συναισθημάτων και μας επιτρέπει να προβαίνουμε σε γνωστικά συμπεράσματα για την ψυχική κατάσταση ή την προοπτική των άλλων.

Από το τελευταίο στοιχείο είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η ψυχική ευελιξία αποτελεί μια εξελιγμένη γνωστική ικανότητα που μας επιτρέπει να εναλλάσσουμε τη θέση μας με την προοπτική των άλλων. Η συναισθηματική αυτορρύθμιση είναι μια διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται η εμφάνιση, η ένταση, η μορφή ή η διάρκεια των εσωτερικών καταστάσεων ή συναισθημάτων. Αυτό το στοιχείο αποτελεί το θεμελιώδες κλειδί για την αποτελεσματική ευεργετική χρήση της ενσυναίσθησης. Ωστόσο το κάθε στοιχείο από μόνο του δεν επαρκεί για να προκαλέσει ενσυναίσθηση (Gerdes, & Segal, 2011).

Πέρα από τα τρία αυτά συστατικά, τα τελευταία τριάντα χρόνια έχει χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία μεθόδων εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η βιωματική εκπαίδευση μέσω παιχνιδιών ή προσομοίωσης συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης. Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στην απόκτηση εμπειριών από την πλευρά των εκπαιδευομένων καθώς αποτελεί κρίσιμος παράγοντας για μια ουσιαστική μάθηση (Lam et al, 2011).

Μια ακόμη αποτελεσματική μέθοδος είναι η διδακτική και βιωματική εκπαίδευση στην οποία ο διαμεσολαβητής-εκπαιδευτικός αναφέρεται πρώτα σε θεωρίες και έννοιες και στη συνέχεια παρέχει εμπειρίες στους συμμετέχοντες μέσω παιχνιδιών, πρακτικής άσκησης, ζωντανών υποθέσεων, επίλυσης προβλημάτων και ούτω καθεξής. Σύμφωνα με μια έρευνα μέσω αυτής της μεθόδου παρατηρείται βελτίωση στις διαπροσωπικές δεξιότητες των δασκάλων, τα επίπεδα ενσυναίσθησης και τη μαθησιακή απόδοση (Lametal, 2011). Αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας έδειξαν ότι αυτή η μέθοδος είναι ικανή να αυξήσει τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, τη διαφάνεια στις ιδέες των μαθητών και την ανταπόκριση (McConnell, & LeCapitaine, 1988).

Τέλος, άλλη μια μέθοδος είναι η εκπαίδευση μέσω βιντεο-ερεθισμάτων. Σε αυτή ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να παρακολουθήσουν μια ταινία για τις ενσυναισθητικές συμπεριφορές των άλλων ή των δικών τους σε ψεύτικες συνθήκες και να ανταποκριθούν στα βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα κατά τη διάρκεια ή μετά την

προβολή. Σε αυτή τη μέθοδο μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση και ανατροφοδότηση. Αποτελέσματα έρευνας αναδεικνύουν τη μέθοδο αυτή ως αποτελεσματική για την αύξηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές (Lam et al., 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα, είναι περιγραφική μη πειραματική έρευνα, η οποία υλοποιείται με τη χορήγηση ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς. Επίσης, ο σχεδιασμός είναι συγχρονικός, καθώς η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών θα διεξαχθεί με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή της μέτρησης για κάθε συμμετέχοντα κατά την χορήγηση των ερωτηματολογίων.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 113 μόνιμους ή αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας από τους 150 που κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια. Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εργάζονται ως δάσκαλοι της τάξης ή του τμήματος ένταξης ή και παράλληλης στήριξης. Η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο του δείγματος ευκολίας, καθώς η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική.

4.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση τριών ερωτηματολογίων. Το πρώτο ερωτηματολόγιο είχε ως στόχο τη συλλογή προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε για να ποσοτικοποιηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό. Το τελευταίο ερωτηματολόγιο αποσκοπούσε στη διερεύνηση του επιπέδου ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω εργαλεία επιλέχθηκαν καθώς παρέχουν τη δυνατότητα άμεσης παράδοσης και παραλαβής των ερωτηματολογίων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων για να ποσοτικοποιηθούν και αναλυθούν στατιστικά οι απαντήσεις των συγκεκριμένων και κλειστών ερωτήσεων.

4.2.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Το ερωτηματολόγιο για τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων περιλαμβάνει ερωτήσεις ώστε ο κάθε συμμετέχων να αναφέρει την ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας στην Γενική Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή, το βασικό πτυχίο, τις επιπρόσθετες σπουδές, την θέση την οποία υπηρετεί, το επάγγελμα το οποίο ασκεί, την ενδεχόμενη εμπειρία του με μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και τον αριθμό των μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη του (Obeid, Daou, Denigris, Shane-Simpson, Brooks, & Gillespie-Lynch, 2015; Πάντη, 2017).

4.2.2 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου γνώσεων για τη ΔΑΦ αποσκοπεί στην αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό. Το ερωτηματολόγιο είναι μεταφρασμένο και περιλαμβάνει 13 προτάσεις κλειστού τύπου (Ράντη, 2017). Οι 10 προτάσεις προέρχονται από το γνήσιο ερωτηματολόγιο του Stone (1987) και του Heidgerken (2005). Οι υπόλοιπες τρεις προτάσεις προστέθηκαν από τον Gillespie-Lynch (2015). Αυτές τις προτάσεις καλείται ο κάθε εκπαιδευτικός να αξιολογήσει σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα). Ο συνολικός βαθμός της κλίμακας υπολογίζεται με την άθροιση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, αντιστρέφοντας πρώτα τους αριθμούς των απαντήσεων των συμμετεχόντων για τους αριθμούς των απαντήσεων για τις προτάσεις 2,3,5,7,9,11,12, ακολουθώντας τις οδηγίες του κατασκευαστή. Η συνολική απόδοση γνώσεων για τη ΔΑΦ μπορεί να κυμαίνεται από -26 έως 26. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόδοση τόσο μεγαλύτερο επίπεδο γνώσεων φαίνεται να έχουν οι συμμετέχοντες. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας για την κλίμακα και το δείγμα της έρευνας ελέγχθηκε μέσω του Cronbach's alpha (Gillespie-Lynch, Brooks, Someki, Obeid, Shane-Simpson, Kapp, Daou, & Smith, 2015; Ράντη, 2017).

4.2.3 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Προκειμένου να μετρηθεί το επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Τορόντο (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009), το οποίο έχει μεταφραστεί από τους Kourmousi, Amanaki, Tzavara, Merakou, Barbouni & Koutras (2017). Αυτό το εργαλείο είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφορών, το οποίο αποτελείται από 16 προτάσεις. Οι προτάσεις αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= ποτέ, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές, 4= συχνά, 5= πάντα). Οι πρώτες τέσσερις προτάσεις στοχεύουν στη μέτρηση της αντίληψης μιας συναισθηματικής κατάστασης που διεγείρει την ίδια συγκίνηση στο άτομο. Την συμπαθητική ψυχολογική διέγερση αξιολογούν οι προτάσεις 3,6,9 και 11. Ο αλτρουισμός ανιχνεύεται μέσω των προτάσεων 5,14 και 16. Η 8^η πρόταση αξιολογεί τη συναισθηματική κατανόηση των συμμετεχόντων. Πέντε προτάσεις μετρούν την αντίδραση των συμμετεχόντων σε συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων, μέσω της εύρεσης της συχνότητας των συμπεριφορών που αποδεικνύουν την κατάλληλη ευαισθησία (βλέπε προτάσεις 2,7,10,12,15). Η πρόταση 13

αποσκοπεί στην ανίχνευση της συχνότητας συμπεριφορών υπέρ της κοινωνικής βοήθειας. Τέλος οι προτάσεις 2,4,7,10,11,12,14 και 15 είναι αρνητικά σημειωμένες για να μετρηθούν συμπεριφορές αδιαφορίας προς ένα άλλο άτομο. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας για το δείγμα της έρευνας μετρήθηκε μέσω του Cronbach's alpha.

4.3 Η διαδικασία της μέτρησης

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχους την διερεύνηση α) του επιπέδου ενημερότητας των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό, β) του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και γ) της επίδρασης που ασκούν οι δημογραφικοί παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας στο επίπεδο γνώσεων και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας είναι στοχευμένο τόσο σε εκπαιδευτικούς χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή όσο και εκπαιδευτικούς με επιμόρφωση προκειμένου να διερευνηθούν αποτελεσματικότερα οι παραπάνω στόχοι.

Πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε δια ζώσης ενημέρωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για το σκοπό της παρούσας έρευνας. Έπειτα από τη συναίνεσή τους, ακολούθησε ενημέρωση για τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά αφού κατέστη σαφής η τήρηση της ανωνυμίας και του απορρήτου των δεδομένων της έρευνας. Η τήρηση εξασφαλίστηκε μέσω της ανώνυμης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και της χρήσης των δεδομένων μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων ξεκίνησε αρχές Ιουνίου και ολοκληρώθηκε τέλη Ιουνίου του έτους 2020.

4.4 Στατιστική ανάλυση

Στην παρούσα έρευνα μέσω της χρήσης των ερωτηματολογίων έχει επιλεγθεί η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Η ψηφιακή καταγραφή και η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε με την χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics Version 25. Στην συνέχεια, μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρει το πρόγραμμα, έγινε η κατάλληλη κωδικοποίηση για την βέλτιστη παραγωγή ορθών αποτελεσμάτων. Επίσης τα γραφήματα που παρουσιάζονται σε αυτήν την ενότητα, προέρχονται από επεξεργασία των αποτελεσμάτων τα οποία εξάγονται από το SPSS 25,

ενώ οι πίνακες κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια και πάλι από τα δεδομένα που παράχθηκαν από το πρόγραμμα.

Για την καλύτερη και πιο εύρυθμη αποτύπωση των αποτελεσμάτων, αρχικά παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του προς ανάλυση πληθυσμού καθώς επίσης και τα δημογραφικά στοιχεία που το αποτελούν. Στην συνέχεια γίνεται χρήση μέτρων περιγραφικής στατιστικής για να αποτυπωθούν με εύκολο και κατανοητό τρόπο οι υπό διερεύνηση μεταβλητές. Τέλος, γίνεται χρήση μεθόδων επαγωγικής στατιστικής για την διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν ώστε να οδηγηθεί η έρευνα σε όσο το δυνατόν πιο ασφαλή αλλά ταυτόχρονα και χρήσιμα συμπεράσματα. Όλοι οι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,05$ -με άλλα λόγια η πιθανότητα σφάλματος των αποτελεσμάτων από την ανάλυση του συγκεκριμένου δείγματος είναι το πολύ 5% (επίπεδο εμπιστοσύνης 95%).

Τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα ανάλυση είναι:

- εργαλεία περιγραφικής στατιστικής (μέτρα κεντρικής τάσης, μέτρα διασποράς κ.α.)
- κατανομές συχνοτήτων
- ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha
- πίνακες διπλής εισόδου
- εργαλεία επαγωγικής στατιστικής
- συσχετίσεις
- παραμετρικοί έλεγχοι
- έλεγχοι υποθέσεων

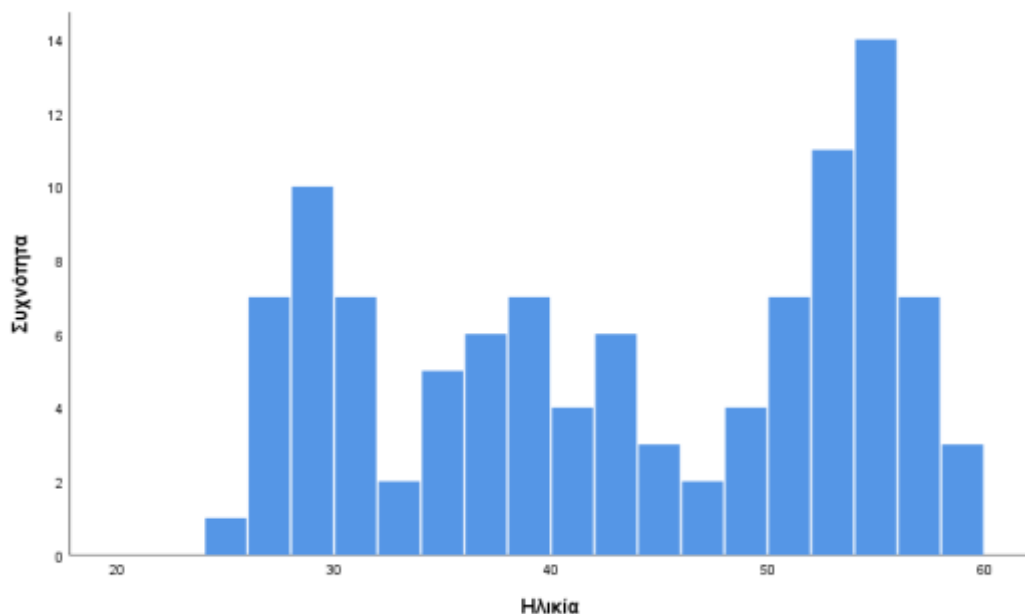
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Το δείγμα και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 113 μόνιμους ή αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας. Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος καθώς επίσης και επιπλέον πληροφορίες οι οποίες είναι απαραίτητες για την διερεύνηση των επιμέρους στόχων της έρευνας.

Από τους 113 συμμετέχοντες στην έρευνα, η πλειονότητα είναι γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα από τις απαντήσεις προκύπτει ότι τα 20 άτομα είναι άνδρες (ποσοστό 17,7%) ενώ τα 93 γυναίκες (ποσοστό 82,3%).

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονται μεταξύ 25 και 59 ετών, με την μέση ηλικία να είναι τα 43 έτη ($mean=42.83$), ενώ από την κατανομή των ηλικιών φαίνεται ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες είναι ηλικίας άνω των 43 ετών και αντίστοιχα οι άλλοι μισοί κάτω από αυτή την ηλικία ($median=43$). Στην συνέχεια παρουσιάζεται το ιστόγραμμα συχνοτήτων της ηλικίας των συμμετεχόντων προκειμένου να υπάρχει σαφής εικόνα για την κατανομή των ηλικιών. Να σημειωθεί ότι από τους 113 συμμετέχοντες, δεν απάντησαν στην ερώτηση για την ηλικία τους οι 7.



Γράφημα 1: Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, έχουν κατά μέσο όρο 15,7 έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση ($mean=15.68$), ενώ οι μισοί από τους συμμετέχοντες έχουν

περισσότερα από 15,5 έτη προϋπηρεσίας (median=15.5). Το εύρος των απαντήσεων κυμαίνεται από 0 έτη (πρώτο-διοριζόμενος) έως 37 έτη.

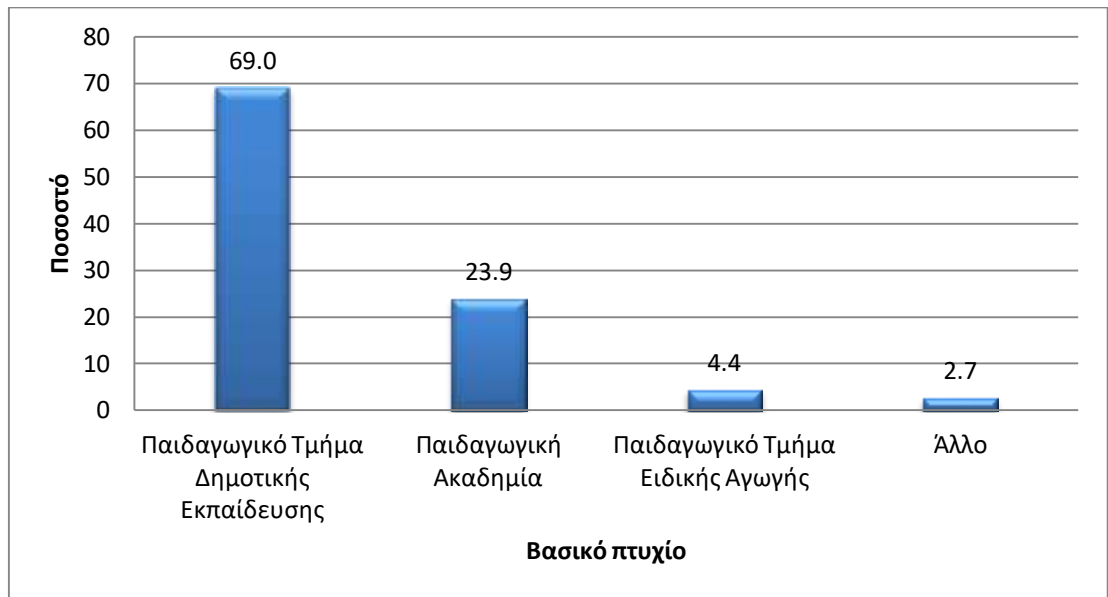
Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και πιο συγκεκριμένα το 79% δεν έχει καθόλου τέτοια προϋπηρεσία, το 6.4% έχει ένα έτος προϋπηρεσίας, το 3.6% έχει δύο έτη προϋπηρεσίας, ενώ το υπόλοιπο 10% έχει 3 ή περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή. Έτσι, για το σύνολο του δείγματος ο μέσος όρος προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή διαμορφώνεται λίγο παραπάνω από 1 έτος (mean=1.24), ενώ το μέγιστο της προϋπηρεσίας που διαθέτει ένα άτομο στην ειδική αγωγή φθάνει στα 20 έτη.

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Πλήθος έγκυρων απαντήσεων	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ηλικία	106	25	59	42.83	10.661
Έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση	112	0	37	15.68	11.202
Έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή	110	0	20	1.24	3.568

Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων, καταγράφηκαν οι σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Αρχικά, ερωτήθηκαν για το βασικό πτυχίο που κατέχουν. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ή το 69% κατέχει βασικό πτυχίο από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ακολουθεί η Παιδαγωγική Ακαδημία με 23.9%, από Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής κατέχει πτυχίο το 4.4% ενώ από κάποιο άλλο τμήμα το 2.7%. Παρακάτω παρουσιάζονται τα στοιχεία αυτά (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Βασικό πτυχίο συμμετεχόντων (κατανομή ποσοστών)

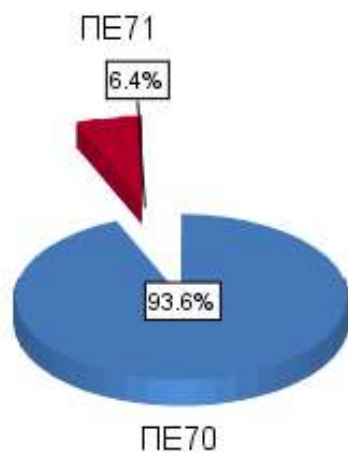
Ωστόσο, πολλοί από τους συμμετέχοντες, κατέχουν περισσότερα από ένα πτυχία. Πιο συγκεκριμένα, το 25,7% των συμμετεχόντων (δηλαδή 29 άτομα), έχουν τουλάχιστον ένα ακόμα πτυχίο ως βασικό τίτλο σπουδών. Από αυτούς, διαθέτουν την εξομοίωση 21 άτομα, 4 άτομα έχουν δεύτερο πτυχίο το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1 άτομο έχει δεύτερο πτυχίο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2 άτομα έχουν μετεκπαίδευση ενώ τέλος 1 έχει πτυχίο Αγγλικής φιλολογίας. Αξίζει εδώ να αναφερθεί το γεγονός ότι 3 άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα διαθέτουν 3 βασικούς τίτλους σπουδών ενώ υπάρχει και ένα άτομο με 4 βασικούς τίτλους σπουδών.

Ολοκληρώνοντας την διερεύνηση σχετικά με τα πτυχία των συμμετεχόντων, καταγράφηκαν 19 περιπτώσεις που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο στην ειδική αγωγή, 20 άτομα διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών οι 7 εκ των οποίων στην ειδική αγωγή, 1 άτομο διαθέτει διδακτορικό ενώ 5 άτομα έχουν ολοκληρώσει διδασκαλείο – μετεκπαίδευση. Συγκεντρωτικά οι απαντήσεις σχετικά με τα πτυχία που διαθέτουν οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Πτυχία και περαιτέρω σπουδές συμμετεχόντων

	Βασικός τίτλος σπουδών	Επιπλέον τίτλος σπουδών	Σεμινάριο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
Παιδαγωγικά συνολικά	113	29	19	20	1
Εκ των οποίων στην Ειδική αγωγή	5	1	19	7	0

Στην συνέχεια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερωτήθηκαν τόσο για την θέση υπηρεσίας που κατέχουν (ΠΕ 70 δάσκαλοι γενικής κατηγορίας, ΠΕ 71 δάσκαλοι ειδικής αγωγής) όσο και για το πού εργάζονται κατά την στιγμή που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Όσον αφορά την θέση, το 93,6% των συμμετεχόντων κατέχει θέση ΠΕ70 ενώ το 6,4% κατέχει θέση ΠΕ71.



Γράφημα 3: Θέση υπηρεσίας

Σχετικά με την εργασία, όπως αναμενόταν, η μεγάλη πλειοψηφία 79,3 % (88 άτομα) εργάζεται αποκλειστικά σε γενικό σχολείο. Επιπλέον υπάρχουν 12 άτομα (10,8%) τα οποία εργάζονται σε γενικό σχολείο αλλά έχουν ταυτόχρονα τμήμα

ένταξης (2 άτομα), παράλληλη στήριξη (9 άτομα) και εργασία σε σύλλογο ή ίδρυμα (1 άτομο). Σε ειδικό σχολείο εργάζονται 7 άτομα (6,3%), σε παράλληλη στήριξη (αποκλειστικά) εργάζονται 3 άτομα και σε τμήμα ένταξης (αποκλειστικά) 1 άτομο. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα παραπάνω νούμερα (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Θέση εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Γενικό Σχολείο	88	79.3
Τμήμα Ένταξης	1	0.9
Παράλληλη Στήριξη	3	2.7
Ειδικό Σχολείο	7	6.3
Γενικό σχολείο - Τμήμα ένταξης	2	1.8
Γενικό σχολείο - Παράλληλη στήριξη	9	8.1
Γενικό σχολείο - Συλλόγους / ιδρύματα	1	0.9
Σύνολο έγκυρων απαντήσεων	111	100.0
Ελλείποντα στοιχεία	2	-

Τέλος, η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τον αριθμό των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) που έχει κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του κατά το τρέχον έτος. Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν, προκύπτει ο πίνακας 4 που ακολουθεί.

Πίνακας 4: Μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη ανά τάξη εκπαιδευτικού

Αριθμός μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη	Συχνότητα
0	89
1	12
2	9
3	1
4	1
23	1
Σύνολο	113

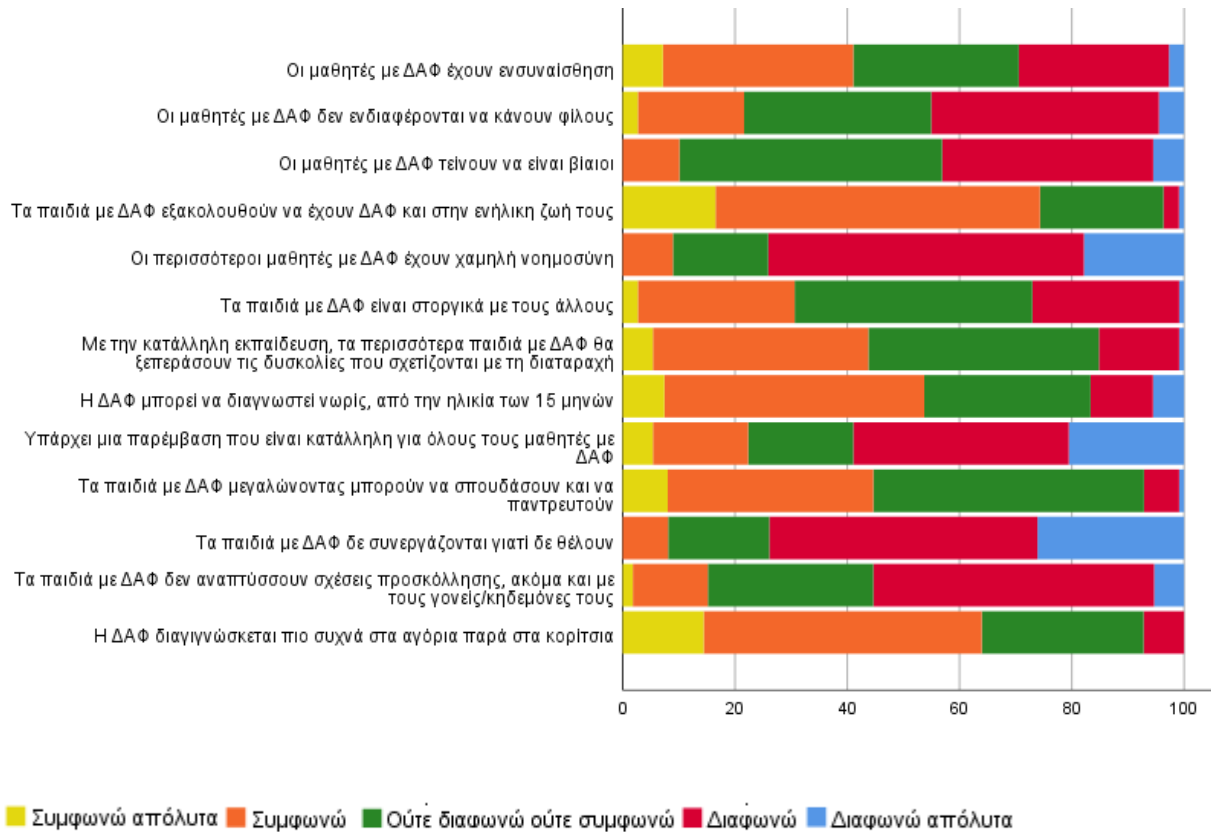
Όπως φαίνεται και στον πίνακα, από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 89 δάσκαλοι (78,8%) δεν έχουν κάποιον μαθητή με ΔΑΦ στην τάξη τους. Υπάρχουν 12 δάσκαλοι (10,7%) που έχουν 1 μαθητή με ΔΑΦ, 9 δάσκαλοι (7,9%) με 2 μαθητές με ΔΑΦ, 1 δάσκαλος (0,88%) έχει 3 και άλλος ένας (0,88%) έχει 4 μαθητές με ΔΑΦ ενώ τέλος στην έρευνα συμμετέχει και ένας δάσκαλος (0,88%) ο οποίος έχει τάξη με 23 μαθητές με ΔΑΦ.

5.2 Οι γνώσεις των συμμετεχόντων για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Το ερωτηματολόγιο για τις Γνώσεις σχετικά με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελείται από 13 στοιχεία τα οποία απαντώνται σε μια κλίμακα πέντε βαθμίδων τύπου Likert, η οποία λαμβάνει τιμές από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Αρχικά, θα παρουσιασθούν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα με βάση την κλίμακα αυτή ενώ στην συνέχεια και προκειμένου να γίνει ορθός υπολογισμός της συνολικής βαθμολογίας που σημείωσε κάθε συμμετέχοντας στο ερωτηματολόγιο, θα γίνει η κατάλληλη επανακωδικοποίηση στην βάση των οδηγιών που δίνονται από τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου.

Αρχικά υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το συγκεκριμένο δείγμα που συμμετέχει στην έρευνα. Το αποτέλεσμα του ελέγχου έδειξε σχετικά χαμηλή εσωτερική συνέπεια ($\alpha=0.304$), χαμηλότερη από παρόμοιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Obeid et al. (2015) ο δείκτης έλαβε τιμές για τις ΗΠΑ $\alpha=0.59$ και για τον Λίβανο $\alpha=0.61$. Πιθανόν το γεγονός αυτό οφείλεται στο μεγαλύτερο πλήθος των συμμετεχόντων ($N=346$ για τις ΗΠΑ και $N=329$ για τον Λίβανο) σε σχέση με την παρούσα έρευνα ($N=113$).

Αρχικά, παρουσιάζεται μια γραφική απεικόνιση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου (γράφημα 4). Προφανώς η εν λόγω απεικόνιση, μπορεί να δώσει μόνο μια γενική εικόνα για το τι συμβαίνει στο δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα σχετικά με τις γνώσεις για την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος.



Γράφημα 4: Συγκεντρωτικές απαντήσεις ερωτηματολογίου για τις γνώσεις στη ΔΑΦ

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζεται αναλυτικά η ίδια πληροφορία που αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο (πίνακας 5).

Πίνακας 5: Συγκεντρωτικές απαντήσεις ερωτηματολογίου για τις γνώσεις στη ΔΑΦ

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η ΔΑΦ διαγιγνώσκεται πιο συχνά στα αγόρια	0.0%	7.2%	28.8%	49.5%	14.4%

παρά στα κορίτσια					
Τα παιδιά με ΔΑΦ δεν αναπτύσσουν σχέσεις προσκόλλησης, ακόμα και με τους γονείς/κηδεμόνες τους	5.4%	50.0%	29.5%	13.4%	1.8%
Τα παιδιά με ΔΑΦ δε συνεργάζονται γιατί δε θέλουν	26.1%	47.7%	18.0%	8.1%	0.0%
Τα παιδιά με ΔΑΦ μεγαλώνοντας μπορούν να σπουδάσουν και να παντρευτούν	0.9%	6.3%	48.2%	36.6%	8.0%
Υπάρχει μια παρέμβαση που είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές με ΔΑΦ	20.5%	38.4%	18.8%	17.0%	5.4%
Η ΔΑΦ μπορεί να διαγνωστεί νωρίς, από την ηλικία των 15 μηνών	5.6%	11.1%	29.6%	46.3%	7.4%
Με την κατάλληλη εκπαίδευση, τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ θα ξεπεράσουν τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαταραχή	0.9%	14.3%	41.1%	38.4%	5.4%
Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι στοργικά με τους άλλους	0.9%	26.1%	42.3%	27.9%	2.7%
Οι περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ έχουν	17.9%	56.3%	17.0%	8.9%	0.0%

χαμηλή νοημοσύνη					
Τα παιδιά με ΔΑΦ εξακολουθούν να έχουν ΔΑΦ και στην ενήλικη ζωή τους	0.9%	2.8%	22.0%	57.8%	16.5%
Οι μαθητές με ΔΑΦ τείνουν να είναι βίαιοι	5.5%	37.6%	46.8%	10.1%	0.0%
Οι μαθητές με ΔΑΦ δεν ενδιαφέρονται να κάνουν φίλους	4.5%	40.5%	33.3%	18.9%	2.7%
Οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν ενσυναίσθηση	2.7%	26.8%	29.5%	33.9%	7.1%

Για κάθε ερώτηση που παρουσιάζεται στον πίνακα, έχει επισημανθεί με έντονο χρώμα το κελί στο οποίο συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο ποσοστό, ώστε να είναι πιο εύκολο για τον αναγνώστη να αντιληφθεί το μοτίβο των απαντήσεων. Από εκεί φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία θεωρούν ότι η ΔΑΦ διαγιγνώσκεται πιο συχνά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια, ότι τα παιδιά με ΔΑΦ αναπτύσσουν σχέσεις προσκόλλησης, ότι όταν δεν συνεργάζονται δεν το κάνουν σκόπιμα, ότι δεν υπάρχει μια παρέμβαση που να είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές με ΔΑΦ και ότι η ΔΑΦ μπορεί να διαγνωστεί νωρίς –ακόμα και από την ηλικία των 15 μηνών. Επίσης δεν συμφωνούν ότι οι περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ έχουν χαμηλή νοημοσύνη ή ότι τείνουν να γίνουν βίαιοι. Τέλος, θεωρούν ότι τα άτομα που εμφανίζουν ΔΑΦ εξακολουθούν να την έχουν και στην ενήλικη ζωή τους και ότι έχουν ενσυναίσθηση.

Στην συνέχεια, σύμφωνα με τις οδηγίες των κατασκευαστών, υπολογίστηκαν τα σκορ που προκύπτουν από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Έτσι, για παράδειγμα, κάθε απάντηση “Διαφωνώ απόλυτα” αντιστοιχεί σε -2 βαθμούς, ενώ οι απαντήσεις “Συμφωνώ απόλυτα” αντιστοιχούν σε +2 βαθμούς, ομοίως οι ενδιάμεσες απαντήσεις αντιστοιχούν σε -1, 0 και 1 βαθμούς.

Πίνακας 6: Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου για τις Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Έγκυρες απαντήσεις	112
Ελλείποντα στοιχεία	1
Μέσος Όρος	5.57
Τυπικό σφάλμα	0.341
Διάμεσος	5.00
Τυπική απόκλιση	3.604
Μικρότερη τιμή	-3
Μεγαλύτερη τιμή	15

Έτσι, στον πίνακα 6 φαίνεται ότι ο μέσος όρος που πέτυχαν στο συνολικό σκορ οι συμμετέχοντες ήταν Mean=5.57, το τυπικό σφάλμα SE=0.341, η τυπική απόκλιση SD=3.604, η μικρότερη τιμή Min=-3 και η μεγαλύτερη τιμή Max=15. Εδώ πρέπει να υπενθυμιστεί ότι όσο μεγαλύτερη είναι η απόδοση τόσο μεγαλύτερο επίπεδο γνώσεων σχετικά με την διαταραχή αυτιστικού φάσματος φαίνεται να έχουν οι συμμετέχοντες. Συνεπώς, ο συνολικός μέσος όρος που φθάνει το $\mu=5,6$ σε κλίμακα [-26,+26], παρουσιάζει ένα μέτριο επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τη ΔΑΦ. Προφανώς, προκειμένου να αποκτήσει η τιμή αυτή πραγματικό νόημα ως προς τις γνώσεις των συμμετεχόντων, θα πρέπει να συγκριθεί με αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί.

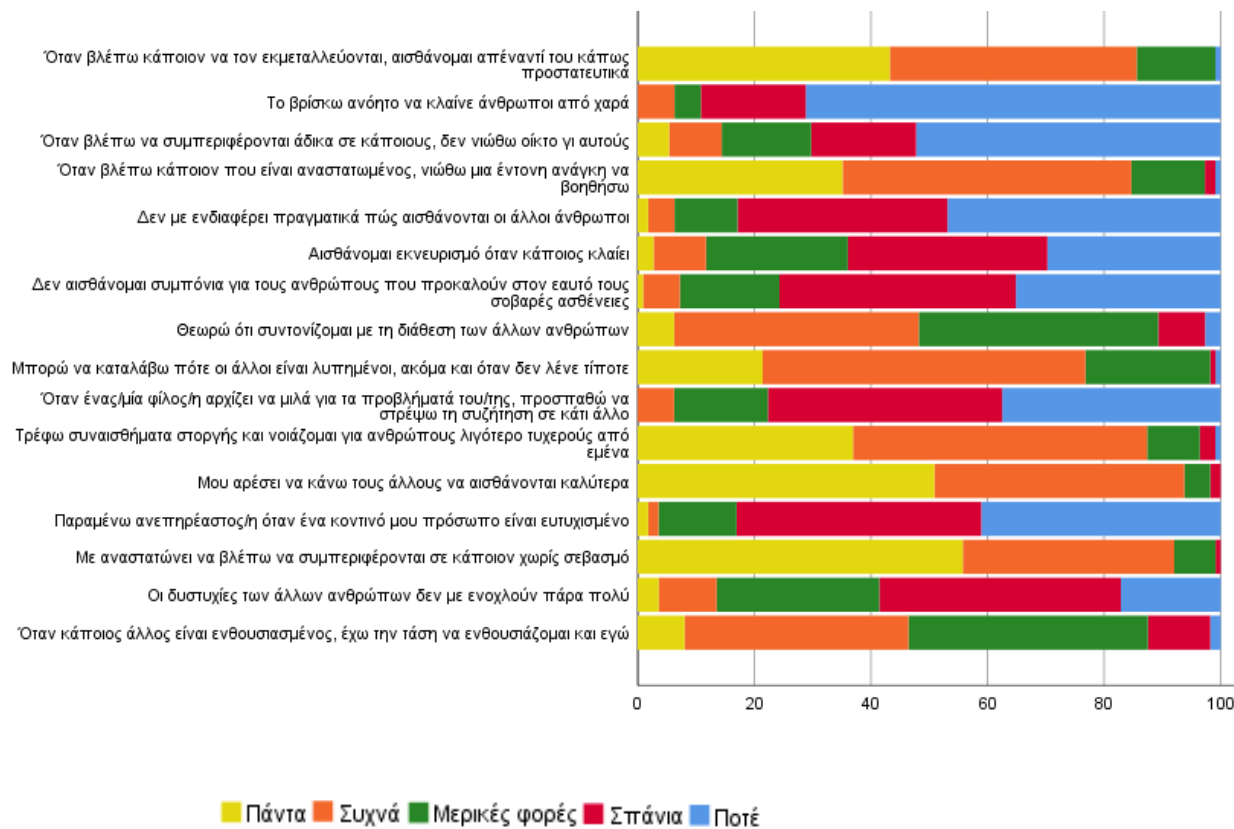
5.3 Ο βαθμός ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων

Το ερωτηματολόγιο που μετράει τον βαθμό ενσυναίσθησης που έχει κάθε ερωτώμενος, αποτελείται από 16 προτάσεις ταξινομημένες σε 4 κατηγορίες και αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες σε μια κλίμακα πέντε βαθμίδων τύπου Likert, η οποία λαμβάνει τιμές από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Αρχικά, παρουσιάστηκαν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα με βάση την κλίμακα αυτή και στην συνέχεια τα αποτελέσματα για κάθε κατηγορία απαντήσεων. Τέλος, προκειμένου να γίνει ορθός υπολογισμός της συνολικής βαθμολογίας που σημείωσε κάθε συμμετέχοντας στο ερωτηματολόγιο, έγινε η κατάλληλη επανακωδικοποίηση στην βάση των οδηγιών που δίνονται από τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου. Η συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου λαμβάνει τιμές στο εύρος από 0 έως και 64 και αντιστοιχεί σε ένα στιγμιότυπο της γενικής συναισθηματικής λειτουργίας του ερωτώμενου κατά την στιγμή

που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο. Υψηλές βαθμολογίες υποδηλώνουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης. Βαθμολογίες κάτω από 45 θεωρούνται ενδεικτικές για άτομα με κάτω του μέσου επιπέδου ενσυναίσθησης.

Αρχικά υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το συγκεκριμένο δείγμα που συμμετέχει στην έρευνα. Το αποτέλεσμα του ελέγχου έδειξε μέτρια εσωτερική συνέπεια ($\alpha=0.534$), ελαφρώς χαμηλότερη από άλλες αντίστοιχες έρευνες. Στην συνέχεια, παρουσιάζεται μια οπτική απεικόνιση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο συγκεντρωτικά (γράφημα 5).

ΓΡΑΦΗΜΑ 5: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ



Γράφημα 5: Συγκεντρωτικές απαντήσεις ερωτηματολογίου για την ενσυναίσθηση

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζεται αναλυτικά η ίδια πληροφορία που αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο (πίνακας 7).

Πίνακας 7: Συγκεντρωτικές απαντήσεις ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ	1.8%	10.7%	41.1%	38.4%	8.0%
Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ	17.1%	41.4%	27.9%	9.9%	3.6%
Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό	0.0%	0.9%	7.1%	36.3%	55.8%
Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο	41.1%	42.0%	13.4%	1.8%	1.8%
Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα	0.0%	1.8%	4.5%	42.9%	50.9%
Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα	0.9%	2.7%	9.0%	50.5%	36.9%
Όταν ένας/μία φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο	37.5%	40.2%	16.1%	6.3%	0.0%
Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι	0.9%	0.9%	21.4%	55.4%	21.4%

λυπημένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτε					
Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων ανθρώπων	2.7%	8.0%	41.1%	42.0%	6.3%
Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες	35.1%	40.5%	17.1%	6.3%	0.9%
Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει	29.7%	34.2%	24.3%	9.0%	2.7%
Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι	46.8%	36.0%	10.8%	4.5%	1.8%
Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω	0.9%	1.8%	12.6%	49.5%	35.1%
Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο γι αυτούς	52.3%	18.0%	15.3%	9.0%	5.4%
Το βρίσκω ανόητο να κλαίνε άνθρωποι από χαρά	71.2%	18.0%	4.5%	6.3%	0.0%
Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντί του κάπως προστατευτικά	0.9%	0.0%	13.5%	42.3%	43.2%

Όπως και στην προηγούμενη ενότητα, για κάθε ερώτηση που παρουσιάζεται στον πίνακα, έχει επισημανθεί με έντονο χρώμα το κελί στο οποίο συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο ποσοστό.

Στην συνέχεια, σύμφωνα με τις οδηγίες των κατασκευαστών, υπολογίστηκαν τα σκορ που προκύπτουν από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Έτσι, για παράδειγμα, κάθε απάντηση “Ποτέ” αντιστοιχεί σε 0 βαθμούς, ενώ η απάντηση “Πάντα” αντιστοιχεί σε 4 βαθμούς, ομοίως οι ενδιάμεσες απαντήσεις αντιστοιχούν σε 1, και 3 βαθμούς.

Πίνακας 8: Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου Ενσυναίσθησης

Έγκυρες απαντήσεις	113
Ελλείποντα στοιχεία	0
Μέσος Όρος	31.44
Τυπικό σφάλμα	0.509
Διάμεσος	31.00
Τυπική απόκλιση	5.412
Μικρότερη τιμή	7
Μεγαλύτερη τιμή	47

Στον παραπάνω πίνακα (πίνακας 8) φαίνεται ότι ο μέσος όρος που πέτυχαν στο συνολικό σκορ οι συμμετέχοντες ήταν Mean=31.44, το τυπικό σφάλμα SE=0.509, η τυπική απόκλιση SD=5.412, η μικρότερη τιμή Min=7 και η μεγαλύτερη τιμή Max=47. Εδώ πρέπει να υπενθυμιστεί ότι όσο μεγαλύτερη είναι η απόδοση στην βαθμολογία τόσο μεγαλύτερο επίπεδο ενσυναίσθησης που φαίνεται να έχουν οι συμμετέχοντες. Συνεπώς, ο συνολικός μέσος όρος που φθάνει το $\mu=31.44$ σε κλίμακα [0,64], παρουσιάζει ένα μέτριο προς χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης. Επειδή η τιμή που σημειώνει κάποιος ερωτώμενος δεν αποτελεί από μόνη της απόδειξη του βαθμού ενσυναίσθησης, θα πρέπει το αποτέλεσμα της έρευνας να συγκριθεί με αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί.

Βάση της κατασκευής του ερωτηματολογίου, υπάρχουν κάποιες προκαθορισμένες ομάδες ερωτήσεων οι οποίες αντιστοιχούν σε ορισμένες κατηγορίες.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω των κατηγοριών αυτών δύναται να μετρηθούν χαρακτηριστικά όπως η μέτρηση της αντίληψης μιας συναισθηματικής κατάστασης που διεγείρει την ίδια συγκίνηση στο άτομο, η συμπαθητική ψυχολογική διέγερση, ο αλτρουισμός, η συναισθηματική κατανόηση των συμμετεχόντων, η αντίδραση των συμμετεχόντων σε συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων μέσω της εύρεσης της συχνότητας των συμπεριφορών που αποδεικνύουν την κατάλληλη ευαισθησία και τέλος η ανίχνευση της συχνότητας συμπεριφορών υπέρ της κοινωνικής βοήθειας. Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 9), περιλαμβάνονται οι κεντρικές τιμές για κάθε μια από τις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν ώστε να είναι πιο εστιασμένη η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 9: Μέσος όρος για κάθε κατηγορία του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης

	Μέσος όρος	Τυπικό σφάλμα
Αντίληψης συναισθηματικής κατάστασης	8.11	0.160
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	10.27	0.189
Αλτρουισμός	7.68	0.145
Συναισθηματική κατανόηση	2.96	0.070
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	4.52	0.278
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	3.16	0.074

Προφανώς οι τιμές που περιλαμβάνονται στον παραπάνω πίνακα δεν εξάγουν κάποιο άμεσο συμπέρασμα. Δίνουν ωστόσο την δυνατότητα αφενός να γίνει σύγκριση μεταξύ της παρούσας έρευνας και άλλων αντίστοιχων ερευνών και αφετέρου να καταστεί δυνατή μια περαιτέρω διερεύνηση συσχετίσεων η οποία θα ακολουθήσει στην επόμενη ενότητα.

5.4 Στατιστική συμπερασματολογία

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιήθηκε διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών που αποτελούν το δείγμα και του επιπέδου γνώσεων σχετικά με την διαταραχή αυτιστικού φάσματος καθώς επίσης και του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Για τον λόγο αυτό διενεργήθηκαν οι κατάλληλοι ανά περίπτωση στατιστικοί έλεγχοι, ενώ το επίπεδο εμπιστοσύνης όλων των ελέγχων θα είναι στο 95% ($p_value=0.05$).

Καθώς όλοι οι έλεγχοι που έλαβαν χώρα αφορούν την διερεύνηση πιθανής συσχέτισης με το αποτέλεσμα της βαθμολογίας των δύο ερωτηματολογίων (γνώσεις στην ΔΑΦ και βαθμός ενσυναίσθησης), πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δύο αυτών μεταβλητών ώστε στην συνέχεια να είναι ορθά τεκμηριωμένη για κάθε περίπτωση η επιλογή του αντίστοιχου ελέγχου.

5.4.1 ΈΛΕΓΧΟΙ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ο έλεγχος κανονικότητας για τις δύο υπό διερεύνηση μεταβλητές θα πραγματοποιηθεί με την χρήση του τεστ Kolmogorov-Smirnov. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται το αποτέλεσμα του ελέγχου (πίνακας 10).

Πίνακας 10: Έλεγχος κανονικότητας μεταβλητών (γνώσεις ΔΑΦ – ενσυναίσθηση)

	N	Test Statistics	Asymp. Sig(2-tailed)
Γνώσεις για την ΔΑΦ	112	0.115	0.001
Ενσυναίσθηση	113	0.112	0.001

Από το αποτέλεσμα του ελέγχου προκύπτει ότι η κατανομή των δύο μεταβλητών δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Συνεπώς όλοι οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν και αφορούν οποιαδήποτε από τις δύο μεταβλητές, είναι μη παραμετρικοί.

5.4.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΜΕ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΑΦ

Αρχικά εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας που σημείωσαν οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο για τις γνώσεις για την ΔΑΦ και την ηλικία. Όπως ήδη παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, η κατανομή της βαθμολογίας για τις γνώσεις ΔΑΦ δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή ενώ το ίδιο συμβαίνει και

για την κατανομή της ηλικίας. Συνεπώς ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε σε αυτή την περίπτωση είναι ο μη παραμετρικός έλεγχος Spearman. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων μεταξύ των γνώσεων για την ΔΑΦ και των ποσοτικών υπό διερεύνηση μεταβλητών (πίνακας 11).

Πίνακας 11: Μη παραμετρικοί έλεγχοι Spearman γνώσεις για την ΔΑΦ

Μεταβλητή συσχέτισης με την βαθμολογία γνώσεις για την ΔΑΦ	Συντελεστής συσχέτισης(r)	P_value (sig)
Ηλικία	-0.314	0.001
Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	-0.23	0.015
Έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή	0.116	0.231
Αριθμός μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη	0.183	0.118

Από το αποτέλεσμα του ελέγχου προκύπτει ότι ανάμεσα στην βαθμολογία που σημείωσαν οι συμμετέχοντες για τις γνώσεις της διαταραχής αυτιστικού φάσματος και την ηλικία η συσχέτιση ($r=-0.314$) είναι χαμηλή αρνητική και στατιστικά σημαντική ($p_value=0.001<0.05$). Στην πραγματικότητα δηλαδή, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και φαίνεται ότι στο συγκεκριμένο δείγμα, οι γνώσεις των ατόμων για την διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι λιγότερες όσο πιο μεγάλη είναι η ηλικία. Με άλλα λόγια, τα άτομα μικρότερης ηλικίας, έχουν περισσότερες γνώσεις για την ΔΑΦ.

Στην συνέχεια, γίνεται διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των γνώσεων για την ΔΑΦ και το φύλο. Εδώ, λόγω της φύσης της μεταβλητής του φύλου (ονομαστική μεταβλητή με 2 κατηγορίες), χρησιμοποιείται ο έλεγχος Man-Whitney. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων μεταξύ της βαθμολογίας που σημείωσαν οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο για τις γνώσεις της ΔΑΦ και των ονομαστικών και κατηγορικών υπό διερεύνηση μεταβλητών (πίνακας 12). Σε αυτούς τους ελέγχους προκύπτει αποκλειστικά και μόνο παρουσία ή όχι στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των μεταβλητών.

Από το αποτέλεσμα του ελέγχου προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της βαθμολογία για τις γνώσεις της ΔΑΦ και του φύλου.

Πίνακας 12: Μη παραμετρικοί έλεγχοι για Σκορ ερωτηματολογίου για γνώσεις ΔΑΦ

Μεταβλητή συσχέτισης με την βαθμολογία γνώσεις για την ΔΑΦ	Έλεγχος που διενεργήθηκε	P_value (sig)
Φύλο	Man-Whitney	0.015
Βασικό πτυχίο	Kruskal-wallis	0.172
Σπουδές επιπλέον του βασικού πτυχίου	Kruskal-wallis	0.494
Θέση υπηρεσίας	Man-Whitney	0.619
Θέση στην εργασία	Kruskal-wallis	0.006

Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζεται ξεχωριστά ο μέσος όρος της βαθμολογίας που σημείωσαν οι άντρες και οι γυναίκες στο ερωτηματολόγιο για τις γνώσεις ΔΑΦ. Όπως φαίνεται, ο μέσος όρος των αντρών είναι $\mu=3,8$ ενώ ο μέσος όρος των γυναικών είναι $\mu=5,96$. Συνεπώς οι γνώσεις των γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος είναι περισσότερες σε σχέση με τις αντίστοιχες γνώσεις των αντρών (πίνακας 13).

Πίνακας 13: Βαθμολογία ερωτηματολογίου για τις γνώσεις ΔΑΦ ανά φύλο

Φύλο	Μέσος όρος βαθμολογίας ερωτηματολογίου για τις Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Άνδρας	3.80
Γυναίκα	5.96
Συνολικά	5.57

Ακολούθως η επόμενη διερεύνηση που εξετάζεται, είναι οι γνώσεις για την ΔΑΦ σε σχέση με τα χρόνια συνολικά προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Η μεταβλητή για τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, συνεπώς και πάλι πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Spearman. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται σε προηγούμενο πίνακα (πίνακας 11).

Από το αποτέλεσμα του ελέγχου προκύπτει ότι ανάμεσα στην βαθμολογία που σημείωσαν οι συμμετέχοντες για τις γνώσεις της διαταραχής αυτιστικού φάσματος και τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, η συσχέτιση ($r=-0.23$) είναι ασθενής αρνητική και στατιστικά σημαντική ($p_value=0.015<0.05$). Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η συσχέτιση αν και ασθενής δείχνει ότι για το συγκεκριμένο δείγμα τα άτομα με περισσότερα συνολικά έτη προϋπηρεσίας έχουν λιγότερες γνώσεις σχετικά με την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος σε σχέση με τα άτομα με λιγότερα συνολικά έτη προϋπηρεσίας.

Ο ίδιος έλεγχος επίσης πραγματοποιείται και για την διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των γνώσεων για την ΔΑΦ και τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή. Στον πίνακα φαίνεται απουσία στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών (πίνακας 11). Στο σημείο αυτό ωστόσο θα πρέπει να τονισθεί ότι ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων στο δείγμα με τέτοια προϋπηρεσία πιθανόν να μην είναι αρκετός για να αποδειχθεί η συγκεκριμένη σχέση στατιστικά σημαντική.

Στην συνέχεια, διερευνάται η σχέση μεταξύ των γνώσεων για την ΔΑΦ και του βασικού πτυχίου των συμμετεχόντων. Καθώς αυτή η μεταβλητή είναι κατηγορική με περισσότερες από δύο κατηγορίες, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον πίνακα και φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($sig=0.172>0.05$) (πίνακας 12).

Αντίστοιχος έλεγχος πραγματοποιήθηκε και μεταξύ των γνώσεων για την ΔΑΦ και των σπουδών πέρα του βασικού πτυχίου. Ξανά στον πίνακα φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($sig=0.494>0.05$).

Η επόμενη διερεύνηση αφορά την θέση υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Η μεταβλητή αυτή λαμβάνει μόνο δύο τιμές (Εκπαιδευτικός ΠΕ70 και Εκπαιδευτικός ΠΕ71), συνεπώς πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Το αποτέλεσμα του ελέγχου φαίνεται στον πίνακα και δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των γνώσεων για την ΔΑΦ και την θέση υπηρεσίας ($sig=0.619>0.05$) (πίνακας 12). Το αποτέλεσμα αυτό προκαλεί αρνητική εντύπωση καθώς οι εκπαιδευτικοί ΠΕ71 είναι αυτοί που εργάζονται σαν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και θα ανέμενε κανείς να έχουν περισσότερες γνώσεις πάνω στην διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Ωστόσο και πάλι ο μικρός αριθμός ατόμων στο συγκεκριμένο δείγμα που έχουν αυτή την θέση, πιθανόν δεν επιτρέπει την εξαγωγή

ασφαλούς συμπεράσματος σε σχέση με τις γνώσεις τους για την ΔΑΦ σε σύγκριση με του εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Η επόμενη μεταβλητή που ελέγχεται για την πιθανή παρουσία συσχέτισης με τις γνώσεις για την ΔΑΦ, είναι πού εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Ο συγκεκριμένος έλεγχος πραγματοποιήθηκε με την χρήση του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis και τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον πίνακα (πίνακας 12). Όπως φαίνεται από το αποτέλεσμα του ελέγχου, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\text{sig}=0.006<0.05$). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι που σημείωσαν οι συμμετέχοντες ανά θέση εργασίας (πίνακας 14).

Πίνακας 14: Βαθμολογία ερωτηματολογίου για τις γνώσεις ΔΑΦ ανά θέση εργασίας

Εργασία σε	Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου για τις Γνώσεις για τη ΔΑΦ
Γενικό Σχολείο	5.10
Τμήμα Ένταξης	13.00
Παράλληλη Στήριξη	8.00
Ειδικό Σχολείο	3.86
Σύνολο	5.56

Είναι εμφανές από τον πίνακα ότι υπάρχουν σαφής διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το που εργάζονται. Τα άτομα για παράδειγμα που εργάζονται σε τμήμα ένταξης φαίνεται να έχουν τις υψηλότερες γνώσεις σε σχέση με την ΔΑΦ (Βαθμολογία 13 σε σύγκριση με το γενικό μέσο όρο που είναι 5.56). Αρνητική εντύπωση προκαλεί ο μέσος όρος γνώσεων των ατόμων που εργάζονται σε ειδικό σχολείο, ο οποίος παρουσιάζεται ιδιαίτερα χαμηλός, χαμηλότερος και από τον γενικό μέσο όρο. Η συγκεκριμένη πτυχή του δείγματος, χρίζει περαιτέρω διερεύνησης προκειμένου να εξεταστούν πιο στοχευόμενα ως προς τις γνώσεις τους για την ΔΑΦ εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.

Τελευταία διερεύνηση που θα γίνει για την παρούσα ενότητα, είναι ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την ΔΑΦ και τον αριθμό των μαθητών με ΔΑΦ που έχουν στην τάξη. Καθώς καμία από τις κατανομές των μεταβλητών δεν ακολουθεί

την κανονική κατανομή, διενεργήθηκε έλεγχος Spearman (δύο ποσοτικές μεταβλητές, μη παραμετρικές), το αποτέλεσμα του οποίου παρουσιάζεται σε προηγούμενο πίνακα (πίνακας 11). Από το αποτέλεσμα του ελέγχου, δεν επιβεβαιώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\text{sig}=0.118>0.05$).

Ανακεφαλαιώνοντας, από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν για την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των γνώσεων των εκπαιδευτικών για την διαταραχή αυτιστικού φάσματος, βρέθηκαν οι παρακάτω στατιστικά σημαντικές σχέσεις:

Η ηλικία αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα για τις γνώσεις για την ΔΑΦ. Η σχέση είναι αρνητική, συνεπώς άτομα με μικρότερη ηλικία έχουν περισσότερες γνώσεις.

Τα έτη προϋπηρεσίας αποτελούν στατιστικά σημαντικό παράγοντα για τις γνώσεις για την ΔΑΦ. Επίσης εμφανίζεται αρνητική συσχέτιση, συνεπώς άτομα με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν λιγότερες γνώσεις.

Το φύλο αποτελεί επίσης στατιστικά σημαντικό παράγοντα για τις γνώσεις για την ΔΑΦ. Οι γυναίκες φαίνεται να έχουν κατά μέσο όρο περισσότερες γνώσεις σε σχέση με τους άντρες.

Η θέση στην εργασία αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα για τις γνώσεις για την ΔΑΦ. Τα άτομα που εργάζονται σε τμήμα ένταξης ή σε παράλληλη στήριξη έχουν περισσότερες γνώσεις από εκείνα που εργάζονται σε γενικό σχολείο. Αρνητική εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι για το συγκεκριμένο δείγμα, τα άτομα που εργάζονται σε ειδικό σχολείο φέρουν κατά μέσο όρο χαμηλότερη βαθμολογία ως προς τις γνώσεις τους για την ΔΑΦ.

5.4.3 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Αντίστοιχα με την προηγούμενη, στην παρούσα ενότητα έγινε διερεύνηση για την εύρεση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και του αποτελέσματος που σημείωσαν οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, εκτός από το συνολικό αποτέλεσμα που σημείωσαν στο ερωτηματολόγιο αυτό, διερευνήθηκαν και οι επιμέρους πτυχές που αποτελούν το ερωτηματολόγιο.

Η πρώτη σχέση που διερευνήθηκε είναι μεταξύ της ενσυναίσθησης και της ηλικίας. Όπως ήδη παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα, η κατανομή της

βαθμολογίας για την ενσυναίσθηση δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή ενώ το ίδιο συμβαίνει και για την κατανομή της ηλικίας. Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Spearman, όπως υπολογίστηκαν με την χρήση του στατιστικού προγράμματος (πίνακας 15).

Πίνακας 15: Μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, διερεύνηση συσχέτισης με ηλικία

Μεταβλητή διερεύνησης	Συντελεστής συσχέτισης (r)	P_value (sig)
Συνολική βαθμολογία Ενσυναίσθησης	0.293	0.002
Αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης	0.158	0.113
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	0.307	0.002
Αλτρουισμός	0.126	0.201
Συναισθηματική κατανόηση	0.166	0.091
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	0.095	0.343
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	0.217	0.027

Όπως φαίνεται και στον πίνακα υπάρχει θετικά χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της ενσυναίσθησης η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($s9g=0.002<0.05$). Δηλαδή όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία, τόσο φαίνεται να μεγαλώνει και η ενσυναίσθηση για το συγκεκριμένο δείγμα. Από τις επιμέρους πτυχές του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνεται επίσης στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας με την συμπαθητική ψυχολογική διέγερση ($sig=0.002$), καθώς επίσης και με τις συμπεριφορές υπέρ της κοινωνικής βοήθειας.

Στην συνέχεια, έγινε διερεύνηση μεταξύ της ενσυναίσθησης και των επιμέρους πτυχών της σε σχέση με το φύλο. Ο συγκεκριμένος έλεγχος έγινε με την χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney και τα αποτελέσματα για την διερεύνηση της σημαντικότητας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 16).

Όπως φαίνεται και στον πίνακα, δεν επιβεβαιώνεται για το συγκεκριμένο δείγμα στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και της ενσυναίσθησης συνολικά. Από τις επιμέρους πτυχές του ερωτηματολογίου της ενσυναίσθησης,

προκύπτει ως στατιστικά σημαντική η συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της συμπεριφοράς υπέρ κοινωνικής βοήθειας.

Πίνακας 16: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, διερεύνηση συσχέτισης με φύλο

Μεταβλητή διερεύνησης	P_value (sig)
Συνολική βαθμολογία Ενσυναίσθησης	0.757
Αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης	0.370
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	0.770
Αλτρουισμός	0.380
Συναισθηματική κατανόηση	0.292
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	0.055
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	0.024

Στο πιο κάτω πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της βαθμολογίας που σημείωσαν οι άντρες και οι γυναίκες στην συγκεκριμένη πτυχή του ερωτηματολογίου. Ο μέσος όρος των γυναικών είναι υψηλότερος ($\mu=3,24$) σε σύγκριση με τον αντίστοιχο μέσο όρο των αντρών ($\mu=2,78$).

Πίνακας 17: Βαθμολογία ερωτηματολογίου για τις συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας ανά φύλο

Φύλο	Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας
Ανδρας	2.78
Γυναίκα	3.24
Συνολικά	3.16

Ακολούθως διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε εκ νέου ο έλεγχος Spearman, τα αποτελέσματα του οποίου εμφανίζονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 18).

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, υπάρχει χαμηλή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και των συνολικών ετών

προϋπηρεσίας ($\text{sig}=0.01<0.05$). Δηλαδή στο συγκεκριμένο δείγμα φαίνεται η ενσυναίσθηση να είναι υψηλότερη όσο περισσότερα είναι τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού. Από τις επιμέρους πτυχές του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται χαμηλή θετική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας και της συμπαθητικής ψυχολογικής διέγερσης ($\text{sig}=0.000$), της συναισθηματικής κατανόησης ($\text{sig}=0.017$) και των συμπεριφορών υπέρ κοινωνικής βοήθειας ($\text{sig}=0.009$)

Πίνακας 18: Μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, διερεύνηση συσχέτισης με συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας

Μεταβλητή διερεύνησης	Συντελεστής συσχέτισης (r)	P_value (sig)
Συνολική βαθμολογία Ενσυναίσθησης	0.242	0.01
Αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης	0.109	0.260
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	0.333	0.000
Αλτρουισμός	0.110	0.254
Συναισθηματική κατανόηση	0.226	0.017
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	-0.020	0.835
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	0.247	0.009

Η επόμενη μεταβλητή που εξετάστηκε για την πιθανή συσχέτιση της με την ενσυναίσθηση, είναι τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή. Χρησιμοποιήθηκε ξανά μη παραμετρικός έλεγχος Spearman τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 19).

Πίνακας 19: Μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, διερεύνηση συσχέτισης με χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή

Μεταβλητή διερεύνησης	Συντελεστής συσχέτισης (r)	P_value (sig)
Συνολική βαθμολογία Ενσυναίσθησης	-0.070	0.469
Αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης	-0.008	0.938
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	-0.199	0.039
Αλτρουισμός	0.027	0.785

Συναισθηματική κατανόηση	-0.144	0.136
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	0.034	0.731
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	-0.128	0.188

Από τα δεδομένα του δείγματος δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και των ετών προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή (sig=0.469). Από τις επιμέρους πτυχές, προκύπτει μια ασθενής αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή και την συμπαθητική ψυχολογική διέγερση (sig=0.039<0.05). Ξανά εδώ θα πρέπει να τονισθεί το γεγονός ότι στο εν λόγω δείγμα, ο αριθμός των ατόμων που εργάζονται στην ειδική αγωγή είναι μικρός και κατά συνέπεια πιθανό να μην υπάρχουν αρκετά στοιχεία για να εξαχθεί ασφαλές συμπέρασμα όσον αφορά την παρουσία συσχέτισης της ενσυναίσθησης με την συγκεκριμένη μεταβλητή.

Ο επόμενος έλεγχος, αφορά την διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της ενσυναίσθησης και των επιμέρους πτυχών της με το βασικό πτυχίο των συμμετεχόντων. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis (πίνακας 20).

Πίνακας 20: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, διερεύνηση συσχέτισης με βασικό πτυχίο

Μεταβλητή διερεύνησης	P_value (sig)
Συνολική βαθμολογία Ενσυναίσθησης	0.369
Αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης	0.566
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	0.086
Αλτρουισμός	0.691
Συναισθηματική κατανόηση	0.482
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	0.840
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	0.032

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και του βασικού πτυχίου που κατέχουν οι συμμετέχοντες. Από τις επιμέρους πτυχές, μόνο οι συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής

βοήθειας συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με το βασικό πτυχίο. Ο πίνακας που ακολουθεί, παρουσιάζει τους μέσους όρους βαθμολογίας που σημείωσαν στην συγκεκριμένη πτυχή του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης κατηγοριοποιημένους ανάλογα με το βασικό πτυχίο (πίνακας 21).

Πίνακας 21: Βαθμολογία ερωτηματολογίου για τις συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας ανά βασικό πτυχίο

Βασικό πτυχίο	Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας
Παιδαγωγική Ακαδημία	3.50
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	3.06
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	2.80
Άλλο	3.33
Σύνολο	3.16

Από τον πίνακα φαίνεται ότι οι απόφοιτοι παιδαγωγικής ακαδημίας σημειώνουν την μεγαλύτερη βαθμολογία ($\mu=3,50$) ως προς τις συμπεριφορές κοινωνικής βοήθειας σε αντίθεση με τους απόφοιτους του παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής που σημειώνουν την μικρότερη βαθμολογία σε αυτή την πτυχή ($\mu=2,80$).

Στην συνέχεια, πραγματοποιήθηκε αντίστοιχος έλεγχος για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και των σπουδών πέρα του βασικού πτυχίου. Τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου (Kruskal-Wallis), παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 22: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, διερεύνηση συσχέτισης με σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου

Μεταβλητή διερεύνησης	P_value (sig)
Συνολική βαθμολογία Ενσυναίσθησης	0.157

Αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης	0.179
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	0.920
Αλτρουισμός	0.528
Συναισθηματική κατανόηση	0.305
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	0.282
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	0.176

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου και της ενσυναίσθησης ή των επιμέρους πτυχών της.

Ο επόμενος έλεγχος, αφορά την σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και της θέσης υπηρεσίας. Ο έλεγχος που θα πραγματοποιηθεί εδώ είναι ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 23: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, διερεύνηση συσχέτισης με θέση υπηρεσίας

Μεταβλητή διερεύνησης	P_value (sig)
Συνολική βαθμολογία Ενσυναίσθησης	0.672
Αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης	0.867
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	0.578
Αλτρουισμός	0.844
Συναισθηματική κατανόηση	0.978
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	0.788
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	0.165

Ούτε σε αυτή την διερεύνηση προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης ή οποιασδήποτε επιμέρους πτυχής και της θέσης υπηρεσίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα.

Η επόμενη προς διερεύνηση μεταβλητή είναι η θέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να διερευνηθεί η παρουσία πιθανής συσχέτισης με την ενσυναίσθηση και τις επιμέρους πτυχές της, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός

έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 24: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, διερεύνηση συσχέτισης με θέση εργασίας

Μεταβλητή διερεύνησης	P_value (sig)
Συνολική βαθμολογία Ενσυναίσθησης	0.195
Αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης	0.358
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	0.010
Αλτρουισμός	0.536
Συναισθηματική κατανόηση	0.526
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	0.665
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	0.178

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της θέσης εργασίας και της ενσυναίσθησης. Από τις επιμέρους πτυχές, φαίνεται ότι η θέση εργασίας σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την συμπαθητική ψυχολογική διέγερση. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι που σημείωσαν οι συμμετέχοντες στην συγκεκριμένη πτυχή του ερωτηματολογίου, κατηγοριοποιημένοι ανά θέση εργασίας (πίνακας 25).

Πίνακας 25: Βαθμολογία ερωτηματολογίου για την συμπαθητική ψυχολογική διέγερση ανά θέση εργασίας

Εργασία σε	Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση
Γενικό Σχολείο	10.63
Τμήμα Ένταξης	9.00
Παράλληλη Στήριξη	9.00
Ειδικό Σχολείο	10.86
Σύνολο	10.33

Από τον πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικό σχολείο έχουν σημειώσει την μεγαλύτερη βαθμολογία στην συγκεκριμένη πτυχή της

ενσυναίσθησης ($\mu=10,86$), ενώ εκείνοι που εργάζονται σε τμήμα ένταξης και παράλληλη στήριξη έχουν την χαμηλότερη βαθμολογία στην πτυχή συμπαθητική ψυχολογική διέγερση ($\mu=9$).

Η επόμενη και τελευταία από τις δημογραφικές μεταβλητές που διερευνήθηκε για την πιθανή συσχέτιση της με την ενσυναίσθηση είναι ο αριθμός των μαθητών με ΔΑΦ που υπάρχουν στην τάξη. Για τον εν λόγω έλεγχο χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 26: Μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, διερεύνηση συσχέτισης με αριθμό μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη

Μεταβλητή διερεύνησης	Συντελεστής συσχέτισης (r)	P_value (sig)
Συνολική βαθμολογία Ενσυναίσθησης	0.077	0.513
Αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης	0.114	0.335
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	-0.022	0.852
Αλτρουισμός	0.163	0.165
Συναισθηματική κατανόηση	0.038	0.747
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	-0.015	0.899
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	-0.036	0.761

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των παιδιών με ΔΑΦ που υπάρχουν στην τάξη και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Ο τελευταίος έλεγχος που πραγματοποιήθηκε είναι μεταξύ των αποτελεσμάτων των δύο ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε η πιθανή παρουσία συσχέτισης μεταξύ των γνώσεων για την ΔΑΦ και της ενσυναίσθησης. Για την πραγματοποίησή του, χρησιμοποιήθηκε και πάλι ο μη παραμετρικός έλεγχος Spearman και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 27: Μη παραμετρικός έλεγχος Spearman, διερεύνηση συσχέτισης γνώσεις για την ΔΑΦ με Ενσυναίσθηση

	Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου για τις Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	
Μεταβλητή ελέγχου	Συντελεστής συσχέτισης	P_value (sig)
Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου Ενσυναίσθησης	-.238	.012
Αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης	-.234	.015
Συμπαθητική ψυχολογική διέγερση	-.234	.014
Αλτρουισμός	-.055	.567
Συναισθηματική κατανόηση	-.012	.903
Συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων	-.164	.092
Συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας	-.070	.467

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του ελέγχου, υπάρχει χαμηλή αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του συνολικού σκορ για τις γνώσεις για την ΔΑΦ και της ενσυναίσθησης ($\text{sig}=0.012<0.05$).

Όσον αφορά τις επιμέρους πτυχές του ερωτηματολογίου της ενσυναίσθησης, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των γνώσεων για την ΔΑΦ και της αντίληψης συναισθηματικής κατάστασης ($\text{sig}=0.015$) καθώς επίσης και της συμπαθητικής ψυχολογικής διέγερσης ($\text{sig}=0.014$).

5.4.4 ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

Μετά το πέρας της διερεύνησης των πιθανών συσχετίσεων από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας, επιβεβαιώθηκαν αρκετές από τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν κατά την έναρξη της παρούσας έρευνας. Σε αυτό το σημείο,

ακολουθούν συνοπτικά τα αποτελέσματα στα οποία επιβεβαιώθηκε από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν -για το συγκεκριμένο δείγμα πληθυσμού- η στατιστική σημαντικότητα τους.

- Η ηλικία αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα που καθορίζει τις γνώσεις για την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και γνώσεων για την ΔΑΦ, δηλαδή σε μικρότερες ηλικίες σημειώνεται μεγαλύτερος βαθμός γνώσης για την ΔΑΦ. Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ ηλικίας και βαθμού ενσυναίσθησης. Η σχέση αυτή είναι θετική, δηλαδή όσο μεγαλύτερη η ηλικία, τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός ενσυναίσθησης των ατόμων. Ακόμα υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της ηλικίας με την συμπαθητική ψυχολογική διέγερση και με τις συμπεριφορές υπέρ της κοινωνικής βοήθειας.
- Το φύλο αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα που καθορίζει τις γνώσεις για την ΔΑΦ, καθώς φαίνεται οι γυναίκες να έχουν μεγαλύτερο βαθμό γνώσεων για την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος σε σχέση με τους άντρες. Δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της ενσυναίσθησης, παρά μόνο με την πτυχή που αφορά τις συμπεριφορές υπέρ της κοινωνικής βοήθειας. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται οι γυναίκες να συγκεντρώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους άντρες στην εν λόγω πτυχή της ενσυναίσθησης.
- Τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών έχουν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τις γνώσεις τους για την ΔΑΦ. Δηλαδή, Εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, φαίνεται από την έρευνα, να έχουν μεγαλύτερο βαθμό γνώσεων για την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Επίσης τα έτη προϋπηρεσίας έχουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ενσυναίσθηση καθώς επίσης και με δύο από τις επιμέρους πτυχές της: την συμπαθητική ψυχολογική διέγερση και τις συμπεριφορές υπέρ της κοινωνικής βοήθειας.
- Τα έτη της προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις γνώσεις για την ΔΑΦ ούτε με την ενσυναίσθηση. Η μόνη πτυχή από το ερωτηματολόγιο της ενσυναίσθησης που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την μεταβλητή αυτή είναι η συμπαθητική ψυχολογική διέγερση.

- Το βασικό πτυχίο των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις γνώσεις που έχουν για την ΔΑΦ. Παρομοίως, το βασικό πτυχίο δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με τον βαθμό ενσυναίσθησης. Η μόνη πτυχή του ερωτηματολογίου της ενσυναίσθησης που σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το βασικό πτυχίο είναι οι συμπεριφορές υπέρ της κοινωνικής βοήθειας.
- Οι σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, δεν παρουσιάζουν καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ούτε με τον βαθμό γνώσεων για την ΔΑΦ ούτε με τον βαθμό ενσυναίσθησης και τις επιμέρους πτυχές των συμμετεχόντων.
- Η θέση υπηρεσίας, δεν παρουσιάζει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ούτε με τον βαθμό γνώσεων για την ΔΑΦ ούτε με τον βαθμό ενσυναίσθησης και τις επιμέρους πτυχές των συμμετεχόντων.
- Η θέση που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις γνώσεις τους για την διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τμήμα ένταξης και σε παράλληλη στήριξη σημειώνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες όσον αφορά τις γνώσεις για την ΔΑΦ. Ανησυχητικά μοιάζουν τα ευρήματα για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε ειδικό σχολείο και εμφανίζουν τον χαμηλότερο βαθμό γνώσεις για την ΔΑΦ. Επίσης, η θέση εργασίας δεν συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, παρά μόνο με την πτυχή της συμπαθητικής ψυχολογικής διέγερσης.
- Τέλος, ο αριθμός των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ούτε με τις γνώσεις για την ΔΑΦ ούτε με τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συζήτηση

Οι επιμέρους στόχοι που μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία ήταν: α) Το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για την ΔΑΦ, β) το επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και γ) η πιθανή επίδραση που ασκούν οι δημογραφικοί παράγοντες στο επίπεδο γνώσεων και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το επίπεδο γνώσεων των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον αυτισμό είναι μέτριο. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Kofidou και των συνεργατών του (2017) με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν περιορισμένη ή ανεπαρκή γνώση και βασικές παρανοήσεις σχετικά με τις ΔΑΦ. Σύμφωνα με έρευνα των Haimour και Obaidat (2013) βρέθηκε επίσης ότι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό ήταν χαμηλό. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται επίσης από τα ευρήματα της έρευνας του Hendricks (2007) όπου οι συμμετέχοντες έδειξαν ένα χαμηλό προς μέτριο επίπεδο γνώσεων για τον αυτισμό και κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στη διερεύνηση του επιπέδου ενσυναίσθησης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ένα μέτριο προς χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης. Πιο αναλυτικά εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στη συμπαθητική ψυχολογική διέγερση, την αντίληψη συναισθηματικής κατάστασης και τον αλτρουισμό. Αντίθετα εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα στις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων, τις συμπεριφορές υπέρ κοινωνικής βοήθειας και τέλος τη συναισθηματική κατανόηση. Μια πρόσφατη έρευνα της Κοτσάνη (2018) έδειξε υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλό βαθμό στη συμπάθεια και την ενσυναίσθητη ανησυχία. Παράλληλα εμφανίζουν μέτριο προς υψηλό βαθμό στη γνωστική ενσυναίσθηση, μέτριο βαθμό στη συναισθηματική ενσυναίσθηση και τη φαντασία και χαμηλό βαθμό στη προσωπική ανησυχία. Υψηλά επίπεδα σε Έλληνες δασκάλους έδειξε επίσης μια ακόμη έρευνα (Kourmousi et. al., 2017). Δυο ακόμη παρόμοιες έρευνες έδειξαν έναν ικανοποιητικό βαθμό ενσυναίσθησης των δασκάλων (Akbulut, & Saglam, 2010; Κασσιούμη, 2018).

Ένας ακόμη ερευνητικός στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί η πιθανή επίδραση των δημογραφικών παραγόντων όπως η ηλικία, το φύλο, η προϋπηρεσία, η θέση υπηρεσίας, οι σπουδές και η επαφή των εκπαιδευτικών με παιδιά με αυτισμό στο επίπεδο γνώσεων για τον αυτισμό.

Πιο αναλυτικά στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλή αρνητική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των γνώσεων για τον αυτισμό και της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας παρουσίασαν λιγότερες γνώσεις για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο δεν βρέθηκαν σχετικές έρευνες που να επιβεβαιώνουν ή να διαψεύδουν το παραπάνω αποτέλεσμα.

Στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των γνώσεων για τον αυτισμό και το φύλο των εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διέθεταν περισσότερες γνώσεις για την ΔΑΦ σε αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο το παραπάνω εύρημα δεν επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Alharbiki και των συνεργατών του (2019) και των Haimour και των συνεργατών του (2013) όπου και οι δυο έρευνες ανέφεραν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των γνώσεων για τον αυτισμό και το φύλο των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ των γνώσεων για την ΔΑΦ και τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι δάσκαλοι με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν λιγότερες γνώσεις για τον αυτισμό σε αντίθεση με τους δασκάλους με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται στην έρευνα των Alharbi και των συνεργατών του (2019) όπου οι εκπαιδευτικοί με 5 χρόνια προϋπηρεσίας είχαν περισσότερες γνώσεις για τον αυτισμό από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερο από 10 χρόνια προϋπηρεσίας. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Haimour και των συνεργατών του (2013) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 5 χρόνια προϋπηρεσίας σημείωσαν υψηλότερο βαθμό γνώσεων για την ΔΑΦ από τους εκπαιδευτικούς με παραπάνω 10 χρόνια προϋπηρεσίας και οι εκπαιδευτικοί με 5-10 χρόνια προϋπηρεσίας είχαν περισσότερες γνώσεις σε σύγκριση με αυτούς που είχαν περισσότερο από 10 χρόνια προϋπηρεσίας.

Σε μια ακόμη διερεύνηση η έρευνα έδειξε ότι η θέση στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει σημαντικά το βαθμό γνώσεων για την ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης ή παράλληλης στήριξης παρουσίασαν περισσότερες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων. Ωστόσο οι δάσκαλοι των ειδικών τάξεων σημείωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία ως προς τις γνώσεις τους για την ΔΑΦ. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μικρός και επομένως τίθεται το ενδεχόμενο μη ασφαλούς συμπεράσματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Haimour

και των συνεργατών του (2013) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έδειξαν υψηλότερα επίπεδα γνώσεων για τον αυτισμό από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επίσης τα αποτελέσματα μιας διπλωματικής εργασίας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά σχολεία έχουν περισσότερες γνώσεις για την ΔΑΦ από τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων (Σκιπιτάρη, 2016). Μια ακόμη έρευνα αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με εκπαίδευση και πρακτική στον αυτισμό φάνηκε να έχουν πιο σαφή εικόνα των προβλημάτων των μαθητών με αυτισμό (Λάππα, & Μαντζίκος, 2018).

Στη μελέτη τόσο της σχέσης επίδρασης του βασικού πτυχίου των εκπαιδευτικών και των γνώσεων για τον αυτισμό όσο και της σχέσης μεταξύ των γνώσεων για την ΔΑΦ και των επιπλέον σπουδών δεν φάνηκε στατιστικά σημαντική σχέση. Παρόλα αυτά στην έρευνα των Alharbi και των συνεργατών του (2019) βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο και τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό δίπλωμα είχαν περισσότερες γνώσεις. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό δίπλωμα σημείωσαν μεγαλύτερο βαθμό γνώσεων για τον αυτισμό από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Επιπλέον στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών για την ΔΑΦ και τον αριθμό των μαθητών με ΔΑΦ που έχουν στην τάξη τους δεν επιβεβαιώνεται στατιστικά σημαντική σχέση. Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι η επαφή των εκπαιδευτικών με παιδιά με αυτισμό επηρεάζει το επίπεδο γνώσεων για αυτή την διαταραχή. Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη επαφή με παιδιά με αυτισμό παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων και ευαισθητοποίησης για την ΔΑΦ (Alharbi et al., 2019; Haimour et al., 2013).

Ένας ακόμη ερευνητικός στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών στο επίπεδο ενσυναίσθησής τους.

Η πρώτη σχέση που διερευνήθηκε ήταν μεταξύ της ενσυναίσθησης και της ηλικίας. Τα ευρήματα έδειξαν μια θετικά χαμηλή στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλώνει και το επίπεδο ενσυναίσθησης που διαθέτουν. Σχετικά με τις πτυχές της ενσυναίσθησης, με την αύξηση της ηλικίας αυξάνεται η συμπαθητικά ψυχολογική διέγερση των εκπαιδευτικών καθώς και οι συμπεριφορές υπέρ της κοινωνικής βοήθειας. Η επίδραση της ηλικίας στον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών αναφέρεται και στην έρευνα του Kaya (2016). Ωστόσο στην έρευνα αυτή οι νεότεροι

εκπαιδευτικοί από 17 έως 21 ετών παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτικούς με ηλικία από 20 ετών και άνω. Από την άλλη, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η ηλικία δεν φαίνεται να ασκεί σημαντική επίδραση στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (Κασιούμη, 2018; Κοτσάνη, 2018). Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα της Κοτσάνη (2018) έχει βρεθεί ότι με την αύξηση της ηλικίας μειώνεται η φαντασιακή ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και δεν επηρεάζονται οι υπόλοιπες πτυχές της ενσυναίσθησης.

Ένας δεύτερος δημογραφικός παράγοντας που μελετήθηκε ήταν το φύλο των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και μιας μόνο πτυχής της ενσυναίσθησης, της συμπεριφοράς υπέρ κοινωνικής βοήθειας. Στη συγκεκριμένη πτυχή οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης σε αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Η σημαντική επίδραση του φύλου στο βαθμό ενσυναίσθησης υποστηρίζεται και από την έρευνα των Akbulut και Saglam (2010) στην οποία οι δασκάλες σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τους δασκάλους. Επίσης σύμφωνα με τους Achmetoglu και Acar (2016) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερες ικανότητες ενσυναίσθησης και επικοινωνίας σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Παρομοίως οι Belacchi και Farina (2012) ανέφεραν ότι οι δασκάλες δείχνουν περισσότερη ενσυναίσθηση και κοινωνικότητα από τους δασκάλους και οι δασκάλες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ενσυναίσθηση σε σχέση με τους δασκάλους.

Ο τρίτος δημογραφικός παράγοντας που μελετήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν η επίδραση των συνολικών ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο βαθμό ενσυναίσθησης. Στη διερεύνηση αυτής της σχέσης παρουσιάστηκε χαμηλή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Πιο αναλυτικά η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα συνολικά έτη προϋπηρεσίας είχαν περισσότερη ενσυναίσθηση. Μια χαμηλή και στατιστικά σημαντική σχέση παρουσιάζεται μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της συμπαθητικής ψυχολογικής διέγερσης, της συναισθηματικής κατανόησης και των συμπεριφορών υπέρ κοινωνικής βοήθειας. Ωστόσο δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και των ετών προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ειδικού σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Akbulut και Saglam (2010) τα αποτελέσματα της

οποίας έδειξαν ότι η διάρκεια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στο βαθμό ενσυναίσθησης των δασκάλων.

Στην επόμενη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της ενσυναίσθησης και του βασικού πτυχίου των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρά μόνο σε μια επιμέρους πτυχή ενσυναίσθησης. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα έδειξε ότι οι απόφοιτοι παιδαγωγικής ακαδημίας παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ως προς τις συμπεριφορές κοινωνικής βοήθειας σε σχέση με τους απόφοιτους του παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής. Για το συγκεκριμένο εύρημα δεν βρέθηκε αντίστοιχη έρευνα για να συγκριθεί.

Σε επόμενο έλεγχο δεν φάνηκε να επηρεάζεται ο βαθμός ενσυναίσθησης ή των πτυχών της από τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου. Παρομοίως η έρευνα του Κασιούμη (2018) αναφέρει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των επιπέδων ενσυναίσθησης ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές.

Επιπλέον τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο αριθμός των παιδιών με ΔΑΦ στην τάξη και η θέση στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν σημειώνουν στατιστικά σημαντική επίδραση στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του ειδικού σχολείου έχουν μεγαλύτερη βαθμολογία σε μια πτυχή της ενσυναίσθησης, τη συμπαθητική ψυχολογική διέγερση σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε τμήμα ένταξης και παράλληλη στήριξη. Σχετικά με το συγκεκριμένο δημογραφικό παράγοντα και την ενσυναίσθηση δεν υπάρχουν άλλα ευρήματα από προηγούμενες έρευνες που να μας εξυπηρετούν στη σύγκριση των παραπάνω αποτελεσμάτων.

Ο τελευταίος ερευνητικός έλεγχος της παρούσας εργασίας που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των δυο ερωτηματολογίων για να διερευνηθεί η πιθανή συσχέτιση μεταξύ των γνώσεων για τη ΔΑΦ και της ενσυναίσθησης, έδειξε μια χαμηλή αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Όσον αφορά τις πτυχές της ενσυναίσθησης υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των γνώσεων για τον αυτισμό και της αντίληψης συμπαθητικής κατάστασης καθώς και της συμπαθητικής ψυχολογικής διέγερσης. Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτήν την ενότητα είναι σημαντικό να αναφερθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας που έλαβαν χώρα σε όλη τη διάρκεια της έρευνας που στοχεύει στην διερεύνηση της ενσυναίσθησης και των γνώσεων των εκπαιδευτικών για την ΔΑΦ.

Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας προήλθε κατά κύριο λόγο από 113 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του νομού Κορινθίας. Η συγκεκριμένη δειγματοληψία επομένως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δειγματοληψία ευκολίας καθώς το δείγμα αυτό ήταν πιο εύκολα προσβάσιμο για την ερευνήτρια. Επίσης το δείγμα αυτό είναι μικρό και δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό ως προς τον γενικό πληθυσμό της Ελλάδας προκειμένου να γενικευτούν τα συμπεράσματα. Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν συντριπτικά πολυπληθέστερες (82,3%) από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (17,7%). Από αυτό προκύπτει η αδυναμία σωστής αναλογίας ανδρών-γυναικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Επίσης παρατηρήθηκε αδυναμία σωστής αναλογίας εκπαιδευτικών γενικής – ειδικής αγωγής με το δείγμα των εκπαιδευτικών ειδικών σχολείων να είναι σημαντικά μικρό (6,3%).

Ένας ακόμη περιορισμός κατά τη διεξαγωγή της έρευνας αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος δειγματοληψίας καθώς η χορήγηση ξεκίνησε αρχές Ιουνίου του 2020 και ολοκληρώθηκε στα τέλη Ιουνίου του 2020. Ο περιορισμένος αυτός χρόνος σε συνδυασμό με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε οδηγεί σε αμφιβολίες για την ειλικρίνεια των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες των ερωτηματολογίων.

Επιπλέον είναι σημαντικό να τονιστεί ότι για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μόνο ποσοτικά εργαλεία δηλαδή ερωτηματολόγια. Επομένως μια μακροχρόνια έρευνα που θα αξιοποιούσε ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων όπως συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια θα είχε περισσότερα αξιόπιστα αποτελέσματα.

6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Όπως έχει προαναφερθεί η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε στη διερεύνηση του βαθμού ενημερότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ΔΑΦ, το επίπεδο ενσυναίσθησής τους, την πιθανή επίδραση των δημογραφικών παραγόντων

(φύλο, ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία κ.α.) στις παραπάνω μεταβλητές και της πιθανής συσχέτισης μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό και τον βαθμό ενσυναίσθησής τους. Μια αντίστοιχη μελέτη θα μπορούσε να απευθυνθεί σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών βαθμίδων ανά την Ελλάδα ή σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα εξαγωγής εμπειριστατωμένων αποτελεσμάτων.

Τα περισσότερα ερευνητικά εργαλεία εστιάζουν στη διερεύνηση του βαθμού γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό ενώ λιγότερα ερευνητικά εργαλεία εστιάζουν στους παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών ή στα προγράμματα βελτίωσης του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια έλλειψη ερευνητικών εργαλείων τονίζει την ανάγκη μιας μελλοντικής έρευνας για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος όπως έχει αναφερθεί στη βιβλιογραφική επισκόπηση τόσο η ενσυναίσθηση όσο και οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη μάθηση, την ποιοτική ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών και του σχολικού κλίματος. Από τα παραπάνω κρίνεται αναγκαία η μελέτη αποτελεσματικών προγραμμάτων που προάγουν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ahmetoglu, E., &Acar, H. (2016). The correlates of Turkish preschool preservice teachers' social competence, empathy and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16:2, 188-197.

Αθανασόγλου, Ε. (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό (Υ.Λ.Α.)*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2014). Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16248/1/AthanasoglouEleniMsc2014.pdf>

Akbulut, E., &Saglam, H. I. (2010). An investigation on levels of the emphatic tendencies of classroom teachers. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7:2. Available on: <https://core.ac.uk/reader/268072500>

Alharbi, K. A., Alharbi, A. A., Al-Thunayyan, F. S., Alsuhaibani, K. A., Alsalameh, N. S., Alhomaïd, M. H., Albahouth, I. S., & Hamid, P. F. (2019). School's teachers knowledge about autism in Al-Badaya city, Al-Qassim region, Kingdom of Saudi Arabia. *Mater Sociomed*, 31(1): 4-9. DOI:10.5455/msm.2019.31,4-9.

Arghode, V., Yalvac, B. &Liew, J. (2013). Teacher empathy and science education: a collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9:2, 89-99.

Barr, J. (2013). Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1:8, 87-100.

Barr, J., &Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward individuals with disabilities: the effects of contact with different disability types. *CurrPsychol*, 34, 223-238.

Baron-Cohen, S. (2000). *Theory of mind and autism: A fifteen year review*. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (p. 3–20). Oxford University Press.

Baron-Cohen, S., Allen, J., &Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the Haystack and the CHAT. *Brief reports*, 161, 839-843. Available on:

https://www.researchgate.net/publication/21672893_Can_autism_be_detected_at_18_mon

<https://doi.org/10.1080/13632530600500000>

Baron-Cohen, S., & Swettenham, J. (1997). Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherence. In D. Cohen, & F. Volkmar (eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed.)*. John Wiley and Sons.

Baxter, A. J., Brugha, T. S., Erskine, H. E., Scheurer, R.W., Vos, T., & Scott, J.G. (2014). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychological Medicine, 1-13*.

Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior, 38, 150-165*.

Bialystok, L., & Kukar, P. (2018). Authenticity and empathy in education. *Theory and Research in Education, 16:1, 23-39*.

Bildt, A., Mulder, E. J., Hoekstra, P. J., Lang, N. D. J., Minderaa, R. B., & Hartman, C. A. (2009). Validity of the children's social behavior questionnaire (CSBQ) in children with intellectual disability: Comparing the CSBQ with ADI-R, ADOS, and Clinical DSM-IV-TR classification. *JAutismDevDisord, 39, 1464-1470*.

Βογινδρούκας Ι., Καλομοίρης, Γ., & Παπαγεωργίου, Β. (2007). *Αυτισμός: Θέσεις και προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Brugha, T. S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., Bebbington, P., Jenkins, R., & Meltzer, H. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Arch Gen Psychiatry, 68, 459-466*.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2, 1-10*.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Νέα Σμύρνη: Χ. Ζαχαρόπουλος – Δ. Σιταράς – Σ. Ζαχαροπούλου.

Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care, 12-24*.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3:2, 71-100*. DOI: 10.1177/1534582304276187

Dundee, J. H. Jr. (1997). The use of behavioral intervention techniques in aiding autistic children in the classroom. Theses and Dissertations, 2056. Available on: <https://rdw.rowan.edu/etd/2056>.

Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. (2019). *Χαρακτηριστικά αυτισμού*. Ανακτημένο στις 29/08/2019 από το διαδικτυακό τόπο: <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/xarakteristika-aftismoy.html>

Frith, U. (1994). *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα*. Γ. Καλομοίρης (μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Georgiou, G., Demetriou, C. A., & Fanti, K. A. (2019). Distinct empathy profiles in callous unemotional and autistic traits: investigating unique and interactive associations with affective and cognitive empathy. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Available on: <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00562-1>.

Gerdes, K. E., & Segal, E. (2011). Importance of empathy for social work practice: integrating new science. *National Association of Social Workers*, 56:2, 141-148.

Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School teachers' knowledge about autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3, 5. DOI:10.5430/wje.v3n5p45

Heidgerken, A. D., Geffken, G., Modi, A., & Frakey, L. (2005). A survey of autism knowledge in a health care setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 323-330.

Hendricks, D. R. (2007). *A descriptive study of special education teachers serving students with autism: knowledge, practices employed, and training needs*. Virginia Commonwealth University. Available on: https://scholarscompass.vcu.edu/etd/1313/?utm_source=scholarscompass.vcu.edu%2Fetd%2F1313&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Hertz-Picciotto, I., Croen, A. A., Hansen, R., Jones, C. R., Water, J., & Pessah, I. N. (2006). The CHARGE study: An epidemiologic investigation of genetic and environmental factors contributing to autism. *Environmental Health Perspectives*, 114, 1119-1125.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. (5^η εκδ.). Χ. Λυμπεροπούλου (μτφρ.). Αθήνα: Τόπος για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο.

Huskin, P. R., Reisen-Robbins, C., & Kwan, S. (2018). Attitudes of undergraduate students toward persons with disabilities: exploring effects of contact experience on social distance across ten disability types. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 62:1, 53-63.

Κασιούμης, Ν. (2018). *Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, 2018). Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/11378/3/Kasioumis.pdf>

Kaya, B. (2016). An evaluation of empathy levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 11:6, 229-237.

Klerk, M., & Klerk, W. (2018). Exploring educators' attitudes toward students with disabilities: associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1:8, 87-100.

Kofidou, C., Mantzikos, C., Chatzitheodorou, G., Kyparissos N., & Karali, A. (2017). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών/ριών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 35-68.

Κοτσάνη, Α. (2018). *Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διαμόρφωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2010). Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21644>

Kourmousi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). *Socialsciences*, 6, 62, 1-14.

Κυπριωτάκης, Α. Β. (2003). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. (3^η εκδ.). Ηράκλειο: Γ.Κ. Παπαγεωργίου.

Lam, T. C. M., Kolomitro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: methods, evaluation practices and validity. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 7:16, 162-200.

Λάππα, Χ., & Μαντζίκος, Κ. Ν. (2018). Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7, 44-63.

Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M. D., Ladd-Acosta, C., Lee, B. K., Park, B. Y., Snyder, N. W., Schendel, D., Volk, H., Windham, G. C., & Newschaffer, C. (2016). The changing epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*, 38, 81-102

McConnell, D. M., & LeCapitaine, J. E. (1988). The effects of group creativity training on teachers' empathy and interactions with students. *Reading Improvement*, 25:4, 269-275.

Mehrabian, A., Young, A. L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology: Research & Reviews*, 7:3, 221-240.

Mesibov, G. B., Adams, L. W., & Klinger, L. (1997). *Autism understanding the disorder*. Retrieve from:

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=sLkuBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=autism+understanding+the+disorder&ots=JM0o65hpet&sig=UzSjRKerPWKkr0NfmiifFm5F4bc&redir_esc=y#v=onepage&q=autism%20understanding%20the%20disorder&f=false

Morris, E. K., & Fouquette, C. M. (2009). Rescuing Ferster and DeMyer's behavioral pharmacology research in autism from oblivion. *European Journal of Behavior Analysis*, 10, 5-18.

Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., Mandell, D. S., Miller, L. A., Pinto-Martin, J., Reaven, J., Reynolds, A. M., Rice, C. E., Schendel, D., & Windham, G. C. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorder. *Annual Review of Public Health*, 28 (1), 235-258.

Νόμος 3699/2008, άρθρο 6, παρ. 4, Φοίτηση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 199/02.10.2008).

Νόμος 3699/2008, άρθρο 7, παρ. 4, Θέματα κωφών, τυφλών και αυτιστικών μαθητών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 199/02.10.2008).

Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ. 1, Σχολικές μονάδες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 199/02.10.2008).

Obeid, R., Daou, N., DeNigris, D., Shane-Simpson, C., Brooks, P.J., & Gillespie-Lynch, K. (2015). A cross-cultural comparison of knowledge and stigma associated with autism spectrum disorder among college students in Lebanon and the United States. *J Autism Dev Disord*, 45:3520-3536

Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH program. *J Autism Dev Disord*, 39, 874-882.

Panerai, S., Ferrante, L., & Zingale, M. (2002). Benefits of the treatment and education of autistic and communication handicapped children (TEACCH) programme as

compared with non-specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46:4, 318-327.

Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Special Education*, 33:3, 657-674.

Peck, N. (2012). Preschool teachers' perspectives of empathy and parent-teacher partnership in early childhood education. *Graduate Theses and Dissertations*, 12627. Available on: <https://lib.dr.iastate.edu/etd/12627>

Peck, N. F., Maude, S. P., & Brotherson, M. J. (2015). Understanding Preschool teachers' perspectives on empathy: a qualitative inquiry. *Early Childhood Education J*, 43, 169-179. DOI 10.1007/S10643-014-0648-3.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.

Quill, K. A., (2005). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά. Τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα*. Λ. Μεσσήνης, Γ. Αντωνιάδης (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Ράντη, Δ., (2017). *Γνώσεις δασκάλων για τον αυτισμό, διδακτικές στρατηγικές και ανεπάρκεια σε ενταξιακές πρακτικές: εξέταση της μεταξύ τους σχέσης*. (Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2017). Διαθέσιμη στο διαδικτυακό τόπο: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/18916/theFile>

Reynolds, M. (2007). Education for inclusion, teacher education and the teacher Training agency standards. *Journal of In-Service Education*, 27:3, 465-476. 2saz00733Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 231-238.

Rutter, M. (2005). Aetiology of autism: findings and questions. *Journal of intellectual Disability Research*, 49, 231-238.

Sanz-Cervera, P., Fernandez-Andres, I., Pastor-Cerezuela, G., & Tarraga-Minguez, R. (2017). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: a review study. *Papeles del Psicologo / Psychologist Papers*, 39 (1), 40-50.

Σκιπιτάρη, Β. (2016). *Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό: Εμπειρία, γνώσεις, στάσεις και στρατηγικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2016). Διαθέσιμη στο διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/436/Skipitari%20Victoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Speaks, A. (2014). *DSM-5 diagnostic criteria*. Autism alert. Available on: <https://www.autismalert.org/uploads/PDF/INFO--DSM%20%20Diagnostic%20Criteria.pdf>

Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto empathy questionnaire: scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment, 91*:1, 62-71.

Stone, W. L. (1986). Cross-disciplinary perspectives on autism. *Journal of Pediatric Psychology, 12*, 615-629.

Συριοπούλου Δελλή, Χ. (2016). *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με διαταραχή φάσματος αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ταγκούλη, Ε. (2013). *Τα δικαιώματα των ατόμων με αυτισμό*. Εγκέφαλος. Αρχεία νευρολογίας και ψυχιατρικής. Ανακτημένο στις 6-8-2020 από το διαδικτυακό τόπο: www.encephalos.gr/44-2-10g.htm

Tsai, L. Y. (2014). Impact of DSM-5 on epidemiology of autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 11*, 1454-1470.

Virues-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review, 33*, 940-953.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΑ'

Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Στοιχείων Εκπαιδευτικών

(Obeid, Daou, Denigris, Shane-Simpson, Brooks, & Gillespie-Lynch, 2015; Ράντη, 2017).

Ηλικία:

Φύλο: Άνδρας

Γυναίκα

Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση:

Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή:

Βασικό πτυχίο:

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
- Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
- Εξομοίωση
- Άλλο:.....

Σπουδές πέραν του βασικού σας πτυχίου:

- Δεύτερο πτυχίο
- Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- Άλλες Μεταπτυχιακές Σπουδές
- Διδακτορικό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
- Άλλο Διδακτορικό
- Δεν έχω κάνει
- Άλλο:

Υπηρετείτε σε θέση:

- Εκπαιδευτικού ΠΕ 70
- Εκπαιδευτικού ΠΕ 71

Εργάζεστε σε:

Γενικό Σχολείο	<input type="checkbox"/>
Τμήμα Ένταξης	<input type="checkbox"/>
Παράλληλη Στήριξη	<input type="checkbox"/>
Ειδικό Σχολείο	<input type="checkbox"/>
Συλλόγους/ιδρύματα	<input type="checkbox"/>

Πόσους μαθητές με ΔΑΦ έχετε στην τάξη σας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'

Ερωτηματολόγιο για τις Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

(Obeid et al., 2015)

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στη Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεχτικά την κάθε πρόταση και να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις, κυκλώνοντας τον αριθμό που επιθυμείτε. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων, για το χρόνο που θα διαθέσετε στη συμπλήρωσή του.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η ΔΑΦ διαγιγνώσκεται πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια.	1	2	3	4	5
2. Τα παιδιά με ΔΑΦ δεν αναπτύσσουν σχέσεις προσκόλλησης, ακόμα και με τους γονείς/κηδεμόνες τους.	1	2	3	4	5

3. Τα παιδιά με ΔΑΦ δε συνεργάζονται γιατί δε θέλουν.	1	2	3	4	5
4. Τα παιδιά με ΔΑΦ μεγαλώνοντας μπορούν να σπουδάσουν και να παντρευτούν.	1	2	3	4	5
5. Υπάρχει μια παρέμβαση που είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές με ΔΑΦ.	1	2	3	4	5
6. Η ΔΑΦ μπορεί να διαγνωστεί νωρίς, από την ηλικία των 15 μηνών.	1	2	3	4	5
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
7. Με την κατάλληλη εκπαίδευση, τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ θα ξεπεράσουν τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαταραχή.	1	2	3	4	5
8. Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι στοργικά με τους άλλους.	1	2	3	4	5

9. Οι περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ έχουν χαμηλή νοημοσύνη.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

10. Τα παιδιά με ΔΑΦ εξακολουθούν να έχουν ΔΑΦ και στην ενήλικη ζωή τους.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

11. Οι μαθητές με ΔΑΦ τείνουν να είναι βίαιοι.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

12. Οι μαθητές με ΔΑΦ δεν ενδιαφέρονται να κάνουν φίλους.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

13. Οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν ενσυναίσθηση.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'

Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης

(Kourmoussi et al., 2017)

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Στο ακόλουθο ερωτηματολόγιο υπάρχουν προτάσεις τις οποίες χρειάζεται να διαβάσεις προσεχτικά και να κυκλώσεις πόσο συχνά αισθάνεσαι ή δρας ανά την περίπτωση που περιγράφεται. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Παρακαλώ απάντησε σε κάθε πρόταση με όση ειλικρίνεια μπορείς.

Ποτέ Σπάνια Μερικές Συχνά Πάντα
φορές

1. Όταν κάποιος άλλος είναι

ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ.	1	2	3	4	5
2. Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ.	1	2	3	4	5
3. Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό.	1	2	3	4	5
4. Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο.	1	2	3	4	5
5. Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα.	1	2	3	4	5
6. Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα.	1	2	3	4	5
7. Όταν ένας/μία φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο.	1	2	3	4	5
8. Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτε.	1	2	3	4	5
9. Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
10. Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες.	1	2	3	4	5

11. Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει.	1	2	3	4	5
12. Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
13. Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω.	1	2	3	4	5
14. Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο γι αυτούς.	1	2	3	4	5
15. Το βρίσκω ανόητο να κλαίνει άνθρωποι από χαρά.	1	2	3	4	5
16. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντί του κάπως προστατευτικά.	1	2	3	4	5