



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ.) με τίτλο «Κοινωνική Πολιτική»

**Ειδίκευση : ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Θέμα: «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για την επίδραση της
Συμπερίληψης στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η περίπτωση του
νομού Αχαΐας»**

Μαρία Παντή

(Αριθμός Μητρώου: 3032202001429)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια

Μέλη: Νικολακάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Κόρινθος

Ιανουάριος 2022

Στο σύζυγό μου Παντελή και τον υιό μου Βαγγέλη

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσης μεταπτυχιακής εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους, οι οποίοι με στήριξαν σε αυτή την προσπάθεια.

Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτρια κ. Δέσποινα Καρακατσάνη που από την πρώτη στιγμή ήταν δίπλα μου σε ό,τι και αν χρειάστηκα και με καθοδήγησε με προθυμία και συνέπεια καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης της μελέτης.

Τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ.κ. Νικολακάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια και Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια.

Όλους τους εκπαιδευτικούς που με πολλή προθυμία δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Τους γονείς μου που με την δική τους παρότρυνση και υποστήριξη απέκτησα άλλο ένα πολύτιμο εφόδιο στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή μου πορεία.

Τέλος, το σύζυγό μου και τον υιό μου που χωρίς την αμέριστη συμπαράστασή τους, ενθάρρυνση και κατανόηση, δε θα μπορούσα να έχω επιτύχει όλα όσα ονειρεύτηκα. Τους αφιερώνω τη μελέτη μου ως απολογία για όλες τις στιγμές που τους στέρησα.

Περίληψη

Η Συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο απασχολεί το χώρο της εκπαίδευσης, ενώ και οι συμβάσεις για τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία, την τονίζουν και την προωθούν. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, αυτά τα παιδιά διεκδικούν τη φοίτησή τους σε ένα γενικό σχολείο μαζί με τυπικούς μαθητές/τριες, για να πάψουν να αποκλείονται και να περιθωριοποιούνται. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αγωνίζεται για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα είναι λειτουργικό και θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Στην παρούσα μελέτη, διερευνήθηκε, κατά πόσο μαθητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδεύονται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και αναδείχτηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αχαΐας για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα από τα ευρήματα της οποίας προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι δεκτική στη Συμπερίληψη. Ωστόσο, επισημάνθηκε το ζήτημα της ελλιπούς κατάρτισής τους, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται με ικανό τρόπο μαθητές/τριες με αυτισμό μέσα στη σχολική τάξη. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, είχαν την άποψη ότι χρειάζονται να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης, όχι μόνο θεωρητικού αλλά και πρακτικού περιεχομένου. Έτσι, θα ενημερώνονται για τα χαρακτηριστικά των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, για να μπορούν να τα προσεγγίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πιο αποτελεσματικά. Αναδείχτηκε ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τα βασικά προσόντα για την εφαρμογή της Συμπερίληψης και ότι στηρίζονται κατά κύριο λόγο στην αυτο-επιμόρφωση και στο προσωπικό τους ενδιαφέρον για κατάρτιση. Τέλος, από την έρευνα αναδείχτηκαν επίσης, κάποιες από τις πρακτικές Συμπερίληψης που θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχημένη εφαρμογή της. Το σχολείο σήμερα, τείνει να γίνεται ολοένα και πιο συμπεριληπτικό, αφήνοντας πίσω του στερεότυπα του παρελθόντος. Η θετική στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη Συμπερίληψη αποτελεί το μυστικό για μια επιτυχημένη διδασκαλία. Η Συμπερίληψη παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού θα πρέπει να υιοθετείται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική πολιτική, αφού τα οφέλη που προκύπτουν, διασφαλίζουν στο μέγιστο βαθμό την ισότιμη ένταξη αυτών των παιδιών στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, αυτισμός, ένταξη, πρακτικές συμπερίληψης, επιμόρφωση.

Abstract

The inclusion of children with autism in typical high school occupies the field of education, while the conventions for the rights of children with disabilities, emphasize and promote it. Nowadays, more than ever, these children are claiming to attend high school with typical students, to stop being excluded and marginalized. Inclusive Education strives for an educational system that will be functional and will cover the needs of all students. In this research, it was investigated whether students with autism could be educated in high schools and the perceptions of high school teachers in the prefecture of Achaia for Inclusive Education emerged. For this purpose, qualitative research was carried out from the findings of which it emerged that most teachers are receptive to Inclusion. However, the issue of their lack of training was highlighted so that they can adequately manage students with autism in the classroom. Most of the interviewed teachers believed that they need to attend training programs, not only theoretical but also practical. Thus, they will be informed about the characteristics of children with autism, so that they can approach them more effectively during the educational process. It turned out that not all teachers have the basic qualifications for the implementation of Inclusion and that they rely mainly on self-education and their interest in training. Finally, the research also highlighted some of the Inclusion practices that are considered necessary for its successful implementation. Today's high school tends to become more and more inclusive, leaving behind the stereotypes of the past. The positive attitude of teachers towards Inclusion is the secret to successful teaching. The Inclusion of children with autism should be increasingly adopted in educational policy, as the resulting benefits fully ensure the equal integration of these children into society.

Keywords: inclusion, inclusive education, autism, inclusion practices, training

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Περιεχόμενα	6
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	9
2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	18
2.1 ΕΝΤΑΞΗ.....	18
2.2 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	21
3. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ.....	28
4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ. ΜΟΝΤΕΛΑ.....	34
5. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ.....	41
6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ.....	47
7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ.....	51
8. ΕΡΕΥΝΑ	57
8.1. Ερευνητική μέθοδος.....	57
8.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	58
8.3. Ερευνητικό εργαλείο	59
8.4. Συγκρότηση δείγματος	61
8.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	61
8.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	62
9. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	62
9.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της Συμπερίληψης στην καλύτερη κοινωνικοποίηση και εκμάθηση παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.....	62

9.1.1. Συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.	62
9.1.2. Η κοινωνικοποίηση παιδιών με αυτισμό στις γενικές τάξεις σε σχέση με τις ειδικές.....	64
9.1.3. Η απόκτηση γνώσεων παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη.....	65
9.1.4. Οι δυσκολίες εκμάθησης των τυπικών παιδιών από την ύπαρξη παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη.	67
9.2. Οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.	68
9.2.1. Η ύπαρξη κατάλληλης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη.....	68
9.2.2. Σύγχρονα προγράμματα επιμόρφωσης για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό.	70
9.2.3. Πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό.....	71
9.2.4. Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη.	73
9.3. Παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διευκόλυνση της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στη γενική εκπαίδευση.....	74
9.3.1. Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος για την κάλυψη των αναγκών μαθητών/τριών με αυτισμό.	74
9.3.2. Αναλυτική αξιολόγηση των παιδιών με αυτισμό και καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν για τη διευκόλυνση της προσαρμογής τους στη γενική τάξη.....	76
9.3.3. Θεματική οργάνωση του υλικού και σύνδεση των μαθημάτων με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα του/της μαθητή/τριας.....	77
9.3.4. Η εφαρμογή της νέας τεχνολογίας ως διδακτικού μέσου για τη διευκόλυνση του μαθήματος ενός/μίας μαθητή/τριας με αυτισμό.....	78
10. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	80
10.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της Συμπερίληψης στην καλύτερη κοινωνικοποίηση και εκμάθηση παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.....	80

10.2. Οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.....	82
10.3. Παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διευκόλυνση της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό.....	84
11. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	87
11.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	87
11.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	90
11.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	90
12. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	117

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια εντυπωσιακή αύξηση στα ποσοστά εμφάνισης του φάσματος του αυτισμού που αποτελεί μια διαταραχή, η οποία δεν παρουσιάστηκε τώρα ξαφνικά. Αντίθετα, δικαιολογείται λόγω της γενίκευσης και της βελτίωσης των διαγνωστικών κριτηρίων, της πρώιμης διάγνωσης και του ενδιαφέροντος των γονιών, όταν υποψιάζονται αναπτυξιακές δυσκολίες στη ζωή του παιδιού τους. Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία, στην ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και γενικότερα στη συμπεριφορά τους. Κάποια από αυτά έχουν συμπτώματα που κυμαίνονται από ήπια έως πολύ σοβαρά.

Ο όρος «αυτισμός» έγινε γνωστός το έτος 1911 από τον Ελβετό ψυχίατρο Bleuler που προσδιόρισε την απώλεια της επαφής με την πραγματικότητα για τους ψυχασθενείς και θέλησε να περιγράψει την τάση αυτών των ασθενών να ανάγουν τα πάντα στον εαυτό τους. Έχει ελληνική προέλευση και προέρχεται από τη λέξη εαυτός που σημαίνει «ο ίδιος» σε αντίθεση με «τον άλλο» (Frith, 1996). Τον όρο «αυτισμός» χρησιμοποίησε και ο Leo Kanner το 1943, για να περιγράψει συμπεριφορές παιδιών που εκδηλώνονταν ως ασυμβίβαστες με την πραγματικότητα και εκφράζονταν με απουσία συναισθημάτων και έκφρασης. Τα συγκεκριμένα παιδιά αδυνατούσαν να έρθουν σε συναισθηματική επαφή με άλλα άτομα, ωστόσο μπορεί να ήταν ιδιαίτερα ευφυή. Ο Kanner ονόμασε αυτή τη διαταραχή «πρώιμο βρεφικό αυτισμό». Θεωρείται ότι είναι αυτός που έθεσε τις βάσεις για τη διάγνωση του αυτισμού. Στη συνέχεια, ο Hans Asperger το 1944, μίλησε για διάφορα παιδιά, τα οποία εμφάνιζαν παρεμφερή συμπτώματα με αυτά που περιέγραψε ο Kanner. Και αυτός χρησιμοποίησε τον όρο «αυτισμός», για να δώσει τα χαρακτηριστικά τους και όρισε αυτή την κατηγορία των συμπτωμάτων ως «αυτιστική ψυχοπαθολογία» (Frith, 1996). Από πολλούς θεωρήθηκε πατέρας του αυτισμού. Η Διαταραχή Asperger θεωρείται ήπια μορφή αυτισμού. Ουσιαστικά, για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στον αυτισμό και το σύνδρομο Asperger.

Και η Συνοδινού (2007) στο βιβλίο της «Ο παιδικός αυτισμός» αναφέρεται στην ελληνική ρίζα της λέξης και στη σημασία της, για να περιγράψει την απόσταση

αυτών των ατόμων από την πραγματικότητα και τη στροφή γύρω από τον εαυτό τους. Και πράγματι τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ζουν αποκομμένα από τον κόσμο γύρω τους, αγνοούν τους άλλους και λειτουργούν σαν να μην υπάρχουν. Αυτή η στάση είναι ασυμβίβαστη με την κοινωνικότητα κάθε ατόμου και θεωρείται παθολογική. Σήμερα γνωρίζουμε πως ο αυτισμός δε γιατρεύεται όμως μπορούν αυτά τα παιδιά να εκπαιδευτούν και να συνυπάρχουν όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα στον κόσμο των «φυσιολογικών».

Ο αυτισμός ή αλλιώς η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού αφορά μια σειρά από καταστάσεις με επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, μη λεκτική επικοινωνία και τάση για απομόνωση (Guldberg, 2016). Από την άλλη ο όρος «φάσμα» αντικατοπτρίζει και τη μεγάλη ποικιλία διαταραχών που έχει σχέση με την ηλικία και τη διανοητική ικανότητα του ατόμου με αυτισμό και παρουσιάζεται περίπου από την ηλικία των 3 ετών. Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρή βλάβη σε αρκετούς τομείς ανάπτυξης, όπως στις δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την ύπαρξη μιας στερεότυπης συμπεριφοράς. (Καλύβα, 2005). Καθυστερήσεις που συνδέονται με τον αυτισμό μπορούν να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν ακόμη νωρίτερα (Hutchison et.al., 2016). Πλέον η άποψη που κυριαρχεί και είναι ευρέως αποδεκτή αποδέχεται πως ο αυτισμός είναι μια διαταραχή οργανικής αιτιολογίας και μάλιστα πολυπαραγοντικής, η οποία δε σχετίζεται με ένα μόνο γονίδιο αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών διαφορετικών γονιδίων, των οποίων ο αριθμός μπορεί να αγγίξει τα δέκα (Bailey et al., 1996).

Η συγκεκριμένη διαταραχή εμποδίζει τα άτομα να κατανοήσουν σωστά όσα βλέπουν, ακούνε και νιώθουν, με αποτέλεσμα να υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στις σχέσεις τους με τους άλλους, στην επικοινωνία και τον τρόπο που συμπεριφέρονται (Ectacenter, 2018). Τα παιδιά με αυτισμό δεν αντιλαμβάνονται το χιούμορ και τα αστεία, ενώ δυσκολεύονται και στο να κρίνουν. Όταν συζητούν, κυρίως τα άτομα με Σύνδρομο Asberger, περισσότερο μονολογούν, επιμένουν μόνο σε θέματα που τα ενδιαφέρουν και δε νοιάζονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή άλλες καταστάσεις. (Shaked & Yirmiya, 2003). Η συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών είναι περίεργη καθώς, για να διαχειριστούν το άγχος τους ή την ενόχληση που τους προκαλούν εξωτερικά ερεθίσματα μπορεί να κλείνουν τα αυτιά

τους ή να φεύγουν, κάτι που αποδίδεται στις νευρολογικές τους ιδιαιτερότητες (Attwood, 2005).

Από τις πιο χαρακτηριστικές ελλείψεις που εμφανίζουν είναι όσες σχετίζονται με τη χρήση των χεριών, τα οποία κρατούν σε μία στάση σαν να είναι «κλειδωμένα» ή κάνουν κινήσεις «πλύσης» (Γεωργακόπουλος, 2008). Ωστόσο, στην κοινωνικοποίηση ενός αυτιστικού παιδιού βοηθά η πρόωμη φοίτηση σε σχολείο για παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παρέχεται παράλληλη στήριξη, αν καθίσταται τέτοια ανάγκη (Κωτσόπουλος και Παπαδάκη 2014). Σε συναισθηματικό επίπεδο το αυτιστικό άτομο δε δύναται να δηλώσει τη χαρά ή την ευχαρίστησή του μέσα από το γέλιο ούτε φαίνεται να νιώθει πόνο ούτε τον δείχνει, όταν του συμβαίνει κάτι. Το γεγονός αυτό είναι επικίνδυνο, γιατί, αν ένα παιδί αρρωστήσει ή πάθει κάτι σοβαρό δεν μπορούν οι γονείς είτε όποιος βρίσκεται δίπλα του να αντιληφθούν τι πραγματικά του συμβαίνει και να το βοηθήσουν (Γκονέλα, 2008).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2001) τα άτομα αυτά κυριαρχούνται από φόβο με αποτέλεσμα την απόσυρση και την απομόνωση στον εαυτό τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα ξεσπάσματα στη συμπεριφορά και την άσκηση βίας σε όποιον επιχειρεί να τα πλησιάσει. Δυστυχώς αυτές οι εκδηλώσεις οφείλονται στην αδυναμία τους να πουν ξεκάθαρα τι είναι αυτά που τα ενοχλεί. Οι δυσκολίες αυτών των ατόμων στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης και της έκφρασης των συναισθημάτων τους είναι αυτές που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους. Επίσης, οι εμμονές τους, η στερεότυπη συμπεριφορά και τα ξεσπάσματά τους αποτελούν αιτίες που οι συνομήλικόι τους αποφεύγουν τη συναναστροφή μαζί τους (Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010). Η πρόωμη διάγνωση και η παρέμβαση μέσω προγραμμάτων που έχουν αποδειχθεί με αποτελεσματικά πειράματα μας κάνει αισιόδοξους για την εξέλιξη αυτών των παιδιών (Helt et al., 2008).

Σε γνωστικό επίπεδο, τα αυτιστικά παιδιά είναι πολύ «ιδιόμορφοι» μαθητές/τριες και δυσκολεύονται στη φοίτησή τους σε κανονικές τάξεις (Westwood, 2011). Επιπλέον, παρουσιάζουν καθυστέρηση στη νόηση, στη γλωσσική επικοινωνία και τη συναισθηματική ανάπτυξη (Στασινός, 2016). Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν μειωμένη διάθεση να αλληλοεπιδράσουν με τους άλλους, βασικό και αυτό στοιχείο της συμπεριφοράς τους (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005). Τέλος, δεν επιδιώκουν τη βλεμματική επικοινωνία, μιλούν μόνα τους, ενώ δεν περιμένουν ποτέ τη σειρά τους

(Ashley, 2006). Η αριθμητική υπεροχή των αγοριών με αυτισμό είναι εμφανής, αφού σε αναλογία 3-4 αγόρια: 1 κορίτσι με αυτισμό (Στασινός, 2016).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποδεικνύει πως οι μαθητές/τριες με αυτισμό, όταν εγγράφονται στο γενικό σχολείο παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνική τους αλληλοεπίδραση και την επικοινωνία με τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Επίσης δυσκολεύονται να αφομοιώσουν τις γνώσεις, γιατί ακολουθούν ένα δικό τους ρυθμό μάθησης που είναι πιο αργός σε σχέση με τους μαθητές/τριες τυπικής εκπαίδευσης. Για αυτό ευθύνονται οι περιορισμένες ικανότητες στην έκφραση, την αντίληψη και γενικά στον τρόπο που επικοινωνούν καθώς και το γεγονός ότι έχουν περιορισμένο και επαναλαμβανόμενο πεδίο ενδιαφερόντων και ενεργειών (Ruble, & Gallagher, 2004; Ratajczak, 2011; Συριοπούλου-Δελλή κ.ά, 2015). Ωστόσο, αν αξιοποιηθεί η ικανότητα του αυτιστικού μαθητή να αντιλαμβάνεται μέσω εικόνων, τότε το οπτικοποιημένο πρόγραμμα γίνεται ο καλύτερος τρόπος μάθησης, αφού γνωρίζει το παιδί τι πρέπει να κάνει. Έτσι, δείχνει πιο ήρεμο, αναστατώνεται λιγότερο μέσα στον πανικό της καθημερινότητας και ωφελείται περισσότερο, γιατί προσλαμβάνει και επεξεργάζεται καλύτερα τα ερεθίσματα. (Ξάνθη, 2015).

Η συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο απασχολεί το χώρο της εκπαίδευσης, ενώ και οι συμβάσεις για τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία την τονίζουν και την προωθούν. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ του 1948 αναγνωρίζει ισότητα δικαιωμάτων και ελευθερίες στους ανθρώπους και προστασία από κάθε είδους διακρίσεις. Η εκπαίδευση είναι αγαθό για όλους και πρέπει σε όλους να είναι προσιτή. Αυτή μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών προωθώντας το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων μέσω του διαλόγου (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989 προβάλλεται το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση με βάση την αρχή της ισότητας χωρίς διακρίσεις λόγω αναπηρίας.

Με τη Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO του 1990 δίνεται προτεραιότητα στην εκπαίδευση για όλους και θεωρείται απαραβίαστο δικαίωμα. Για να διασφαλιστεί όμως πραγματικά για όλους τους ανθρώπους ορίζονται μια σειρά μέτρων που προωθούν την χωρίς περιορισμούς πρόσβαση όλων των ατόμων με αναπηρίες

στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της δράσης της, Εκπαίδευση για Όλους, ορίστηκε ότι κάθε άνθρωπος, παιδί ή και ενήλικος μπορεί να ωφελείται από εκπαιδευτικές ευκαιρίες που του παρέχονται και συμβαδίζουν με τις ανάγκες του. Η λογική αυτής της διακήρυξης στηρίχτηκε στην ιδέα ότι χρειάζεται μια πιο ανανεωμένη εκπαίδευση, για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι και μια σειρά πολιτικών που να τη στηρίζουν.

Οι Πρότυποι Κανονισμοί των Ηνωμένων Εθνών για την Εξισορρόπηση των Ευκαιριών για Άτομα με Αναπηρίες του 1993 περιλαμβάνουν τη δέσμευση ότι η εκπαίδευση αυτών των ατόμων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των εθνικών σχεδίων για την εκπαίδευση και πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά την εκπόνηση των προγραμμάτων σπουδών. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το σχέδιο δράσης για την Εκπαίδευση και τις Ειδικές Ανάγκες (UNESCO, 1994) ορίζει ότι όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες έχουν το δικαίωμα της ελεύθερης πρόσβασης στα τυπικά σχολεία, τα οποία θα πρέπει να οργανωθούν, για να μπορέσουν να τα δεχτούν. Στο έγγραφο δίνονται οι κατευθύνσεις για τις δραστηριότητες που θα συμβαδίζουν με τις πραγματικές ανάγκες αυτών των ατόμων. Επιδιώκεται μια εκπαίδευση με επίκεντρο τους/τις μαθητές/τριες και τις ανάγκες τους. Τονίζεται πως κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά και ικανότητες και είναι αναγκαίο να σχεδιάζονται εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία θα λαμβάνεται υπόψη η ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών. Τα γενικά σχολεία μπορούν να γίνουν ο χώρος για μια εκπαίδευση για όλους που θα βελτιώνουν και την απόδοση των μαθητών/τριών αλλά και θα αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΟΗΕ, 2006) τα κράτη που υπογράφουν τη σύμβαση έχουν την υποχρέωση να διευκολύνουν την ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία και να οργανώσουν τη συνεκπαίδευση μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας, ώστε να μην υπάρχει αποκλεισμός και περιθωριοποίηση. Μάλιστα προσφέρουν την αναγκαία υποστήριξη, για να διευκολύνεται η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Με εξατομικευμένα μέτρα μεγιστοποιείται η ακαδημαϊκή και η κοινωνική τους ανάπτυξη και εκπληρώνονται οι στόχοι της ένταξής τους. Επίσης τα κράτη που συμμετέχουν οφείλουν να βοηθούν για την εκμάθηση του αλφαβήτου Μπράιγ, να προωθούν

τρόπους και μορφές επικοινωνίας καθώς και τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας. Τέλος, ορίζεται η ανάγκη της απασχόλησης εκπαιδευτικών με αναπηρίες.

Με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου του Συμβουλίου της Ευρώπης, Πρωτόκολλο αριθ. 1 της Σύμβασης του 1952 ορίζεται ξεκάθαρα ότι κανείς δεν επιτρέπεται να στερείται το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Στο Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2016) αναγνωρίζεται το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία για την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη και τη διασφάλιση της αυτονομίας τους (άρθρο 26). Η Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020 (ΕΕ, 2010) προάγει τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο γενικό σχολείο και αναγνωρίζει την ανάγκη τους για εξατομικευμένη εκπαίδευση. Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την προσαρμοσμένη και συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ανεξάρτητη υπηρεσία που ιδρύθηκε το 1996 από τα κράτη μέλη) έχει ως στόχο να προωθεί και να υλοποιεί σχέδια για τις βέλτιστες πρακτικές στο χώρο της εκπαίδευσης. Μέσω λοιπόν αυτών των διακηρύξεων για την εκπαίδευση γίνεται σαφής η σημασία των ίσων ευκαιριών για όλους, χωρίς διακρίσεις. Τονίζεται η ανάγκη για την αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να ικανοποιούνται οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Πληθώρα φορέων αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες των ατόμων με αναπηρίες, ώστε να έχουν πρόσβαση στη βασική εκπαίδευση και να μην βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Ο Ainscow (2005) ορίζει «τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως τη διαδικασία που στοχεύει στη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, για να υπάρξουν οι προϋποθέσεις για μάθηση και κοινωνικοποίηση». Αφορά λοιπόν σύμφωνα με το Στασινό (2016) το σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών και την οργάνωση μιας στρατηγικής στο γενικό σχολείο που θα ανταποκρίνεται στην ετερότητα των μαθητών/τριών. Η συμπερίληψη έχει στόχο τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να μπορέσουν να μάθουν. Δίνει έμφαση και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορούν αυτά τα παιδιά να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά (Angelides et al., 2006). Για να επιτευχθεί όμως η συμπερίληψη απαιτείται η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες. Όπως αναφέρει ο Guldberg (2016)

συνεργασία σημαίνει αλληλοεπίδραση μεταξύ τουλάχιστον δύο εκπαιδευτικών που θα λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις για τους/τις μαθητές/τριές τους.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, στηρίζεται στο γεγονός ότι κάθε παιδί πρέπει να έχει τις ίδιες ευκαιρίες με τα υπόλοιπα παιδιά. Θεωρεί ότι τα παιδιά με αναπηρίες πρέπει να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο και να τους παρέχεται η δυνατότητα για κατάρτιση και μόρφωση, όπως έχουν όλοι (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011). Βέβαια η συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη απαιτεί αλλαγές και προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και στο σχολικό περιβάλλον. Γιατί δυσκολεύονται στα μαθήματα, στη χρήση της γλώσσας καθώς και στην εναλλαγή των δραστηριοτήτων. Απαιτείται λοιπόν εκ μέρους των εκπαιδευτικών παροχή κινήτρων για την ενθάρρυνση αυτών των μαθητών/τριών και τη σωστή διαχείριση της συμπεριφοράς τους.

Η συμπερίληψη επιδιώκεται και για κοινωνικούς και παιδαγωγικούς λόγους, οι οποίοι συνηγορούν για την ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό στη γενική εκπαίδευση. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης επισημαίνουν ότι με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται ο στιγματισμός τους και με την ένταξή τους στο γενικό σχολείο συμμετέχουν ως ισότιμα και ενεργά άτομα στις δραστηριότητες με τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Υποστηρίζουν ακόμα ότι μέσα από την αλληλοεπίδραση με τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα έχουν τη δυνατότητα και τα ίδια να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες και να βελτιωθούν. Να σημειωθεί όμως ότι η φοίτησή τους δε γίνεται χωρίς προβλήματα, αφού οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα εμποδίζουν κάποια άτομα να τα κάνουν πλήρως αποδεκτά.

Η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία άρα και παιδιών με αυτισμό έχει τραβήξει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Έτσι η έρευνα του Anramidis (2010) για τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο τονίζει τα θετικά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες που συμμετέχουν αλλά και για τους τυπικούς μαθητές. Αναδεικνύεται μέσα από αυτήν ότι μειώνονται οι προκαταλήψεις και ο στιγματισμός αυτών των ατόμων και δημιουργείται θετική στάση των τυπικών μαθητών. Βέβαια η διαδικασία αυτή δεν είναι καθόλου εύκολη και απαιτεί τη συνδρομή πολλών παραγόντων. Επίσης μελέτες με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων αποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους/τις συμμαθητές/τριές

τους. Γενικότερα οι ερευνητές είναι μοιρασμένοι ως προς τη συνεκπαίδευση τέτοιων μαθητών στα κανονικά σχολεία. Κάποιοι στέκονται στη θετική επίδραση που δέχονται (Avramidis, 2010), ενώ άλλοι παρουσιάζουν και τους κινδύνους που προκύπτουν (Frostad & Pijl, 2007). Επίσης τονίζουν τη μοναξιά που βιώνουν τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, την οποία πολλές φορές επιλέγουν συνειδητά.

Σημαντικές όμως είναι και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με αυτισμό, ενώ η θετική τους στάση και η αποδοχή τους αποτελούν το μέσο για τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας χωρίς αποκλεισμούς (Antonίου, 2010). Άλλες έρευνες πάνω στο θέμα αυτό φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκπαιδευτεί πάνω στον αυτισμό ή έχουν διδάξει σε παιδιά με αυτισμό κρατούν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική διαδικασία (Sygriourouli-Deli, et al., 2012). Εφόσον κάθε σχολείο είναι ο χώρος που τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν φιλίες και να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού μαθαίνουν τη συναναστροφή, την επαφή και τη συνεργασία με άλλα και παρακινούνται να προσπαθούν περισσότερο. Έρευνες έχουν δείξει πως όταν ένα παιδί με αναπηρία παρακολουθεί μαθήματα σε μια τάξη με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά μόνο ωφέλεια μπορεί να έχει (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Όμως κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν μαθητές/τριες με αυτισμό στην τάξη τους καθώς υποστηρίζουν ότι πολλές φορές διακόπτουν το μάθημα και επηρεάζουν και τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Επειδή περίπου το 64% έως 93% των ατόμων με αυτισμό εκδηλώνει προκλητική συμπεριφορά υφίσταται μεγάλος κίνδυνος να αποκλειστούν από την τάξη γενικής εκπαίδευσης (McTierman et al., 2011). Με αυτό τον τρόπο τα άτομα με αυτισμό στιγματίζονται, περιθωριοποιούνται και αποπέμπονται με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Αυτό μπορεί να συμβαίνει, επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις αλλά και την επιμόρφωση, για να διαχειριστούν παιδιά με αυτισμό και αντανακλά και στο επίπεδο της εκπαίδευσης που προσφέρουν (Akgul, 2012; Geraldina, 2015).

Επιπλέον η διεθνής βιβλιογραφία (Dymond et al., 2007; Stidham, 2015) αποδεικνύει πως αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι στην

εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό δε θα υπάρχει ποιότητα στη μάθηση ούτε θα καλύψουν τις ελλείψεις των μαθητών/τριών. Εφόσον δεν παρέχεται ουσιαστική εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί αγνοούν βασικούς κανόνες επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες δημιουργείται κακό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη και οι μαθητές/τριες πιέζονται στη διάρκεια του μαθήματος (Akgul, 2012; Ross-Hill, 2009). Αποδεικνύεται ακόμα ότι αντιδράσεις ως προς τη συμπερίληψη προβάλλονται από εκπαιδευτικούς που έχουν ελάχιστη επιμόρφωση στο πώς να διαχειρίζονται μαθητές/τριες με αυτισμό (McGillicuddy & O'Donnell, 2013). Έτσι, σε κάθε περίπτωση οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά στο να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα ενσωμάτωσης των παιδιών με αυτισμό και να έχει αντίκτυπο στις παρεμβάσεις που απαιτείται να γίνουν, ώστε να είναι αποτελεσματικό (de Boer et al., 2011; Cassady, 2011).

Η έρευνα των Giannopoulou, et al. (2018), όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στο θέμα του αυτισμού απέδειξε ότι μετά από επιμόρφωση υπήρξε διαφοροποίηση από το χαμηλό επίπεδο που βρίσκονταν σε μέτριο ή υψηλό. Επίσης η έρευνα των Λάππα και Μαντζίκου (2018) αποδεικνύει πως εκπαιδευτικοί χωρίς κατάρτιση και εμπειρία σε μαθητές/τριες με αυτισμό υστερούν στον τομέα των γνώσεων γεγονός που έχει μεγάλη σημασία, ώστε να εξυπηρετούνται και οι ανάγκες των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών (Γρηγορόπουλος και Προβατά, 2021). Ακόμα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν πως η μορφή του αυτισμού και η σοβαρότητα των συμπτωμάτων επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Yianni-Coudurier et al., 2008). Είναι σημαντικό λοιπόν να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ολοένα και περισσότερες στρατηγικές διαχείρισης και εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό με σκοπό να εξασφαλίζεται αποτελεσματική συνεκπαίδευση αλλά και να αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Glashan et al., 2004).

Με βάση τα παραπάνω η παρούσα μελέτη έχει στόχο να διερευνήσει κατά πόσο μαθητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να εκπαιδευτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού Αχαΐας για τη δυνατότητα επιτυχούς συμπερίληψης και την επίδρασή της σε αυτά τα παιδιά. Η έρευνα θεωρείται σημαντική καθώς υπάρχει έλλειψη ερευνών στο συγκεκριμένο νομό που να διερευνούν τη στάση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον στόχος είναι να φανεί μέσα από αυτήν πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο

θέμα του αυτισμού καθώς και η εμπειρία που αποκομίζουν από την εκπαίδευση τέτοιων παιδιών μπορούν να επηρεάσουν τη στάση τους θετικά και να γίνουν πιο δεκτικοί στη συμπερίληψη. Σε κάθε περίπτωση η συνεκπαίδευση και η ενσωμάτωση παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο παρέχονται οφέλη με την ένταξη αυτών των παιδιών. Επιπλέον η έρευνα αναζητά και παρουσιάζει τις πρακτικές που θεωρούνται απαραίτητες από τους εκπαιδευτικούς για την διευκόλυνση της διαδικασίας της συμπερίληψης αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες επιμόρφωσής τους, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν αυτά τα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη.

Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού οι ερευνητικές υποθέσεις στηρίζονται στις εξής κατευθύνσεις:

A) Σε τι βαθμοί πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η συμπερίληψη συμβάλλει στην καλύτερη κοινωνικοποίηση και εκμάθηση των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

B) Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

Γ) Ποιες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές χρειάζεται να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός για την διευκόλυνση της διαδικασίας της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στη γενική εκπαίδευση;

2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

2.1 ΕΝΤΑΞΗ

Η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος με τις κατάλληλες πρακτικές και στρατηγικές επιδιώκουν να εντάξουν όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Μέσω αυτής επιδιώκεται η απομάκρυνση των εμποδίων των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στη γνώση και τη μάθηση (Evans, 2007). Ο όρος «ένταξη» τονίζει «την τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Σημαίνει ακόμα «τη συμβίωση και τη συνεργασία ανάμεσα σε ανάπηρα και μη

ανάπηρα άτομα». Παρέχει ευκαιρίες για την ύπαρξη ενός ατόμου μέσα σε μια ομάδα καθώς όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δικαιούνται να δοκιμάζουν τα ίδια βιώματα με τους συνομήλικους τους που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Είναι αναφαίρετο δικαίωμά τους να αλληλοεπιδρούν με άλλα παιδιά, ώστε να κοινωνικοποιούνται (Χριστοφοράκη, 2004).

Στο έγγραφο της διακήρυξης της Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα (1994), γίνεται αναφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση και τονίζεται ότι τα γενικά σχολεία μπορούν να γίνουν ο πιο αποτελεσματικός χώρος, για να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις και να οικοδομηθεί ένα φιλόξενο περιβάλλον αποσκοπώντας σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς (UNESCO, 1994). Σύμφωνα με τη Ferguson (2008) «η αληθινή ένταξη αποτελεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά, ως δυναμικά μέλη μιας σχολικής κοινότητας, που αντιλαμβάνεται την ετερότητα και επιδιώκει υψηλή ποιότητα στην εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές/τριες, με συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, ουσιαστική διδασκαλία και πραγματική υποστήριξη για κάθε μαθητή».

Κατά τον Κόμπο (1992) «οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την ένταξή τους στην τυπική τάξη μπαίνουν σε έναν κύκλο ζωής αλλά δε συμμετέχουν πλήρως». Επίσης, σύμφωνα με την Ξηρομερίτη (1997) «σχολική ένταξη είναι η μετακίνηση των μαθητών/τριών από ειδικές δομές στο πρόγραμμα ενός κανονικού σχολείου». Ο Δημητριάδης (2015) θεωρεί ότι «ένταξη είναι η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που θα οδηγήσουν στην αλληλοεπίδραση ανάπηρων και μη ανάπηρων και πραγματοποιείται σε συγκεκριμένα στάδια: την ελάττωση της απόστασης ανάμεσα σε ανάπηρα και μη άτομα, δηλαδή τη φυσική ένταξη, τη συνεργασία και την κοινωνική ένταξη που οδηγούν στην αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία ως ισότιμα μέλη σε μια κοινωνική ομάδα». Η ένταξη ασχολείται με την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών και δίνει έμφαση στο ποιοι πρέπει να γίνονται αποδεκτοί και ποιοι πρέπει να αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι δέχεται την ύπαρξη σχολείων που είναι έτοιμα να δεχτούν όλους τους/τις μαθητές/τριες και στόχος της, είναι να μη μείνει κανένας μαθητής μακριά από το σχολείο (Barton, 2008). Επιπλέον, ως ένταξη ορίζεται «η φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ένα γενικό σχολείο» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Σύμφωνα ακόμα με τον Slee (2004) η ένταξη θεωρείται «ως η αποδοχή μιας ομάδας ή ενός ατόμου που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους». Τέλος, κατά την Ντεροπούλου-Ντέρου (2000), με την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, εννοούμε «καταρχάς την αλληλοεπίδραση διαφορετικών παιδιών που εντάσσονται σε ένα σύνολο το οποίο κάνει αποδεκτές τις διαφορές μεταξύ τους». Αυτή η ένταξη δε βασίζεται μόνο στη συναναστροφή, δηλαδή στην απλή συμμετοχή παιδιών σε κοινές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενός σχολείου. Σύμφωνα με τις αρχές της Παιδαγωγικής, αποβλέπει σε ένα αναβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον, όπου θα ικανοποιούνται οι ανάγκες κάθε μαθητή μέσα στο πλαίσιο μιας ομάδας συνομηλίκων.

Ωστόσο, δημιουργεί έντονο προβληματισμό το γεγονός ότι ο αριθμός των μαθητών/τριών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μηδαμινός σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2004). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες με αυτισμό, ενώ ξεκινούν από τμήματα ένταξης για την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης και προετοιμάζονται να συνεχίσουν τη φοίτηση σε τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιλέγουν τελικά δομές της ειδικής αγωγής, λόγω του φόβου τους για αποκλεισμό και απομόνωση σε σχολεία της δευτεροβάθμιας γενικής αγωγής (Μαυροπούλου, 2006).

Η ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη οδηγεί στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Koegel et al., 2001). Είναι όμως γεγονός ότι κυρίως τα παιδιά με αυτισμό δε γίνονται εύκολα αποδεκτά σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης εξαιτίας των διαταραχών που δεν τους επιτρέπουν να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών που είναι ξένο στις δικές τους ανάγκες (Γενά, 1998). Τα παιδιά αυτά στο σχολείο δε λειτουργούν αυτόνομα και ποτέ δε γίνονται ανεξάρτητα, αλλά βρίσκονται συνεχώς υπό την επίβλεψη κάποιου ενήλικα (Loveland & Tunali-Kotoski, 2005). Σκοπός της εκπαίδευσής τους είναι να διδαχτούν δεξιότητες ικανοποίησης και αυτοδιαχείρισης των αναγκών τους, ώστε να αποκτήσουν αυτονομία (Koegel, et al., 1995). Επομένως η ένταξη συνδέεται με την απαίτηση, όλοι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες με αυτισμό να απολαμβάνουν τα εκπαιδευτικά αγαθά, να εξελίσσονται μαθησιακά και έτσι να ικανοποιείται το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο. Με αυτό τον τρόπο θα παρέχονται ίσες

εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους, χωρίς διακρίσεις και ταυτόχρονα ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και συμμετοχή σε κάθε τομέα της ζωής τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Στην Ελλάδα μετά από πολλά προβλήματα η πολιτική της ένταξης ψηφίστηκε το 1984 με ένα σχέδιο νόμου που έμεινε γνωστό ως «αντί-309» με το οποίο η ειδική εκπαίδευση αντιμετωπιζόταν ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997) Με τον συγκεκριμένο νόμο δηλωνόταν η θέληση για κατάργηση των διακρίσεων μεταξύ παιδιών με ειδικές ανάγκες και τυπικών παιδιών. Από εκεί και έπειτα το Υπουργείο Παιδείας προώθησε τη στρατηγική της ένταξης με τμήματα ένταξης στα γενικά σχολεία. Μέσω αυτής λοιπόν, επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση των ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού, αν ένα παιδί δεν αναπτύσσει και δεν εξελίσσει τις δεξιότητές του και δεν ωθείται στη συναναστροφή με άλλα, επιστρέφει σε δυσάρεστες συμπεριφορές. Επίσης μέσα από την ένταξη σε εκπαιδευτικά προγράμματα αυτά τα παιδιά γίνονται πιο χαρούμενα και ευτυχισμένα (Γενά, 1998), ενώ επιτελείται και η κοινωνική τους ένταξη.

2.2 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο όρος «συμπερίληψη» αποτελεί αντικατάσταση των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Η συμπερίληψη (inclusion) θεωρείται «η διαδικασία, που έχει στόχο να αναπτύξει τις ικανότητες όλων των παιδιών, μέσα από τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών» (Ainscow et al., 2014). Στηρίζεται στην ιδέα κατά την οποία οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες φοιτούν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης και αποτελούν ενεργά μέλη στη μαθησιακή διαδικασία, όσο είναι δυνατόν, ενώ τους παρέχεται, αν βέβαια τη χρειάζονται και υποστηρικτική διδασκαλία (Weinfeld & Davis, 2008). Αποτελεί το αίσθημα του «ανήκειν» και της ευθύνης που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για όλους τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου (Takala et al., 2009). Έτσι, η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ότι τα σχολεία πρέπει να αναβαθμιστούν και οι πρακτικές να βελτιωθούν με τρόπο που να ανταποκρίνονται στην ετερογένεια των μαθητών/τριών.

Μια μεγάλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν συμπεριληπτικές πρακτικές, είναι πώς θα σεβαστούν τις ατομικές διαφορές με τρόπο που κανείς να μην αποκλείεται από τη μαθησιακή διαδικασία (Florian, 2009). Οι διαφορές του κάθε ατόμου θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι ως πρόβλημα αλλά ως ευκαιρία για την ανανέωση και τον εμπλουτισμό της διαδικασίας της μάθησης και της σχολικής εμπειρίας. Μια τέτοια πρόκληση είναι πολυσύνθετο εγχείρημα και απαιτεί αγώνα από τους εκπαιδευτικούς. Η συμπερίληψη δίνει σημασία στο περιβάλλον που εκπαιδεύονται τα παιδιά και όχι σε αυτά τα ίδια, αφού δε γίνεται να αλλάξουν. Μπορεί όμως να αλλάξει το σχολείο. Σύμφωνα με τον Florian (2009) η συμπερίληψη σχετίζεται με την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες. Επομένως, η έννοια «συμπερίληψη» αφορά την εκπαίδευση όλων των παιδιών πέρα από διακρίσεις στο σχολείο με δεδομένο ότι έχουν γίνει οι απαραίτητες προσαρμογές, ώστε να μην υφίσταται διαχωρισμός (Sebba & Ainscow, 1996).

Αρκετές χώρες στον κόσμο έχουν κάνει προσπάθειες, για να παρέχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί εκτενώς με τη συμπερίληψη και την ορίζουν «ως μια διαδικασία κατά την οποία, όσοι εμπλέκονται στη μάθηση, δίνουν έμφαση στο να μην περιθωριοποιούνται οι μαθητές/τριες μέσα στο σχολικό περιβάλλον» (Acedo, 2008; Ainscow & Sandill, 2010). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται «ως η εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλους προτάσσοντας τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες των ατόμων. Είναι η εκπαίδευση που δεν αποκλείει αλλά αποδέχεται» (Τάφα, 1998). Επίσης, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004) ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» αποτελεί την προσπάθεια των ερευνητών να διευρύνουν την έννοια «ένταξη», η οποία αποτελεί το μέσο για την αλλαγή της κατάστασης στο χώρο της εκπαίδευσης, ορίζει ακόμα τη μετατροπή των κοινωνικών δομών, την αποδοχή της ετερότητας, την απομάκρυνση των στερεοτύπων, το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερα τη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση (Ainscow, 1997). Στην αρχή ο όρος αναφερόταν κυρίως σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, σιγά σιγά όμως απέκτησε ευρύτερο περιεχόμενο και περιελάμβανε όλα τα παιδιά που βιώνουν τον αποκλεισμό ανεξάρτητα από αναπηρία (Ballard & MacDonald, 1998).

Σταθμός για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση απετέλεσε η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η οποία εγκρίθηκε από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς τον Ιούνιο του 1994. Η συγκεκριμένη διακήρυξη επεσήμανε ότι τα γενικά σχολεία που έχουν συμπεριληπτικό πρόγραμμα αποτελούν το μέσο για την άρση των διακρίσεων, με την παροχή ικανοποιητικής εκπαίδευσης για την πλειοψηφία των μαθητών/τριών. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο για Δράση στην Ειδική Αγωγή της UNESCO (1994) έχουν επικυρωθεί από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες αποδέχονται ότι οι αρχές που περιλαμβάνει η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα απαιτείται να ακολουθούν όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Αυτές οι αρχές πρέπει να αφορούν την πρόσβαση σε μαθησιακά αγαθά και σε μια ανώτερη εκπαίδευση για όλους, που δίνει έμφαση στα προτερήματα του καθενός παρά στα μειονεκτήματά του. Τονίζεται ότι τα σχολεία πρέπει να δέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες. Μπορεί να είναι παιδιά με αναπηρία, παιδιά χαρισματικά, παιδιά μειονοτήτων και περιθωριοποιημένων ομάδων. Αυτές οι διαφορετικές ομάδες συνιστούν πρόκληση και για το εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και για τους εκπαιδευτικούς.

Καθήκον των σχολείων είναι να βρίσκουν συνεχώς επιτυχημένους τρόπους εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων όλων των μαθητών/τριών ακόμα και αυτών με αναπηρίες. Στη Σαλαμάνκα τονίστηκε η επιτακτική ανάγκη για αλλαγή στην κοινωνική συνείδηση των ανθρώπων, εφόσον πολλές φορές δινόταν έμφαση στην αναπηρία των ατόμων και όχι στις ικανότητές τους (UNESCO, 1994). Στη συγκεκριμένη διακήρυξη τονίστηκε emphaticά ότι η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες αποδεικνύει ότι όλοι μπορούν να ωφεληθούν με βάση τις αρχές της παιδαγωγικής και ότι η μάθηση πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση προσφέρει θετικά αποτελέσματα και στην ίδια την κοινωνία καθώς καλλιεργεί το σεβασμό στη διαφορετικότητα και πολλές φορές γίνεται κίνητρο για υψηλότερη απόδοση και στόχους.

Η έννοια της συμπερίληψης παρουσιάζεται και στον ορισμό της UNESCO (2009): «Η Συμπερίληψη αποτελεί μια διαδικασία προκειμένου να αντιμετωπιστούν και να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή τους στη γνώση και την κουλτούρα του σχολείου». Δεν είναι υπόθεση μόνο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο, ενώ ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής απαλλάσσεται

από οποιαδήποτε ευθύνη αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί με την συμβολή όλων αυτών που εμπλέκονται στη μάθηση (Σούλης, 2008).

Ο Booth (2006) αναφέρει κάποιες μορφές συμπερίληψης. Αρχικά, θεωρεί τη συμπερίληψη ως το ενδιαφέρον που δείχνεται σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Στη συνέχεια μιλά για συμπερίληψη ατόμων που είναι επιρρεπή στην περιθωριοποίηση, όπως μετανάστες, παιδιά χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου και βέβαια παιδιά με αναπηρίες. Τονίζει τη συμπερίληψη για τη δημιουργία σχολείων για όλους καθώς και εκπαίδευση για όλους. Τέλος, επισημαίνει την ανάγκη συμπερίληψης πέρα από την εκπαίδευση και μέσα στην κοινωνία. Διευκρινίζει πως η συμπερίληψη δεν είναι κάτι εύκολο να κατακτηθεί από τη μια στιγμή στη άλλη αλλά πρόκειται για διαδικασία χωρίς χρονικά όρια (Slee & Allan, 2001). Έτσι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να επαναπαύεται αλλά να παρατηρεί παιδιά που για κάποιους λόγους περιθωριοποιούνται και να τους δίνει ευκαιρίες για μάθηση.

Ωστόσο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν ασχολείται μόνο με την επίδοση των μαθητών/τριών στο σχολείο αλλά αντίθετα ενδιαφέρεται για την αποφυγή οποιασδήποτε μορφής αποκλεισμού μέσα ή έξω από αυτό (Angelides et al., 2006). Για τον Booth (2006) δεν έχει σημασία μόνο η παρουσία των παιδιών με αναπηρίες στο χώρο του σχολείου αλλά θα πρέπει να συνοδεύεται και από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου. Αν ο/η μαθητής/τρια είναι απλά παρατηρητής και δε μαθαίνει, δεν έχει νόημα η συμπερίληψη. Για αυτόν έχουν σημασία τρία στοιχεία: η παρουσία, η συμμετοχή και τέλος η μάθηση. Ακόμα η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την προσπάθεια που γίνεται να υπερνικηθούν τα εμπόδια για τη συμμετοχή των παιδιών στα σχολεία ανεξάρτητα από εθνικότητα, φύλο, και άλλα χαρακτηριστικά (Jelas, 1999). Τα όριά της είναι η αναγνώριση και η προβολή της ετερότητας και η προώθηση της με κάθε τρόπο (Paz-Maldonado & Flores-Giron, 2021).

Η εκπαίδευση λοιπόν, απαιτείται να είναι μία για όλα τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, που αξίζουν ό,τι και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ανεξαρτήτως της μορφής της αναπηρίας τους (Σαλβαράς και Σαλβαρά, 2011). Αποβλέπει επομένως στην ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος και ευρύτερων εκπαιδευτικών πρακτικών στα γενικά σχολεία που θα αναγνωρίζουν την ανομοιογένεια και τη

διαφορετικότητα των μαθητών/τριών στο σύνολό τους (Στασινός, 2016). Άλλωστε το σχολείο είναι το κατεξοχήν μέρος, όπου αναπτύσσονται φιλίες μεταξύ των μαθητών/τριών και διδάσκονται κοινωνικές δεξιότητες. Τα παιδιά μαθαίνουν στην ιδέα του να είναι μαζί και ωφελούνται όλοι μέσα στη σχολική τάξη. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αγωνίζεται για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα είναι λειτουργικό και θα περικλείει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Έτσι και αλλιώς, βασικός σκοπός της είναι να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά, να μάθουν στο μαζί και να εκτιμήσουν τα χαρίσματα που έχει ο καθένας.

Κατά τον Angramidis (2010) η συμπερίληψη στηρίζεται στην «υπόθεση επαφής», όπου οι στάσεις των μαθητών/τριών γενικής εκπαίδευσης, που αποτελούν την πλειοψηφία, απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στη μειοψηφία δηλαδή, αλλάζουν και γίνονται θετικές με αποτέλεσμα την αλληλοεπίδραση και τη συνεργασία. Τα παιδιά με αναπηρίες λοιπόν, φοιτούν στις γενικές τάξεις αλλά ταυτόχρονα μπορεί να υποστηρίζονται μέσα στο σχολείο και από άλλες ειδικότητες για την καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Norwich, 2000). Βέβαια πρέπει να τονιστεί, ειδικά για τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ότι έχει μεγάλη σημασία για τη συμπερίληψη η σοβαρότητα της αναπηρίας. Η νοητική ανάπτυξη, η γλωσσική εξέλιξη και η ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους αποτελούν παράγοντες πρωτίστης σημασίας για τη διαδικασία της επιτυχούς εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Eldar et al., 2010).

Κατά τους Ainscow & Sandill (2010) η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο έχει να κάνει με τη «φύση» της. Δηλαδή δεν είναι μια απλή διαδικασία, μια αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι μια διαδικασία ατέρμονη που διαρκώς εξελίσσεται και μεταβάλλεται, για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εκπαίδευσης και των μαθητών/τριών. Σε αυτό σημαντική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού, ο οποίος καταβάλλει προσπάθειες, για να ανταποκριθεί στο ρόλο του και να κάνει πράξη την ισότητα μεταξύ των μαθητών/τριών (Angelides et al., 2006). Δεν υπάρχει σταθερό σχέδιο δράσης αλλά είναι διαρκώς εξελισσόμενο, αφού τα δεδομένα πάντα αλλάζουν (Angelides & Ainscow, 2000). Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ανταποκρίνεται ισότιμα στη διαφορετικότητα του/της μαθητή/τριας και να μην τη θεωρεί εμπόδιο στη μάθηση (Hick & Thomas, 2008). Εδώ τίθεται και θέμα κουλτούρας του εκπαιδευτικού, ο

οποίος σε συνδυασμό με τις γνώσεις και την κατάρτισή του εφαρμόζει πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη.

Βέβαια σημαντικό ρόλο παίζει και το περιβάλλον του σχολείου που πρέπει να διέπεται από το σεβασμό στη διαφορετικότητα και να προωθεί παιδαγωγικές συμπερίληψης (Ainscow & Sandill, 2010; Gupta & Rous, 2016; Αγγελίδης, 2011a). Επομένως, απαιτείται να ακολουθείται μια συμπεριληπτική πορεία και ένας τέτοιος προσανατολισμός. Και το βάρος πέφτει στον εκπαιδευτικό, αφού αυτός διαχειρίζεται μέσα στην τάξη και τους/τις μαθητές/τριες αλλά εφαρμόζει και τις στρατηγικές της συμπερίληψης (Angelides et al., 2006; Angelides et al., 2009). Το δεύτερο χαρακτηριστικό της συμπερίληψης είναι ότι αφορά όλα τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο. Και το τρίτο, περιλαμβάνει μεταβολές και τροποποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας, στις πρακτικές αλλά και στον τρόπο προσέγγισης της διαφορετικότητας. Η συμπερίληψη λοιπόν, τολμά τις αλλαγές σε όποιο επίπεδο χρειάζεται, για να μειωθούν τα εμπόδια στη μάθηση και αποβλέπει στη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς. Αλλά και τα ίδια τα σχολεία αλλάζουν προσανατολισμό και επαναπροσδιορίζονται, προκειμένου να μειώσουν τα εμπόδια στη μάθηση.

Στο σχολείο υφίστανται δύο μορφές συμπερίληψης: η πλήρης και η μερική. Στην πρώτη οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται στην κανονική τάξη με τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Εδώ ο/η μαθητής/τρια μπορεί να λαμβάνει επιπλέον βοήθεια από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Μέσα από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές είναι δυνατόν να καλυφθούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας (Fuchs, 2009). Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται κάποιες ώρες στη γενική τάξη, λαμβάνουν όμως και ξεχωριστή εκπαίδευση σε κάποιον άλλο χώρο από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Giangreco, 2007).

Ιδιαίτερα η συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό χρειάζεται κάποιες τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αλλά και στο χώρο της τάξης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στα μαθήματα, στην επαφή και την επικοινωνία με τους άλλους, στο να χρησιμοποιούν την κατάλληλη γλώσσα και να δείχνουν την ευχαρίστησή από την εναλλαγή των δραστηριοτήτων. Μέσα από

πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη είναι δυνατό αυτά τα παιδιά να γίνουν εκπαιδευσιμα και να πάρουν γνώσεις στα πλαίσια του σχολείου (Autism Working Group, 2002). Απαιτείται επομένως, η παροχή κινήτρων σε αυτά τα παιδιά, ώστε να δίνουν την απαραίτητη προσοχή μέσα στη σχολική τάξη, να έχουν διάθεση για επικοινωνία και να αλληλοεπιδρούν με άλλους μαθητές/τριες. Ο Ainscow et al. (2006) έδειξαν τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να γίνει κατανοητή η συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Τη θεωρούν ως το ενδιαφέρον που δίνεται σε μαθητές/τριες με αναπηρία αλλά και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για αυτούς αποτελεί απάντηση στον αποκλεισμό και στοχεύει σε «ένα Σχολείο για όλους», σε μια «Εκπαίδευση για όλους» και τελικά προσεγγίζει τις αξίες που είναι απαραίτητες μέσα στην κοινωνία.

Μάλιστα τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η συζήτηση για την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Γι' αυτό και το νομοθετικό πλαίσιο για τη συμπερίληψη μαθητών στα σχολεία της γενικής αγωγής συνεχώς επαναπροσδιορίζεται και βελτιώνεται. Στη χώρα μας και μετά την ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση πολλοί μαθητές/τριες με αναπηρία αλλά και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στο γενικό σχολείο. Σ' αυτούς περιλαμβάνονται και οι μαθητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Αρχικά με τον νόμο 2817/2000 έγινε μια απόπειρα να βελτιωθούν οι διαδικασίες για τη συνεκπαίδευση παιδιών με κάθε είδους αναπηρία στο σχολείο και οι προσπάθειες επικεντρώθηκαν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας, ώστε να θεωρείται επιτυχημένη. Έτσι οι μαθητές/τριες μπορούν να φοιτούν στην τυπική σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, σε τμήματα ένταξης μέσα σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και σε αυτόνομες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Για πρώτη φορά νομοθετούνται οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με την ψήφιση αυτού του νόμου και εισάγεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης. Πρόκειται για τη συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη, για να υποστηρίξουν μαθητές/τριες με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα πάλι με τον νόμο 3699/2008 που συμπεριέλαβε και τον όρο «συνεκπαίδευση» οι μαθητές/τριες με αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

μπορούν να φοιτούν στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές/τριες με ήπια συμπτώματα και να υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος θα συνεργάζεται με τα ΚΕΔΔΥ,(σήμερα ΚΕΣΥ) και τους συμβούλους ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Μπορούν επίσης, αυτοί οι μαθητές/τριες να φοιτούν στη γενική τάξη ενός σχολείου με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η παράλληλη στήριξη ορίζεται για μαθητές/τριες που έχουν τη δυνατότητα με υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης ή για μαθητές/τριες με σοβαρότερες ανάγκες, στην περίπτωση που δεν υπάρχει στη συγκεκριμένη περιοχή κάποια άλλη δομή ειδικής αγωγής ή εάν έχει δοθεί τέτοια γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ. Τέλος, οι παραπάνω μαθητές/τριες μπορούν να φοιτούν σε τμήματα ένταξης μέσα στα γενικά ή επαγγελματικά σχολεία παρακολουθώντας δύο τύπους προγραμμάτων. Το ΚΕΔΔΥ, όπως ορίζει ο νόμος 3699/2008, ανήκει στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Μέσα στις αρμοδιότητές του περιλαμβάνονται η διάγνωση, η αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών και η παρέμβαση με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες τους.

Ειδικά για το θεσμό της παράλληλης στήριξης στόχος είναι να καταφέρει ο μαθητής/τρια να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης του και σιγά σιγά να μπορέσει να ενσωματωθεί χωρίς προβλήματα στη γενική τάξη. Για να επιτευχθεί αυτό, εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Ως μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή κάποια περίοδο της σχολικής τους ζωής παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση εξαιτίας προβλημάτων σωματικής, νοητικής, και ψυχικής φύσεως, τα οποία επιδρούν αρνητικά στη σχολική ένταξη και απόδοση στα μαθήματα.

3. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Το δικαίωμα στη γνώση και την εκπαίδευση που κατοχυρώνεται συνταγματικά από διεθνείς συμβάσεις, αποδεικνύει πόσο σημαντική είναι για παιδιά με αναπηρίες

η πρόσβαση σε έναν τύπο εκπαίδευσης που ικανοποιεί τις ανάγκες τους για μάθηση και συντελεί στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Αυτή όμως η εκπαίδευση, εκτός από το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να παρέχεται και σε άλλα περιβάλλοντα μάθησης τυπικά ή άτυπα, για να εντοπίζονται οι δυσκολίες των μαθητών/τριών και να τους δίνονται οι ευκαιρίες για πραγματική μάθηση, που θα οδηγήσει στην άρση του αποκλεισμού τους (Batsiou et al., 2006).

Η Συμπερίληψη αν και αποτελεί στόχο και όραμα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, δεν είναι πάντοτε εφικτή. Πολλές χώρες, ενώ την προκρίνουν και θέλουν να εφαρμόσουν τις αρχές της συναντούν εμπόδια κατά τη διαδικασία μετατροπής του εκπαιδευτικού συστήματος σε πιο συμπεριληπτική μορφή (Messiou, 2017). Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, οι ρατσιστικές αντιλήψεις ακόμα και η ίδια η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στέκονται εμπόδιο στην προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών (Χατζησωτηρίου, 2013; Stylianos, 2017). Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας θεωρείται ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος. Πολλές φορές προκειμένου να αναβαθμιστεί η παρεχόμενη γνώση δεν υπολογίζεται η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και οι ιδιαιτερότητές του.

Τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι κατάλληλα για το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών με δυσκολίες και συγκεκριμένα με αυτισμό, ενώ η τεράστια ύλη που πρέπει να καλυφθεί σε μικρό χρονικό διάστημα δυσχεραίνει τη μάθηση για τους συγκεκριμένους μαθητές/τριες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, επειδή έχουν ηγετικό ρόλο στον τρόπο που οργανώνουν τη διδασκαλία τους αρκετές φορές αρνούνται να δεχτούν στην τάξη τους/τις μαθητές/τριες με αυτισμό λόγω της ιδιαίτερης συμπεριφοράς τους, γιατί δημιουργούν πρόβλημα στη διεξαγωγή του μαθήματος και επηρεάζουν και τους τυπικούς μαθητές/τριες. Αυτή η συμπεριφορά τους έχει αρνητικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο, ενώ η έλλειψη αυτοελέγχου και προσοχής αποτελούν δύο από τα μεγαλύτερα ελλείμματα στην απόκτηση δεξιοτήτων (Jull, 2008 ; Baloglou, 2009). Η μορφή και η σοβαρότητα των αναγκών των μαθητών/τριών με αυτισμό επηρεάζουν και τη στάση όλων αυτών που εμπλέκονται στη μάθηση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε έρευνα των Avramidis & Norwich (2002) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικά διακείμενοι απέναντι σε παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες και πιο αρνητικοί απέναντι σε μαθητές/τριες με διαταραχές συναισθηματικής και συμπεριφορικής φύσεως.

Επιπλέον, σημαντικό εμπόδιο θεωρείται και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της διαφορετικότητας και του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος (Garcia-Huidoro & Corvalan, 2009; Bualar, 2016). Είναι ανεπίτρεπτο να υπάρχει η απαίτηση από τους εκπαιδευτικούς να εκπαιδεύουν μαθητές/τριες με αυτισμό χωρίς να έχουν τις στοιχειώδεις γνώσεις, για να το κάνουν. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χωρίς κατάρτιση, είναι αναμενόμενο να δείξουν μια επιφύλαξη και δυσκολία, όταν στην τάξη φοιτά μαθητής με αυτισμό (Sutherland et al., 2008). Όταν προωθείται λοιπόν και ενθαρρύνεται η συμπερίληψη, απαιτείται να αλλάξει η στάση όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να πραγματοποιείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ενώ όμως υπάρχει η πρόβλεψη από το κράτος για την επιμόρφωσή τους, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται τέτοια παιδιά, αυτή γίνεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο και δεν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς επιπλέον καθοδήγηση (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011).

Ακόμα, από τα γενικά σχολεία απουσιάζει ειδικό βοηθητικό προσωπικό, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί ή λογοθεραπευτές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν ένα παιδί με αυτισμό και να το καθοδηγούν, ώστε να ενταχθεί ομαλά σε μια ομάδα τυπικών συνομήλικων του. Ένα τέτοιο παιδί χρειάζεται σίγουρα ψυχολογική υποστήριξη την οποία δε βρίσκει (Στασινός, 2016). Μάλιστα, μπορεί οι εκπαιδευτικοί να δέχονται τα ευεργετικά αποτελέσματα της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, αλλά σύμφωνα με την έρευνα των Ζονίου-Sideri & Vlachou (2006), είχαν επιφυλάξεις ως προς την δέσμευση και την υποχρέωσή τους να εκπαιδεύσουν αυτά τα παιδιά σε ένα γενικό σχολείο.

Ειδικά για τους/τις μαθητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, στην Ελλάδα με τον νόμο 3699/2008 (Α' 199), άρθρο 7 ορίζονται τα εξής: α) Οι μαθητές/τριες με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό (σύνδρομο Asberger) μπορούν να φοιτούν σε ένα Γενικό Σχολείο με τη στήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης ή εάν απαιτείται να δέχονται Παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. β) Οι μαθητές/τριες με αυτισμό μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας δύνανται να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων και να ακολουθούν εξατομικευμένο πρόγραμμα με Παράλληλη Στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ενώ οι πιο σοβαρές περιπτώσεις μπορούν να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Συμπερασματικά, η Παράλληλη στήριξη και το Τμήμα Ένταξης στο γενικό σχολείο

είναι δύο θεσμοί που αποτελούν μέρος των πρακτικών συμπερίληψης για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, άρα και για μαθητές/τριες με αυτισμό. Η εκπαίδευσή τους επικεντρώνεται στο να αναπτύξουν δεξιότητες μέσα από τη συναναστροφή και την αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές/τριες, ώστε να ικανοποιούν από μόνοι τους βασικές τους ανάγκες.

Από την άλλη όμως και οι εκπαιδευτικοί στόχοι προσανατολίζονται στη δημιουργία ενός προγράμματος που θα σχετίζεται άμεσα με τις πραγματικές ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών (Δροσινού, 2001). Σύμφωνα με τους Buswell & Schaffner (1990), τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης είναι ο καλύτερος τρόπος, για να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις, δεδομένου ότι παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες τις κατάλληλες εμπειρίες, για να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους αλλά και να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Αυτές οι ανάγκες μπορούν να καλυφθούν σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, αρκεί η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό να βασίζεται στη βαθύτερη κατανόηση της διαταραχής τους και να είναι με τέτοιο τρόπο δομημένη, ώστε να παρέχεται οργανωμένα (Frith, 2004).

Η συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Υποστηρίζεται από μια μερίδα ατόμων οι οποίοι θεωρούν ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να ανήκουν και να εκπαιδεύονται σε μια ενιαία εκπαιδευτική κοινότητα (Stainback & Stainback, 1992). Τονίζουν τα ευεργετικά αποτελέσματα που προκύπτουν απλά και μόνο από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των παιδιών με αυτισμό με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μια άλλη μερίδα είναι θετική στην αποδοχή τους αλλά θέτει ζητήματα που αφορούν κυρίως την καταλληλότητα του περιβάλλοντος του σχολείου. Δεν πιστεύουν όλοι επομένως, πως η συμπερίληψη μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά για όλους τους/τις μαθητές/τριες με αυτισμό καθώς υπάρχει ανομοιογένεια ως προς τις ικανότητές τους (Μαυροπούλου, 2011).

Άλλες έρευνες έχουν δείξει, ότι τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, έχουν 20 φορές μεγαλύτερες πιθανότητες να αποκλειστούν από ένα γενικό σχολείο σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές/τριες (Humphrey, 2008). Έτσι για κάθε εκπαιδευτικό η εκπαίδευση παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο αποτελεί κίνητρο καθώς αυτά τα παιδιά μπορεί να εμφανίζουν ένα ευρύ πεδίο διαταραχών στη συμπεριφορά τους. Εκδηλώνουν επαναλαμβανόμενες και καταναγκαστικές συμπεριφορές που αποτελούν κοινό χαρακτηριστικό όσων

βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζουν και εμμονές. Προτιμούν την ηρεμία και τη μονοτονία στην καθημερινότητά τους και όταν αυτή διαταραχθεί, εκδηλώνουν άσχημα ξεσπάσματα μέχρι το σημείο να αυτοτραυματίζονται (Συνοδινού, 2007). Αυτές οι προβληματικές λοιπόν, συμπεριφορές αποτελούν τις πιο δύσκολες περιπτώσεις που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να παρέχουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα (Γκονέλα, 2008). Οποιοσδήποτε επομένως, τεχνικές παρέμβασης χρειάζεται να στηρίζονται σε εξατομικευμένες στρατηγικές και πρακτικές, κάτι που δεν είναι πάντοτε εύκολο (Γενά, 2007). Εάν επιτευχθεί κάτι τέτοιο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα έχει πετύχει την πλήρη αποδοχή των μαθητών/τριών μέσα στο σχολείο και ιδιαίτερα αυτών που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Το σύνθημα «εκπαίδευση για όλους» μέσα στο σχολείο, θέλει όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στη βασική εκπαίδευση και προσπαθεί για τη δημιουργία ενός κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος μέσω της εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μάθησης.

Ταυτόχρονα το πρόβλημα με την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό εστιάζεται και στην πληθώρα των συνδρόμων της συγκεκριμένης διαταραχής, όπως: ο Αυτισμός παιδικής ηλικίας, ο Άτυπος αυτισμός, το Σύνδρομο Rett, η Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, η Διαταραχή υπερδραστηριότητας που σχετίζεται με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις, το Σύνδρομο Asperger, και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Για όλες αυτές τις μορφές υπάρχουν τρία συγκλίνοντα κοινά χαρακτηριστικά: το έλλειμμα στην κοινωνικοποίηση, στην επικοινωνία και στη δημιουργική φαντασία (Harpe, 2003). Ο Leo Kanner, Αμερικανός ψυχίατρος, εισήγαγε το 1943 τον όρο “πρώιμος παιδικός αυτισμός” καθώς μελέτησε παιδιά με παρόμοια χαρακτηριστικά. Την ίδια εποχή (1944) ο Hans Asperger, στη Βιέννη, δημοσίευσε έρευνες με παρόμοιες περιπτώσεις, όπως ο Kanner (Κρουσταλάκης, 2005). Από τις μελέτες τους, παρά τα κοινά σημεία που εντόπισαν στην εκδήλωση των συμπτωμάτων που αφορούν τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος κατέληξαν ότι διαφέρουν πολύ ως προς το βαθμό σοβαρότητας και την ένταση αυτών των χαρακτηριστικών. Με βάση αυτό το δεδομένο επηρεάζεται σημαντικά και η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού καθώς και η δομή που θα φοιτήσουν. Αν

μάλιστα υπάρχει και συννοσηρότητα επηρεάζεται σημαντικά η εκπαιδευτική πορεία του κάθε παιδιού (Στασινός, 2016).

Παρόλα αυτά, διάφοροι ερευνητές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) είναι αντίθετοι με τη φοίτηση σε ειδική εκπαιδευτική μονάδα, γιατί πιστεύουν ότι ο διαχωρισμός συντηρεί τις προκαταλήψεις απέναντι στη διαφορετικότητα, δεν υπάρχει ισοτιμία στη γνώση και δε βοηθά στη συνεργασία των μαθητών/τριών. Βέβαια υπάρχουν και άλλοι που θέτουν ως προϋπόθεση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών (Γενά & Γαλάνης, 2011).

Για την προώθηση της συμπερίληψης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) που συνέταξε, θέτει ως στόχο τη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και αναπηρίες, το οποίο μάλιστα έγινε νόμος του κράτους (Προεδρικό διάταγμα 301, ΦΕΚ:208, τχ. Α΄, 29/8/1996). Περιλαμβάνει τις εξής ενότητες: Σχολική ετοιμότητα, Βασικές σχολικές δεξιότητες, Κοινωνική προσαρμογή, Δημιουργικές δραστηριότητες και Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Μέσω αυτών επιδιώκει να υποστηρίξει άτομα με αναπηρίες, ώστε να εξελιχθούν σωματικά, γνωστικά, και κοινωνικά, ανάλογα με τις ικανότητές τους, ώστε να ενταχθούν στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Για να γίνει αυτό δημιουργούνται προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Σε μαθησιακό επίπεδο επιδιώκεται η ανάπτυξη της Ψυχοκινητικότητας, τις Νοητικές Ικανότητες, τον Προφορικό Λόγο και τη Συναισθηματική Οργάνωση. Εφόσον τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται στην επικοινωνία και την επαφή με τους άλλους στόχος των παρεμβάσεων αποτελεί η ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Για αυτό το λόγο δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια του αυτοσυναισθήματος με στόχο να προβάλλεται η θετική εικόνα των παιδιών με αυτισμό και να αποφεύγεται η δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει με δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, να τους κινητοποιήσει το ενδιαφέρον για μάθηση ενεργοποιώντας συγκεκριμένες δεξιότητες.

Έτσι, το άτομο θα επηρεάζεται συναισθηματικά και θα στρέφει την προσοχή του σε όσα συμβαίνουν γύρω του. Τέλος, είναι ανάγκη να δίνεται έμφαση στη

συνεργασία με τους άλλους μέσω της ανάπτυξης και της αξιοποίησης της κοινωνικότητας με σκοπό να μαθαίνει να υπακούει σε κανόνες μέσα στην ομάδα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλει στη μείωση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και να προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτινάσσοντας τις προκαταλήψεις και τη μεροληπτική συμπεριφορά απέναντι σε άτομα.

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ. ΜΟΝΤΕΛΑ

Η συμπερίληψη, για να είναι επιτυχημένη θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας, ώστε να σχεδιάζεται με αποτελεσματικό τρόπο και η διδασκαλία. Παρουσιάζει ποικιλομορφία κατά την εφαρμογή της στην πράξη και αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων. Σύμφωνα με τον Norwich (2002), υπάρχουν τέσσερα μοντέλα συμπερίληψης ως αποτέλεσμα της διαφορετικής αντιμετώπισης των προβλημάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επομένως και των παιδιών με αυτισμό.

Το πρώτο είναι το μοντέλο πλήρους συμπερίληψης χωρίς διακρίσεις (full non-exclusionary inclusion). Σε αυτό οι μαθητές/τριες τοποθετούνται μέσα στις γενικές τάξεις των «σχολείων της γειτονιάς» και οι όποιες λύσεις δίνονται αποκλειστικά μέσα στην τάξη, με διαφοροποιημένη διδασκαλία και συνεργασία μέσα από συνδυασμούς διαφορετικών ομάδων. Σκοπός είναι να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη χωρίς να αποκλείονται λόγω της διαφορετικότητάς τους. Στη συνέχεια υπάρχει το μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place). Και τα δύο προηγούμενα μοντέλα θέτουν στο επίκεντρό τους τη συμμετοχή στη γενική τάξη καθώς οποιαδήποτε άλλη μορφή εκπαίδευσης θεωρείται αποκλεισμός κάποιων παιδιών. Η κυριότερη διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι το δεύτερο υποστηρίζει με επιπλέον βοήθεια τη συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσα στις γενικές τάξεις καθώς υπάρχει στήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, υποστηρικτικό υλικό αλλά και από όλη τη σχολική κοινότητα. Το συγκεκριμένο μοντέλο προωθεί τη λειτουργία των γενικών τάξεων και των τάξεων υποστήριξης.

Άλλο μοντέλο συμπερίληψης κατά τον Norwich (2002) είναι το μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών (focus on individual needs). Αυτό δέχεται τη λειτουργία σε περιορισμένο όμως βαθμό, ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων για την εκπαίδευση μαθητών με ιδιαιτερότητες, αλλά επιμένει και στην ιεράρχηση των ικανοτήτων των παιδιών μέσα στις τυπικές τάξεις. Αν αυτοί οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της γενικής τάξης, τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσουν για κάποιο διάστημα ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σε ειδικό σχολείο. Η φοίτηση σε ειδικές σχολικές τάξεις γίνεται μόνο, αν κάποια παιδιά κατά την παρουσία τους στη γενική τάξη δυσχεραίνουν τη γνωστική εξέλιξη και μάθηση των συμμαθητών/τριών τους.

Τέλος, υπάρχει το περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (choice limited inclusion) που προωθεί την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Οι συγκεκριμένες δομές θεωρούνται καταλληλότερες για αυτούς τους/τις μαθητές/τριες, αφού έρχονται σε επαφή με συνομηλίκους τους με παρόμοιες ανάγκες και δεν αισθάνονται τη σύγκριση ή το αίσθημα της κατωτερότητας, όπως στην τυπική τάξη, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους. Βέβαια, το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει το δικαίωμα των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτήσουν και στις γενικές τάξεις. Για το είδος της δομής υποστήριξης του κάθε μαθητή συναποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς.

Ο Norwich (2002) υποστηρίζει ότι και τα τέσσερα αυτά μοντέλα έχουν πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Έτσι το πρώτο μοντέλο επικρίθηκε, επειδή τοποθετεί το μαθητή στη γενική τάξη και δεν προβλέπει ένα σαφές νομοθετικό πλαίσιο για τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Δε χρησιμοποιεί ένα διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα με βάση τις ιδιαίτερες αυτές ανάγκες ούτε παρέχει εξατομικευμένες παρεμβάσεις. Επιπλέον, στα δύο πρώτα μοντέλα δε δίνεται καμία σημασία στην άποψη των γονέων. Τα δύο τελευταία μοντέλα που επιμένουν για την παραμονή των μαθητών/τριών σε ειδικές δομές επικρίνονται λόγω του κινδύνου για την κοινωνικοποίησή τους.

Επιπλέον έχουν αναφερθεί και άλλα μοντέλα για την εκπαιδευτική συμπερίληψη όπως: το συμβουλευτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής συνεργάζεται στενά με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής για την

τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και τη βοήθεια σε μαθητές/τριες που προσπαθούν να τα καταφέρουν. Ακολουθεί το μοντέλο καθοδήγησης, όπου ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ο αντίστοιχος της ειδικής αγωγής ανάλογα με την εμπειρία και τις γνώσεις τους αλλάζουν ρόλους και παρέχουν τη δική τους καθοδήγηση στους/στις μαθητές/τριες. Τέλος, αναφέρεται το συνεργατικό - ομαδικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο και οι δύο εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, έχουν την ίδια ευθύνη για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, την εφαρμογή αλλά και την αξιολόγησή της (Austin, 2001).

Άλλα μοντέλα συμπερίληψης που υπάρχουν είναι: η «Κοινωνία της Μάθησης», το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης», η «Επιτυχία για Όλους», το «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές/τριες», το «Τάξη μέσα στην Τάξη» και το «20/20 Ανάλυση: Ένα εργαλείο παιδαγωγικής αξιολόγησης και σχεδιασμού διδασκαλίας» (Σούλης, 2008).

«Κοινωνία της μάθησης»

Αυτό το μοντέλο σκοπό έχει να δημιουργεί τις ιδανικές συνθήκες για ένα περιβάλλον μέσα στο σχολείο, όπου οι μαθητές/τριες θα μαθαίνουν και θα εξασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη. Αφορά όλους τους/τις μαθητές/τριες ανεξαρτήτως ηλικίας, σχολικής βαθμίδας ή ακόμα και δυσκολιών που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν (Σούλης, 2008). Ο/η μαθητής/τρια αξιολογείται με οδηγό το πρόγραμμα σπουδών που σχεδιάζεται με τρόπο που ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του. Ένας συντονιστής επιμορφώνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς για την επιτυχία του προγράμματος, ενώ ουσιαστική είναι και η συμβολή των γονέων (Wang et al., 1985).

«Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης»

Το μοντέλο αυτό προσφέρεται κυρίως για μαθητές/τριες νηπιαγωγείου ή δημοτικού αλλά και για μαθητές/τριες μεγαλύτερης βαθμίδας με κατάλληλες τροποποιήσεις. Ως βασικό στόχο προτάσσει την ένταξη του/της κάθε μαθητή/τριας στο σχολείο με βάση τις ατομικές του/της ανάγκες (Σούλης, 2008). Μέσα από τη διαρκή αξιολόγηση καταγράφονται οι επιδόσεις και η πρόοδος του/της μαθητή/τριας με γνώμονα το πρόγραμμα σπουδών. Ως μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιείται η άμεση διδασκαλία σε ατομικό επίπεδο, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος σε ομάδες

μαθητών και η συνεργατική μέθοδος με ζευγάρια μαθητών/τριών (Wang et al., 1985).

«Επιτυχία για Όλους»

Το μοντέλο αυτό σχεδιάστηκε, για να αναπτύξει τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Δημιουργήθηκε πρωτίστως για μαθητές/τριες νηπιαγωγείου και των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού. Ωστόσο, στη συνέχεια εντάχθηκαν και μαθητές/τριες των υπόλοιπων τάξεων (Slavin & Madden, 2001). Για να επιτύχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, απαιτείται να διαγιγνώσκονται από πριν οι μαθησιακές δυσκολίες, να υπάρχει συνεχής αξιολόγηση αλλά και οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι που να ανταποκρίνονται στην περίπτωση του/της κάθε μαθητή/τριας. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται και η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Slavin, 1996). Σκοπός αυτού του μοντέλου είναι να αναπτύξει τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής χωρίζοντας τους/τις μαθητές/τριες σε ομάδες ανάλογα με την αναγνωστική τους ικανότητα. Πρώτα οι μαθητές/τριες εξασκούνται στην ανάγνωση και στη συνέχεια επιλύουν ασκήσεις κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου σε ολιγομελείς ομάδες μαθητών/τριών (Lane, et al., 2002).

«Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές»

Αυτό το μοντέλο αποτελεί προέκταση του μοντέλου «Επιτυχία για Όλους». Αφορά μαθητές/τριες που φοιτούν στο προνήπιο μέχρι και την έκτη τάξη του δημοτικού. Υλοποιείται κατά κύριο λόγο σε μαθητές/τριες με υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά αλλά και στη κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Slavin & Madden, 2000). Εφαρμόζεται όμως και σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι/ες εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο και αλληλεπιδρούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Slavin, 1996). Σε αυτό το μοντέλο αξιοποιείται η βιωματική μάθηση, η διαφοροποιημένη και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στους/στις μαθητές/τριες ανατίθενται ομαδικές εργασίες, ώστε να αναπτύξουν το αίσθημα της ατομικής και συλλογικής ευθύνης.

«Τάξη μέσα στην τάξη»

Το συγκεκριμένο μοντέλο αφορά παιδιά με ελαφρά ή και μέτρια νοητική καθυστέρηση που φοιτούν στη γενική τάξη. Σε αυτήν συνυπάρχει ο εκπαιδευτικός

γενικής και ειδικής αγωγής κάνοντας συνδιδασκαλία (Connor et al., 2006). Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής διδάσκει στους/στις τυπικούς/ες μαθητές/τριες την καθορισμένη ύλη και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής προσαρμόζει και διδάσκει την ίδια ύλη ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών με εκπαιδευτικές δυσκολίες. Έτσι, τους προσφέρονται ίσες ευκαιρίες για μάθηση (Σούλης, 2008). Ανά διαστήματα οι μαθητές/τριες αξιολογούνται προκειμένου να εξακριβωθεί κατά πόσο ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθημάτων, ώστε να υπάρχει αναπροσαρμογή της ύλης. Τέλος, χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς τεχνικές, όπως η παρουσίαση της νέας γνώσης με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, οι ομαδικές εργασίες και οι συχνές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

«20/20 Ανάλυση»

Το μοντέλο «20/20 Ανάλυση» στοχεύει να βρει ποιοι/ες μαθητές/τριες αποτελούν το 20% του μαθητικού πληθυσμού με τις χαμηλότερες και υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Στοχεύει σε μαθητές/τριες που ανήκουν σε ομάδες σχολικής αποτυχίας λόγω μαθησιακών δυσκολιών (Sharpe, & Johnson, 2001). Το μοντέλο περιλαμβάνει αρχικά την παιδαγωγική αξιολόγηση και στη συνέχεια τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας (Reynolds et al., 1993). Στο πρώτο στάδιο γίνεται αξιολόγηση, για να συγκεντρωθούν πληροφορίες όσον αφορά τις ικανότητες και τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας, προκειμένου να υπάρξει η κατάλληλη παρέμβαση.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται μπορεί να είναι σταθμισμένα τεστ, άτυπα εργαλεία αξιολόγησης ή και το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα. Αφού ολοκληρωθεί η πρώτη φάση αξιολόγησης, εξετάζονται τρόποι διδασκαλίας που θα μπορούσαν να λάβουν κάποιοι/ες μαθητές/τριες παρέχοντας την κατάλληλη υποστήριξη (Reynolds et al., 1993). Σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία αυτού του μοντέλου είναι η συνεργασία και το πνεύμα ομαδικότητας που πρέπει να χαρακτηρίζει όλους, όσοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται άλλα έξι μοντέλα συνδιδασκαλίας και συμπερίληψης από τους Cook & Friend (1995).

«Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει» (One Teaching, One Assisting)

Σε αυτό το μοντέλο υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί στην τάξη, όπου ο ένας διδάσκει, ενώ ο άλλος παρέχει με διακριτικότητα βοήθεια στους/στις μαθητές/τριες που το έχουν ανάγκη. (Cook & Friend, 1995). Με αυτό τον τρόπο γίνεται προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Στα θετικά του μοντέλου είναι ότι αυτοί λαμβάνουν εξατομικευμένη εκπαίδευση και δεν απαιτείται πολύς χρόνος για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, αφού οι δύο εκπαιδευτικοί αλληλοϋποστηρίζονται. Βέβαια, σύμφωνα με τους Scruggs et al., (2007), ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης ίσως αναλαμβάνει μεγαλύτερο ρόλο σε σχέση με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και αυτός να νιώθει ότι παραγκωνίζεται μέσα στην τάξη. Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι η ύπαρξη και δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη μπορεί να αποσυντονίζει τους/τις μαθητές/τριες ή ακόμα αυτοί να θεωρούν δεδομένη τη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό και να μην προσπαθούν καθόλου.

«Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί» (One Teaching, One Observing)

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι μαθητές/τριες γίνονται αντικείμενο παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς και αυτοί συλλέγουν πληροφορίες για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους. Μπορεί λοιπόν ο ένας εκπαιδευτικός να διδάσκει όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες της τάξης ή ακόμα μιας ομάδας και ο άλλος να παρακολουθεί έναν μαθητή και να καταγράφει τη συμπεριφορά του. Το ποιος θα είναι αυτός αποφασίζεται από κοινού από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών που έχουν συλλεγεί και η αξιοποίησή τους, για να επανασχεδιαστεί ή να τροποποιηθεί το μάθημα (Friend & Cook, 2013). Από πολλούς εκπαιδευτικούς χρησιμοποιείται το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας στην αρχή της χρονιάς προκειμένου να αντιληφθούν ποιοι/ποίες μαθητές/τριες χρειάζονται υποστήριξη (Mavropalias, 2019).

«Σταθμοί διδασκαλίας» (Station Teaching)

Όπως αναφέρει ο Mavropalias (2019), οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία και είναι υπεύθυνοι για τη δική τους τάξη. Οι μαθητές/τριες μπορούν να μετακινούνται και να κάνουν μάθημα σε διαφορετικές τάξεις. Επίσης, υπάρχει και μια τρίτη τάξη, όπου με την επίβλεψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάνουν διάφορες δραστηριότητες. Σε αυτό το μοντέλο οι παραπάνω μαθητές/τριες μπορούν να ενταχθούν σε όλες τις

τάξεις χωρίς να αποκλείονται (Cook & Friend, 1995). Από κοινού οι εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν για τη διδακτέα ύλη, ώστε να είναι κατανοητή από όλους τους/τις μαθητές/τριες και συντελούν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mavropalias, 2019). Μειονέκτημα αυτού του μοντέλου θεωρείται το γεγονός ότι προκειμένου να γίνει η μετάβαση από τη μια τάξη στην άλλη ίσως δημιουργηθεί αναστάτωση και οι μαθητές/τριες αποσυντονιστούν. Επίσης, πρέπει να φροντίζουν οι εκπαιδευτικοί να μη χάνεται χρόνος κατά την μετακίνηση.

«Παράλληλη διδασκαλία» (Parallel teaching)

Σ' αυτή τη μορφή διδασκαλίας και οι δύο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό του μαθήματος όμως ο καθένας αναλαμβάνει μια ανομοιογενή ομάδα μέσα στη σχολική τάξη. Οι μαθητές/τριες μπορούν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν, ενώ ο εκπαιδευτικός επιβλέπει τις εργασίες τους. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο παρουσιάζεται μέσα στην τάξη (Friend & Cook, 2013). Μειονέκτημα θεωρείται η συνύπαρξη των δύο ομάδων κατά τη στιγμή που εργάζονται ταυτόχρονα μέσα στην τάξη. Επίσης, πολλές φορές οι μαθητές/τριες των ομάδων δεν αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια από τους εκπαιδευτικούς ούτε λαμβάνουν κοινές οδηγίες (Mavropalias, 2019).

«Εναλλακτική διδασκαλία» (Alternative Teaching)

Εδώ η τάξη χωρίζεται σε μια μεγαλύτερη και μια μικρότερη ομάδα. Ένας εκπαιδευτικός διδάσκει τους/τις μαθητές/τριες της μεγαλύτερης ομάδας ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ ο άλλος διδάσκει στη μικρότερη ομάδα την ίδια ύλη αλλά διαφοροποιημένη. Οι μαθητές/τριες της μικρότερης ομάδας προετοιμάζονται από τον εκπαιδευτικό, ώστε να κατανοήσουν από πριν το νέο γνωστικό αντικείμενο. Βέβαια, εδώ υπάρχει ο κίνδυνος, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να τοποθετούνται συνεχώς στη μικρή ομάδα με αποτέλεσμα να στιγματίζονται. Οπότε προτείνεται να εναλλάσσονται οι μαθητές/τριες μέσα στις ομάδες.

«Ομαδική διδασκαλία» (Teaming)

Στο συγκεκριμένο τύπο διδασκαλίας, οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν από κοινού την ευθύνη για το μάθημα. Μαζί το οργανώνουν και μπορεί ο ένας για παράδειγμα να διδάσκει τη θεωρία, ενώ ο άλλος να επιλύει ασκήσεις για την εφαρμογή της θεωρίας

(Manropalias, 2019). Με αυτή τη μέθοδο προωθείται ο διάλογος και η συνεργασία μέσα στη σχολική τάξη και παρακινούνται μαθητές/τριες με εκπαιδευτικές δυσκολίες να συμμετέχουν ενεργά. Για την επιτυχία αυτού του μοντέλου απαιτείται κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπίζονται όλα τα ζητήματα που προκύπτουν (Friend & Cook, 2013).

5. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά συνέπεια και αυτά με αυτισμό κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους πρέπει να μάθουν να είναι ανεξάρτητα συμμετέχοντας σε ομάδες εργασίας μέσα στη σχολική τάξη. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν οι κατάλληλες πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς που να υποστηρίζουν τη γνωστική αλλά και την κοινωνική τους ανάπτυξη (Su et al., 2012). Μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών και μεθόδων που θα ανταποκρίνονται στο γνωστικό τους επίπεδο οι μαθητές/τριες που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού θα εκπαιδεύονται σε ένα σωστό σχολικό περιβάλλον.

Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τα ερεθίσματα που θα προσφέρει θα τους παρακινήσει προκαλώντας το ενδιαφέρον τους (Αναστασιάδου, 2014). Ειδικά, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες που δεν αγαπούν τις αλλαγές συνηθίζουν σε έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και πιθανότατα θα αντιδράσουν, αν επιχειρήσει κάποιος να αλλάξει τη ρουτίνα τους. Αυτό οφείλει να το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός και να μην τους προκαλεί σύγχυση εφαρμόζοντας συνεχώς νέες μεθόδους διδασκαλίας (Hass, 2010).

Μια ακόμη απλή αλλά αναγκαία τεχνική που μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό είναι η μετατροπή του περιβάλλοντος της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες που μπορεί να προκύψουν. Μια τάξη χωρίς εξωτερικούς θορύβους που δεν αποσπούν την προσοχή του/της μαθητή/τριας, ένα ευχάριστο και ζεστό κλίμα, μικρός αριθμός μαθητών στο χώρο ευνοούν σίγουρα η διαδικασία της μάθησης (Jordan, 2005). Επιπρόσθετα, η τοποθέτηση του/της μαθητή/τριας σε ένα θρανίο που δεν διασπάται η προσοχή του/της και δίπλα σε

ένα/μία μαθητή/τρια που τον σέβεται και τον βοηθά τον εντάσσει καλύτερα μέσα στο περιβάλλον της τάξης (Safran, 2002).

Πολλοί ερευνητές με βάση αποτελέσματα ερευνών προτείνουν και άλλες πρακτικές επιτυχημένης συμπερίληψης για παιδιά με αυτισμό. Συνιστούν τροποποιήσεις στις εργασίες που δίνονται μέσα στην τάξη και αν οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν, οι εργασίες αυτές να περιορίζονται ή αντίστοιχα να μοιράζονται σε μικρότερες (Marks et al., 2003). Πάντοτε οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ανακαλύπτουν νέο υλικό που να υποστηρίζει τη μάθηση και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών. Αυτός πρέπει να είναι και ο ρόλος της αξιολόγησης που απαιτείται να ξεπερνά τα αυστηρά όρια και να ενθαρρύνει τα επιτεύγματα όλων των παιδιών. Δεν έχει σημασία πόσο καλά έμαθε κάτι ο/η μαθητής/τρια αλλά ότι προσπάθησε. Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών, για να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός ότι έχει επιτύχει το στόχο του είναι καλό να γίνεται σε εβδομαδιαία βάση και να καταγράφονται τα μαθησιακά αποτελέσματα. Κριτήρια που μπορεί να θέσει ο εκπαιδευτικός είναι κατά πόσο ο/η μαθητής/τρια ανταποκρίνεται στη μαθησιακή διαδικασία, αν ολοκληρώνει τις εργασίες του, αν χρειάζεται μικρή ή μεγάλη βοήθεια και αν κατανοεί, όσα διδάσκεται. Με αυτά τα δεδομένα ο εκπαιδευτικός προχωρά σε αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις ή συνεχίζει τη μέθοδο διδασκαλίας που έχει επιλέξει, εφόσον κρίνεται επιτυχής.

Επίσης ο εκπαιδευτικός, όταν δίνει οδηγίες για την επίλυση εργασιών καλό είναι να τις παρουσιάζει οπτικά γράφοντάς τις στον πίνακα, διότι οι μαθητές/τριες με αυτισμό είναι οπτικοί τύποι. Ενώ στη χώρα μας αλλά και σε άλλες χώρες χρησιμοποιούνται πολλές επιτυχημένες πρακτικές για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό, ωστόσο απουσιάζει η δυνατότητα να μπορούν όλα τα σχολεία να διαχειριστούν και να φιλοξενήσουν μέσα στη σχολική τάξη την ετερότητα, χωρίς να επηρεάζεται η ισορροπία της τάξης. Η διδασκαλία στηρίζεται στην αυστηρή προσκόλληση στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά βιβλία και ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν καινοτόμες στρατηγικές (Τριανταφυλλίδης κ.ά, 2013).

Σημαντική εξάλλου θεωρείται και η σωστή διαχείριση και οργάνωση του διδακτικού υλικού στην τάξη, καθώς δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές/τριες με αυτισμό να ανταποκρίνονται και να φέρουν εις πέρας δραστηριότητες που τους

ανατίθενται με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού (Howlin, 1998). Αναδύονται λοιπόν και οι δεξιότητες τους και με βάση αυτές ο εκπαιδευτικός ανανεώνει διαρκώς το υλικό που θα χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη. Μια άλλη πρακτική που προτείνεται για μαθητές/τριες με αυτισμό είναι η θεματική οργάνωση του διδακτικού υλικού αλλά και η σύνδεση των μαθημάτων με δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν. Έτσι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα, γιατί βρίσκουν πραγματικό ενδιαφέρον και αναβαθμίζεται το γνωστικό τους επίπεδο (Attwood, 2007). Τέλος, η χρήση οπτικού υλικού στη μάθηση και τη συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό μπορεί να τα βοηθήσει να αποκτήσουν σταθερότητα και ηρεμία (Myles & Simpson, 1998).

Επιπρόσθετα, μια άλλη πρακτική που συμβάλλει στην επιτυχία της συμπερίληψης είναι η δημιουργία ανομοιογενών τάξεων. Σ' αυτές τις τάξεις οι μαθητές/τριες έχουν διαφορετικό γνωστικό επίπεδο το οποίο όμως αξιοποιείται θετικά από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι μέσα στη τάξη επικρατεί ήρεμο κλίμα και οι μαθητές/τριες συνυπάρχουν (Porter, 2014). Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως με αυτό τον τρόπο τονώνεται η αυτοπεποίθηση κάποιων μαθητών/τριών και αναπτύσσουν σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Meijer et al., 2003).

Ένα άλλος τρόπος επιτυχούς συμπερίληψης είναι η εμπλοκή των συνομηλίκων στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές/τριες με αυτισμό εμπλέκονται σε δραστηριότητες με συμμαθητές/τριές τους και μαθαίνουν να συνεργάζονται. Στην αρχή με ένα/μία συμμαθητή/τρια και στη συνέχεια με μια ομάδα. Εδώ οι συμμαθητές/τριες «διδάσκουν» το παιδί με αυτισμό και το βοηθούν να επικοινωνήσει. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας έχει ευεργετικά αποτελέσματα και για τους/τις τυπικούς/κές μαθητές/τριες. (Συριοπούλου-Δελή, 2016).

Σε έρευνα των Angelides & Karras (2009) προτείνονται ως πρακτική συμπερίληψης τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Οι μαθητές/τριες λαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας μέσα στις συνηθισμένες τάξεις με σκοπό την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Ωστόσο, πολλοί από αυτούς τους στόχους μπορούν να επιτευχθούν και έξω από την τάξη. Μέσα από επισκέψεις σε μουσεία, αθλητικούς χώρους και πάρκα και γενικότερα με οποιοσδήποτε καθημερινές δραστηριότητες οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες.

Αν δεχτούμε την άποψη των Dierking et al., (2003) ότι η μάθηση είναι μια δυναμική διαδικασία και επιτυγχάνεται μέσα από ποικίλες εμπειρίες και ερεθίσματα, η διδασκαλία εκτός του σχολείου μπορεί να δώσει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εμπλακούν σε δραστηριότητες που βασίζονται στις δικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντα. Επιπλέον, κάποια παιδιά ενδεχομένως συμμετέχουν περισσότερο στη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης παρά στην τυπική τάξη. Και αυτό γίνεται, επειδή έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτονομία. Συμβαίνει ακόμα σε αυτά τα περιβάλλοντα να υποκινούνται να λειτουργούν στα πλαίσια μιας ομάδας και έτσι μπορούν να έχουν ίσες ευκαιρίες δράσης μέσα σε αυτήν (Dillon & Brandt, 2006). Πολλοί εκπαιδευτικοί ακόμη πιστεύουν ότι είναι ανάγκη οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν μέσα από πολλαπλές πηγές και έτσι γυμνάζεται η νοητική τους ανάπτυξη. Η μάθηση δε σταματά στο σχολείο αλλά είναι δια βίου (Angelides, 2011).

Άλλος τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η συμπερίληψη στα πλαίσια του γενικού σχολείου είναι η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αυτό αφορά την προσπάθεια που γίνεται να υπερνικηθούν τα εμπόδια που εμποδίζουν τη μάθηση όλων των μαθητών/τριών πέρα από το φύλο, την επίδοση ή την αναπηρία (Booth & Ainscow, 2002). Σημαίνει την ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών στα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και ιδρύματα, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και την ετερότητα των μαθητών/τριών και να τους αντιμετωπίζουν με ισοτιμία. Αφορά επίσης και τα αναλυτικά προγράμματα και τους τρόπους που θα πρέπει να δομηθεί η μάθηση, ώστε να περιλαμβάνει όλους τους/τις μαθητές/τριες. Η βιβλιογραφική έρευνα επισημαίνει πως σημαντικό ρόλο στην παροχή ίσων ευκαιριών διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, η ποιότητα της διδασκαλίας τους και οι στρατηγικές που εφαρμόζουν (Ainscow, 2007).

Άλλοι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011b) ακολουθούν τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, δημιουργούν προγράμματα (project) πάνω στα οποία στηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση και έτσι δίνουν την ευκαιρία ακόμα και σε μαθητές/τριες με αναπηρία να μπορούν να συμμετέχουν. Κάποιοι χρησιμοποιούν τη συνεργατική μέθοδο, όπου οι μαθητές/τριες εργάζονται μέσα σε ομάδες για την επίλυση ενός προβλήματος.

Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εμπλέξουν τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα στη διαδικασία της μάθησης, ώστε να εκφράσουν τις προσδοκίες τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Υπέρ αυτής της τακτικής τάσσεται και ο Ainscow (2004), ο οποίος μίλησε για τη συνεργασία όλων, όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Τόνισε ότι η πολιτική του σχολείου θα πρέπει να προωθεί τη συμπερίληψη για τη δημιουργία κοινών στόχων και προγράμματος. Ακόμα, να διερευνώνται συνεχώς οι πρακτικές, οι στρατηγικές και τα εκπαιδευτικά εργαλεία και ανάλογα να διαμορφώνεται το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αλλά και ο Booth (2006) επεσήμανε πως η συμπεριληπτική κουλτούρα ενός σχολείου προωθείται με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων. Όλοι είναι ευπρόσδεκτοι να πουν τη γνώμη τους, αφού σκοπός τους είναι το κοινό καλό. Επίσης, σημαντικός θεωρείται ο σεβασμός όλων των εμπλεκόμενων στη μάθηση, ενώ η πίστη τους για την αξία της συμπερίληψης τους βοηθά να αντιμετωπίζουν την ετερότητα ως πρόκληση. Η διαφορετικότητα του ατόμου πρέπει να είναι αφορμή, για να παραδεχτούν όλοι πως ο καθένας μας είναι διαφορετικός αλλά εξίσου σημαντικός. Αν αποδεχτούμε τις ιδιαιτερότητες του καθενός, θα έχουμε κάνει ένα σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας εντός και εκτός του σχολείου και θα υπάρχει αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων με απώτερο σκοπό το γενικό καλό.

Σημαντική θεωρείται στα πλαίσια της συμπερίληψης η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο χώρο της Εκπαίδευσης. Κρίνεται θετική στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αυτισμό, αφού δύναται να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους για μάθηση (Μπούκουρας κ.ά, 2014). Σύμφωνα με την Τσιόπελα και την Ατσόγλου (2009) η Διεθνής Αυτιστική Κοινότητα (National Autistic Society) θεωρεί τον υπολογιστή ως το μέσο, που προσφέρει στα άτομα με αυτισμό τη δυνατότητα να επικοινωνούν με άλλα και να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στο χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης, σύμφωνα με την UNESCO (2011), οι ΤΠΕ αποδεικνύονται σπουδαίο εργαλείο στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να δίνουν πρόσβαση σε αυτές (Μαστρογιάννης, 2016). Το μάθημα μέσω υπολογιστή μπορεί να

ενεργοποιήσει ευκολότερα ένα μαθητή με αυτισμό που μπορεί να αισθάνεται πιο άνετα με ένα άψυχο αντικείμενο παρά με έναν άνθρωπο (Hansen, 2014).

Ο/η μαθητής/τρια δεν εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, νιώθει αυτόνομος και ίσως αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2011). Αυτό συμβαίνει, επειδή οι μαθητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αισθάνονται ασφαλείς, καθώς οι υπολογιστές δεν έχουν τις ίδιες απαιτήσεις με τον εκπαιδευτικό. Η τεχνολογία θεωρείται ένα διαδραστικό εργαλείο που μπορεί να κινητοποιεί το ενδιαφέρον όλων των μαθητών/τριών, εξίσου χρήσιμο και για τους εκπαιδευτικούς που ανακαλύπτουν ποικιλία δραστηριοτήτων προκειμένου να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους. Επιπλέον τα τεχνολογικά επιτεύγματα είναι εύκολα στη χρήση τους και προσιτά στον καθένα. Σύμφωνα τέλος, με τους Hulusic & Pistoljevic, (2012), όταν οι μαθητές/τριες με αυτισμό δε βρίσκονται κάτω από την επίβλεψη του εκπαιδευτικού μπορεί να έχουν περισσότερα ερεθίσματα και άρα μεγαλύτερα κίνητρα για μάθηση.

Βαρύνουσας σημασίας για την επιτυχία της συμπερίληψης θεωρούνται οι μετατροπές και οι τροποποιήσεις του Αναλυτικού προγράμματος με βάση το επίπεδο των μαθητών/τριών και τις ανάγκες της σχολικής τάξης. Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να σχεδιάζεται με τρόπο που να προάγει τη διάθεση για πρωτοβουλίες και νέες μεθόδους διδασκαλίας. Επίσης, να είναι ευέλικτο κατά την εφαρμογή του και συναφές με τις ανάγκες της σχολικής ζωής. Για την υλοποίησή του θεωρείται σημαντική η κοινή γραμμή στη χάραξη ενός συμπεριληπτικού προγράμματος διδασκαλίας (Ainscow, 2004). Ένα ακόμα σημαντικό εργαλείο που προτείνεται στην έκθεση του Ευρωπαϊκού φορέα για τη συμπερίληψη είναι η τήρηση κανόνων μέσα στην τάξη που θα καθορίζονται από κοινού μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών με σκοπό αρχικά τη διαμόρφωση ενός ήρεμου κλίματος. Στη συνέχεια με την παροχή κινήτρων και αντικινήτρων αντιμετωπίζεται κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά και λύνονται από κοινού προβλήματα.

Πολλοί είναι λοιπόν οι παράγοντες που, αν αξιοποιηθούν μπορούν να συμβάλουν σε επιτυχημένες πρακτικές συμπερίληψης. Ιδιαίτερα η συμπερίληψη παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να τα κάνει μέλη μιας σχολικής κοινότητας που απολαμβάνουν την αποδοχή και βελτιώνεται η ποιότητα

της εκπαίδευσής τους μέσα από την επαφή με μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης (Gregor & Campbell, 2001). Η αποδοχή τους από όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, συντελεί με σιγουριά και στην καλή ψυχολογική τους κατάσταση.

6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που μέσα στην τάξη τους πρέπει να διαχειριστούν μαθητές/τριες με αυτισμό αναλαμβάνουν έναν ρόλο ευθύνης και συνάμα απαιτητικό. Με το να ψάχνουν και να ανακαλύπτουν νέες μορφές διδασκαλίας, για να περιλαμβάνουν όλους τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία της μάθησης τότε θα έχουν ανταποκριθεί στην αποστολή τους (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας και οι αντιλήψεις τους παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη συμπερίληψη.

Ο Silverman, (2007) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική διάθεση απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με αυτισμό τους συμπεριλαμβάνουν με μεγαλύτερη επιτυχία μέσα στην τάξη σε ακαδημαϊκό και σε κοινωνικό επίπεδο. Αν οι ίδιοι δεν πιστεύουν πως οι μαθητές/τριες με αυτισμό ωφελούνται από την φοίτησή τους στη γενική τάξη και ότι οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης δε βλάπτονται, δε θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν αυτή τη συνύπαρξη και η συμπερίληψη δε θα πετύχει. Χρειάζεται λοιπόν να έχουν υπομονή, να είναι ανεκτικοί και με τη συμπεριφορά τους να προωθούν την συνεργασία και την αλληλοβοήθεια (Safran, 2002). Εξίσου όμως σημαντικό είναι να αξιολογούν τον εαυτό τους και τον τρόπο διδασκαλίας, για να βελτιώνουν το επίπεδο της εκπαίδευσης.

Οι Segall και Campbell (2012) αναφέρουν ότι επειδή οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος εκδηλώνονται με διαφορετική μορφή και ένταση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να φανερώσουν πόσο καλά γνωρίζουν πτυχές του αυτισμού, πρακτικές και στρατηγικές, για να καταστεί αποτελεσματική η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Ακόμα, απαιτείται να αξιοποιούν τα αναλυτικά προγράμματα και να παρεμβαίνουν, όπου χρειάζεται, με στόχο να εντάσσουν όλους τους/τις μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει να

έχουν πάντα στο μυαλό τους ότι δε μαθαίνουν όλοι οι μαθητές/τριες με τον ίδιο ρυθμό ούτε κατά τον ίδιο τρόπο και γι' αυτό ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε παιδιού απαιτείται να επαναπροσδιορίζουν τους στόχους της διδασκαλίας και να επανασχεδιάζουν τα μαθήματα.

Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πρωταρχική και μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά ακόμα και αν δεν υπάρχουν οικονομικές παροχές (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011). Κατά μια άλλη άποψη, οι εκπαιδευτικοί, για να ανταποκρίνονται στον παιδευτικό τους ρόλο χρειάζεται να απορρίπτουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που κατηγοριοποιούν και διαχωρίζουν τους/τις μαθητές/τριες (Iwatts, 2011). Πρέπει να λειτουργούν ως «ασπίδα» για εκείνους που δυσκολεύονται να αναπτύξουν σχέσεις μέσα στο σχολείο και να δημιουργούν ένα περιβάλλον ασφάλειας στους/στις μαθητές/τριές τους (Sonia, 2012). Επιπλέον, επειδή οι απαιτήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν αυξηθεί, πολλοί εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αποκτούν νέες γνώσεις για τον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής, ώστε να βελτιώνονται συνεχώς και να ανταποκρίνονται δυναμικά στο ρόλο τους στην περίπτωση που μέσα στην τάξη συναντούν μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ευτυχώς, το σχολείο σήμερα τείνει να γίνει ολοένα πιο συμπεριληπτικό αφήνοντας πίσω του στερεότυπα του παρελθόντος. Η θετική στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη είναι το μυστικό για την επιτυχημένη διδασκαλία. Μάλιστα σε έρευνα των Odongo και Davidson (2016) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο αντιλαμβάνονταν την ευεργετική σημασία της συμπερίληψης για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά ότι και τα οφέλη που αποκόμιζαν οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης ήταν μεγάλα. Έγκειται λοιπόν, στον εκπαιδευτικό να έχει συμπεριληπτική κουλτούρα, γιατί αυτό θα αποτυπώνεται και στον τρόπο διδασκαλίας και συμπεριφοράς του μέσα στην τάξη (Ahsan, et al., 2012).

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κάνουν συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να μην ξεχωρίζουν το/τη συμμαθητή/τρια τους εξαιτίας των διαφορών που μπορεί να είναι γνωστικής ή συμπεριφορικής φύσεως. Από την άλλη και οι εκπαιδευτικοί είναι θετικό να αναγνωρίζουν τα κατορθώματα ενός παιδιού με

ιδιαιτερότητες δείχνοντάς το με κάθε τρόπο (Σούλης, 2008). Πρέπει όμως να επισημανθεί πως εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, στην περίπτωση μας με αυτισμό, οι εκπαιδευτικοί συναντούν προβλήματα στη διαχείριση των αναγκών τους στην τάξη (Lindsay et al., 2013). Έχουν ένα δύσκολο έργο να επιτελέσουν όσον αφορά την ένταξη αυτών των μαθητών/τριών, για να γίνουν αποδεκτοί.

Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των αυτιστικών παιδιών και τον τρόπο που προσλαμβάνουν τα ερεθίσματα τους περιβάλλοντος, ώστε να μπορούν να τα διαχειριστούν (Jones et al., 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, όταν χρειάζεται να διδάξει μαθητές/τριες με αυτισμό απαιτείται να είναι υποστηρικτικός και να παρεμβαίνει, όπου χρειάζεται διακριτικά. Ακόμα να έχει κατάρτιση πάνω σε τεχνικές αντιμετώπισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς (Handleman & Harris, 2005). Να τονίζει τη σημασία της ενεργούς συμμετοχής των γονέων, όπου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα σχεδιάζουν δράσεις και συζητήσεις για θέματα που τους προβληματίζουν (Μπέση & Γρίβα, 2013).

Θεωρείται πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποβάλουν το άγχος και την ανασφάλεια που ενδεχομένως νιώθουν μέσα σε μια τάξη που φοιτά παιδί με αυτισμό. Τότε θα αποπνέουν αυτοπεποίθηση, θα έχουν αγάπη για το αντικείμενό τους και θα δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριές τους. Ταυτόχρονα θα πειραματίζονται ανακαλύπτοντας νέους τρόπους διδασκαλίας και θα αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση και αναγνώριση. Όταν μάλιστα επιτυγχάνουν το ρόλο τους, θα έχουν και ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη. Πολλοί δίνουν έμφαση και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών προκειμένου να οργανώσουν από κοινού ένα πλάνο μαθήματος. Πέρα όμως από αυτό απαιτείται να τίθενται ξεκάθαροι στόχοι και να προβλέπεται πώς μπορούν να επιτευχθούν (Walker & Gleaves, 2016). Σημαντικό είναι ακόμα να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους και την απήχηση που είχε στη μάθηση των μαθητών/τριών (Αγγελίδης κ.ά, 2009). Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι απλά και μόνο η συνεργασία των εκπαιδευτικών δεν κάνει τη διαδικασία συμπεριληπτική.

Βέβαια, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που έχουν αρνητική στάση απέναντι σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές/τριες με αυτισμό, δεν τους θέλουν στην τάξη τους και αδιαφορούν για αυτούς (Jamsai, 2019). Έτσι, ενώ

η θετική στάση διευκολύνει την ένταξη των μαθητών/τριών, η αρνητική εμποδίζει την ομαλή ενσωμάτωσή τους (Asres, 2019). Πολλοί εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι θα καταστραφούν οι καλοί μαθητές/τριες, ενώ θα απομονωθούν οι μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες. Σε κάθε περίπτωση εδώ τίθεται θέμα διάκρισης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2000).

Σύμφωνα με έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou, (2006), οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι αντικρουόμενες και ποικίλουν ανάλογα με τις γνώσεις και τις σπουδές που έχουν κάνει. Αποδεικνύεται πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πως η συμπερίληψη βοηθά στη μείωση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης για μαθητές/τριες με αυτισμό και συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλοι πάλι κρίνουν πως η εφαρμογή της συμπερίληψης δεν είναι πάντα δυνατή και εμποδίζεται από διάφορους παράγοντες και μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν είχαν εμπειρία από διδασκαλία σε μαθητές/τριες με αυτισμό ούτε είχαν ξεκάθαρες γνώσεις για τη σημασία της συμπερίληψης. Βέβαια η πλειοψηφία τους, αναγνώρισε πως η συμπερίληψη τέτοιων μαθητών συντελεί στην αποδοχή από τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες και την κοινωνικοποίησή τους ακόμα και αν υστερούν σε γνωστικό επίπεδο. Ωστόσο, έκριναν πως την ευθύνη για την εφαρμογή της συμπερίληψης έχουν κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και πιο ασφαλές περιβάλλον για αυτούς τους/τις μαθητές/τριες είναι τα ειδικά σχολεία (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Σύμφωνα με άλλες έρευνες σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση της σωστής ή της λανθασμένης στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη θεωρούνται η επιμόρφωση και η εκπαίδευση πάνω στον ευαίσθητο τομέα της ειδικής αγωγής, η εμπειρία που μπορεί να έχουν στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η ηλικία τους ή η κούραση που νιώθουν μετά από το πέρασμα των χρόνων (Sharma & Dunay, 2018). Επίσης, σε έρευνα του Haider (2008) διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διάκειται θετικά στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την έρευνα συνάγεται ότι η εμπειρία μέσα στην τάξη βοηθά θετικά στη συμπερίληψη. Φαίνεται ότι περνώντας τα χρόνια οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν περισσότερες τεχνικές στη

διδασκαλία τους και γίνονται πιο αποδοτικοί σε σχέση με τα πρώτα τους χρόνια στην εκπαίδευση.

Άλλη έρευνα των Anramidis & Kalyva (2007) τόνισε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Φάνηκε δηλαδή πως αυτοί αναγνώρισαν το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρίες να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους, ώστε να εξελίσσονται σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Και σε αυτήν ωστόσο, εκφράστηκαν επιφυλάξεις και ανησυχία από τους εκπαιδευτικούς για τα ζητήματα που θα υπάρξουν, αν αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών/τριών με αναπηρία ή αυτισμό μέσα στη γενική τάξη. Από την άλλη πλευρά άλλες έρευνες δείχνουν ότι ακόμα και εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία και εμπειρία μέσα στην τάξη μπορεί να είναι αποδοτικοί και υποστηρικτικοί απέναντι σε μαθητές/τριες με αναπηρίες καθώς λειτουργούν με ενθουσιασμό και διάθεση για δουλειά (Emam & Mohamed, 2011).

Τέλος, στην έρευνα των Scruggs & Mastropieri (2007) οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης και πολλοί δηλώνουν πρόθυμοι να εφαρμόσουν τις αρχές της μέσα στη σχολική τάξη. Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που σε αυτή την έρευνα δήλωσαν αντίθετοι. Συμπερασματικά, η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική απέναντι στη συμπερίληψη αλλά επιφυλακτική για την εφαρμογή της στην ελληνική εκπαίδευση. Κατά πόσο αυτή προωθείται εξαρτάται από την κατάρτιση, τη διάθεση και την εμπειρία του εκπαιδευτικού. Εάν συνδυάζονται τα προηγούμενα στοιχεία, θα μπορούν να προσφέρουν στα άτομα με αυτισμό και γενικότερα με αναπηρία, τη στήριξη που χρειάζονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, για να εξελιχθούν στη ζωή τους σε όλα τα επίπεδα (Χρηστάκης, 2013).

7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Η συμβολή του εκπαιδευτικού θεωρείται μέγιστης σημασίας για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους/τις μαθητές/τριες μέσα στην τυπική τάξη. Γι' αυτό είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην αξία της συμπερίληψης και τον τρόπο που θα αντιμετωπίζεται η ετερότητα μέσα στο σχολείο (Walker & Gleaves, 2016). Επίσης, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο είναι

απαραίτητο να καταρτίζονται στον τρόπο που θα διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα και στο πώς θα την προωθούν (Bhatnagar & Das, 2014). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που καταρτίζουν τους νέους επιστήμονες θα πρέπει να αναδιαμορφώνουν τα προγράμματα σπουδών τους δίνοντάς τους συμπεριληπτικό προσανατολισμό, ώστε να έχουν γνώσεις για την υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία και αυτισμό.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις διεθνείς εξελίξεις μελετώντας τη βιβλιογραφία και να χρησιμοποιούν τα ευρήματα ερευνών ως πηγή, για να βελτιώνουν τις πρακτικές τους (Nind, 2014). Τότε θα αναγνωρίσουν την αξία της παροχής κινήτρων καθώς και την ανάγκη να επιβραβεύουν τους/τις μαθητές/τριες που διαφέρουν, ώστε να συμβάλουν στην αύξηση της συμμετοχής τους στην τάξη, και να εξελίσσεται η μαθησιακή διαδικασία (Fuchs, 2009). Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα κινητοποιήσουν προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Απαιτείται να έχουν όραμα, στόχους και να αναζητούν νέες μεθόδους ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών. Επίσης είναι ωφέλιμο να αποκτήσουν οργανωτικές ικανότητες, γνώσεις συμβουλευτικής και επικοινωνίας που συνιστούν δεξιότητες αυτοβελτίωσης.

Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αναζητά τρόπους να αντιμετωπίζει τις ανισότητες που εμφανίζονται μέσα στο μάθημα. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αδήριτη ανάγκη, ώστε να λειτουργούν ως επιστήμονες-παιδαγωγοί, για να σχεδιάζουν εξατομικευμένα προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και επιμορφωτικά σεμινάρια γίνονται πιο θετικοί ως προς τη συνεκπαίδευση και τα οφέλη της (Avramidis & Kalyva, 2007). Ο Forlin (2012), επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί πέρα από τη γνωστική βάση πρέπει να έχουν και πρακτικές ικανότητες. Να έχουν ηθικές αξίες που οδηγούν στο σεβασμό στο συνάνθρωπο, να επιδιώκουν την επικοινωνία με όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους και να παρέχουν εξατομικευμένη διδασκαλία, όταν χρειάζεται. Τέλος, να κατανοούν ότι η ετερότητα είναι πολύ φυσιολογική, γιατί δεν αναπτύσσονται όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο.

Από την άλλη ο Ainscow (2004), προτείνει να δίνεται έμφαση σε δραστηριότητες που ενδυναμώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και να ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, συγκεκριμένα άτομα να αναλάβουν ρόλους ηγεσίας και συντονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να υποστηρίζονται όσοι έχουν καινοτόμες ιδέες που θα τις εφαρμόζουν στην τάξη. Καλό είναι το κράτος μέσα από επιμορφώσεις να παρέχει τη δυνατότητα για διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών που διαχειρίζονται στην τάξη τους άτομα με αναπηρίες, ώστε να ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες. Να χρηματοδοτεί την έρευνα και να προτείνει στα πανεπιστήμια να επανεξετάζουν τον τρόπο που εκπαιδεύονται οι νέοι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, να υπάρξει αναδιάρθρωση στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν γνώσεις πάνω στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής ακόμα και αν στην τάξη τους δεν υπάρχουν άτομα με αναπηρίες. Στον οδηγό της UNESCO (2013), αναφέρεται ότι «απαιτείται να εκπαιδεύουμε τους εκπαιδευτικούς για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και αυτό πρακτικά σημαίνει ότι επαναπροσδιορίζουμε τους ρόλους, τις αντιλήψεις και τις ικανότητές τους προκειμένου να διαφοροποιήσουμε τις μεθόδους διδασκαλίας και να ενδυναμώσουμε το ρόλο των εκπαιδευτικών».

Το κάθε σχολείο μέρος του οποίου είναι και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναπροσδιορίζει και να τροποποιεί το Αναλυτικό του Πρόγραμμα, τις πρακτικές και τους στόχους του λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες μέσα στην τάξη, το επίπεδο των μαθητών/τριών και τις ανάγκες που επιδιώκει να ικανοποιήσει. Είναι ακόμα απαραίτητο να προσαρμόζει τη σχολική κουλτούρα με την αντίστοιχη των μελών του (Χατζηθεοδούλου και Συμεού, 2008). Όπως αναφέρει ο Χαραβιτσίδης (2013) «το ταξίδι της ελπίδας συνεχίζεται εκεί, όπου οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών/τριών αγωνίζονται σε δύσκολες κάποιες φορές συνθήκες, για να δημιουργήσουν μια εκπαίδευση αντάξια των προσδοκιών και των αναγκών της κοινωνίας».

Σε έρευνα των Avramidis και Norwich (2002) επισημάνθηκε ο θετικός ρόλος της συμπερίληψης στη σχολική επίδοση αλλά στον τομέα της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συγκεκριμένη έρευνα σημαντικό ρόλο έπαιξε και η εμπειρία που είχαν οι

εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία αυτών των μαθητών/τριών. Μάλιστα παρά το γεγονός ότι είχαν ανταποκριθεί με επιτυχία στο ρόλο τους ανέφεραν ότι ήταν θετικοί στο να λάβουν επιπλέον επιμόρφωση και εκπαίδευση σχετικά με το πώς θα διαχειρίζονται στην τάξη μαθητές/τριες με αναπηρία.

Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στη συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό τονίζοντας ότι τα γενικά σχολεία δεν είναι έτοιμα να δεχτούν τέτοιους μαθητές/τριες, εφόσον δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές και το κατάλληλα εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Petrovska & Sivevska, 2016). Προτείνεται λοιπόν η επάνδρωση των σχολείων από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές και κάθε είδους βοηθητικό προσωπικό, οι οποίοι θα εγγυώνται ένα εποικοδομητικό κλίμα και ένα ασφαλές περιβάλλον για τους/τις μαθητές/τριες με αυτισμό (Anati, 2013). Γιατί οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο γενικό σχολείο κουβαλούν ένα βαρύ φορτίο, αν δεν έχουν στήριξη και από άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών. Είναι παράλογο αυτό που επιβάλλεται πολλές φορές να φοιτούν παιδιά με αυτισμό μέσα στην τάξη και να μην μπορούν να τα διαχειριστούν ούτε να τα εκπαιδεύσουν.

Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δεν είναι καταρτισμένοι, ώστε να υποδέχονται στις τάξεις τους/τις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες ούτε έχουν επαρκείς γνώσεις, ώστε να προσαρμόσουν το πρόγραμμα και τη διδασκαλία τους. Επομένως, τέτοιοι/ες μαθητές/τριες μένουν στην τάξη αμέτοχοι/ες και ακαδημαϊκά στάσιμοι/ες. Γιατί ρεαλιστικά, πώς ένας εκπαιδευτικός, χωρίς επιμόρφωση θα διαχειριστεί ενδεχόμενες ενοχλητικές συμπεριφορές των παραπάνω μαθητών που εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και επιβραδύνουν την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών/τριών (McCarty, 2006); Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης παραπονιούνται πως με τόσους/τόσες μαθητές/τριες ανά τάξη δεν τους επαρκεί ο χρόνος, ώστε να βοηθούν κάθε παιδί που έχει ανάγκη (Κασίδης, 2015). Γιατί οι μαθητές/τριες με αυτισμό έχουν το δικό τους χρόνο πρόσληψης και κατανόησης της νέας γνώσης, ώστε ο εκπαιδευτικός να πρέπει να παραμελεί την υπόλοιπη τάξη. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί, επειδή αναγκάζεται ο εκπαιδευτικός να προχωράει την ύλη με αργό ρυθμό και οι τυπικοί/ες μαθητές/τριες να κουράζονται αλλά και να μην εξελίσσονται με βάση τις δυνατότητές τους (Hwang & Evans, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, προτείνουν οι μαθητές/τριες με αυτισμό είτε να φοιτούν κάποιες ώρες σε τμήματα ένταξης είτε μέσα στην ίδια τάξη να έχουν παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Επίσης, άλλοι εκπαιδευτικοί προτείνουν την οικονομική στήριξη ανά σχολείο, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να εφοδιάζονται με τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και το απαραίτητο διδακτικό υλικό για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Wang, 2009). Τέλος, μια έρευνα των MacArthur και Kelly (2004) έδειξε ότι παιδιά με αναπηρία βιώνουν σχολικό εκφοβισμό στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται από επίσημους φορείς της εκπαίδευσης, ώστε να δρουν αποτελεσματικά. Πρωτίστης σημασίας όμως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεργασία τους με τους γονείς, αφού αυτοί μπορούν να δώσουν πληροφορίες για το μαθητή μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και ο εκπαιδευτικός να τις αξιοποιήσει για τη διαχείρισή του μέσα στην τάξη. Δυστυχώς, αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό.

Όσον αφορά λοιπόν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έρευνες έχουν δείξει πως εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή κρατούν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει καθόλου επιμόρφωση. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί με κατάρτιση έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και νιώθουν ότι μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών και να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με ακατάρτιστους εκπαιδευτικούς (Schmidt & Vrhonik, 2015). Επίσης έχουν ευελιξία στην αλλαγή των στρατηγικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε περίπτωση που κάτι δεν είναι αποτελεσματικό.

Όταν και ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύουν, μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται συμπεριφορές και δυσκολίες και να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους για επιτυχημένη ενσωμάτωση. Όλοι δέχονται ότι πριν υποδεχτούν στις τάξεις τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να νιώθουν σίγουροι ακαδημαϊκά. Και αυτό νιώθουν οι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετες δεξιότητες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι όσο πιο ενήμερος και καταρτισμένος είναι ο εκπαιδευτικός σε ζητήματα ετερογένειας και διαφοροποίησης στο σχολείο τόσο πιο θετικός γίνεται απέναντι στη συμπερίληψη. Αντίθετα, όσο λιγότερες γνώσεις έχει τόσο πιο επιφυλακτικός γίνεται (Lika, 2016). Η εφαρμογή επομένως των κατάλληλων πλαισίων, με τη χάραξη μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την

υιοθέτηση συμπεριληπτικών προγραμμάτων σπουδών μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο συμπεριληπτική και αμερόληπτη εκπαίδευση.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

8. ΕΡΕΥΝΑ

8.1. Ερευνητική μέθοδος

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος. Αυτή αποτελείται από ένα σύνολο διαφορετικών ερμηνευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν αρκετές επιστήμες με σκοπό να αναλυθεί και να ερμηνευτεί ένα φαινόμενο. Επίσης αναζητά τους λόγους που εκδηλώνονται διάφορες συμπεριφορές (Creswell, 2011; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η ποιοτική έρευνα δε βασίζεται σε δεδομένα που είναι αποκομμένα από το κοινωνικό γίνεσθαι. Αντίθετα ερευνά το άτομο-υποκείμενο, πώς δρα μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον, με ποιους τρόπους βιώνει μια κατάσταση, ποιες είναι οι αντιλήψεις που έχει και πώς εξελίσσεται. Αναφέρεται δηλαδή στο είδος και το χαρακτήρα του φαινομένου που ερευνάται και τοποθετεί τον ερευνητή μπροστά στον κόσμο (Paraskevoroulou-Kollia, 2008).

Έτσι οι ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους χώρο και επιχειρούν να τα ερμηνεύσουν (Denzin & Lincoln, 2005). Η ποιοτική έρευνα δε χρησιμοποιεί αριθμητικά δεδομένα και μαθηματικούς υπολογισμούς αλλά δίνει έμφαση στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Parker, 2004). Βέβαια για κάποιους θεωρείται αρνητικό σε αυτή τη μέθοδο το γεγονός ότι τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του περιορισμένου αριθμού των περιπτώσεων που μελετώνται. Σε κάθε περίπτωση όμως μπορεί να αποτελέσει αφορμή για διάλογο και ο συνδυασμός της με άλλες ποιοτικές έρευνες να οδηγήσει στη γενίκευση πολλών αποτελεσμάτων (Mason, 2010).

Επίσης, η ποιοτική έρευνα έχει μέσα της το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Αυτό φαίνεται και στις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, οι οποίοι εκφράζουν καθαρά τις δικές τους απόψεις, οι οποίες διαφέρουν από των άλλων που βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005; Cohen et al., 2007). Για να προσελκύσει μια έρευνα το ενδιαφέρον και να θεωρηθεί σημαντική θα πρέπει να αναφέρεται σε ένα θέμα που απασχολεί τους ανθρώπους, ενώ τα νέα δεδομένα που θα προκύψουν από αυτήν θα βοηθήσουν τους επιστήμονες-ερευνητές να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα που ερευνάται.

8.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Οι θεματικοί άξονες της έρευνάς μας αφορούν τη Συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιχειρήθηκε να εντοπιστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την επίδραση της συμπερίληψης στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο νομό Αχαΐας. Κατόπιν τούτου διαμορφώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1ο: Σε τι βαθμοί πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η Συμπερίληψη συμβάλλει στην καλύτερη κοινωνικοποίηση και εκμάθηση των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

2ο: Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

3ο: Ποιες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές χρειάζεται να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός για την διευκόλυνση της διαδικασίας της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στη γενική εκπαίδευση;

Κάθε ερευνητικό ερώτημα αποτελείται από τέσσερα υποερωτήματα. Συνολικά δηλαδή, απαντήθηκαν δώδεκα υποερωτήματα. Έτσι, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ζητήθηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, αν πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες με αυτισμό κοινωνικοποιούνται καλύτερα στις γενικές τάξεις σε σχέση με τις ειδικές, κατά πόσο οι συγκεκριμένοι/νες μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις μέσα σε μια γενική τάξη και τέλος, αν δυσχεραίνεται η εκμάθηση των τυπικών παιδιών από την ύπαρξη παιδιών με αυτισμό στην σχολική τάξη.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν, αν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση να διαχειριστούν παιδιά με αυτισμό μέσα σε μια τυπική τάξη, αν υπάρχουν σύγχρονα προγράμματα επιμόρφωσης για την ενημέρωση τους πάνω σε νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, πόσο εύκολη ή δύσκολη πρόσβαση έχουν και σε αυτά και τέλος, ποιες εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες τους δημιουργούνται, ώστε να είναι αποδοτικοί στη διδασκαλία τους.

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν, αν συμφωνούν με πρακτικές συμπερίληψης, όπως η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος της

γενικής τάξης προκειμένου να διαχειριστούν μαθητές/τριες με αυτισμό, αν πιστεύουν ότι η αναλυτική αξιολόγηση αυτών και η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, θα διευκολύνουν την προσαρμογή τους μέσα σε ένα γενικό σχολείο, ακόμα κατά πόσο η θεματική οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού και η σύνδεση των μαθημάτων με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα του/της μαθητή/τριας διευκολύνουν τη συμπερίληψη και τέλος, αν η εφαρμογή της νέας τεχνολογίας στο σχολείο μπορεί να διευκολύνει την εκπαίδευση ενός/μιας μαθητή/τριας με αυτισμό.

8.3. Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχτηκε η συνέντευξη, η οποία στηρίζεται σε τυποποιημένες ερωτήσεις και ο τρόπος διεξαγωγής της είναι απλός. Ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα μέσα από ερωτήσεις ανοικτού τύπου να διατυπώσει τις δικές του απόψεις χωρίς περιορισμούς. Επίσης μέσω των συνεντεύξεων δίνεται η ευκαιρία για εμβάθυνση, αφού πέρα από τις γνώσεις ενός ατόμου συνάγονται συμπεράσματα και για τις ιδέες και τις αντιλήψεις του. Κάθε συνέντευξη αποτελεί μια διαπροσωπική συνάντηση μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου. Μας επιτρέπει να μάθουμε για τις αντιλήψεις και τις απόψεις των προσώπων που δε θα μπορούσαμε διαφορετικά, επειδή εκδηλώνονται σε συγκεκριμένες συνθήκες και αφορούν πολύ ειδικά θέματα.

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), μπορεί κανείς να γνωρίσει γνώμες και αντιλήψεις, οι οποίες δε φανερώνονται μέσω της συμπεριφοράς ούτε μπορούν εύκολα να γίνουν αντικείμενο παρατήρησης. Γενικά, η συνέντευξη αποβλέπει να συλλέξει τις απόψεις των ερωτωμένων πάνω στα ερωτήματα της έρευνας και να διερευνήσει όλα αυτά που έχουν στο μυαλό τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ακόμα κάθε συνέντευξη είναι το εργαλείο μέσω του οποίου θα εντοπιστούν κάποια δεδομένα που θεωρούνται σημαντικά κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο που θα συμπληρώσει και άλλες έρευνες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε στην ημιδομημένη συνέντευξη καθώς έχει μεγαλύτερη ευελιξία, εφόσον οι ερωτήσεις που υποβάλλονται βοηθούν τον ερωτώμενο αλλά δεν είναι αυστηρές για την πορεία της συζήτησης. Ο ερωτώμενος

μπορεί να θίξει και άλλα θέματα που του κεντρίζουν το ενδιαφέρον (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ολόκληρο το μήνα Νοέμβριο του 2021. Η ερευνήτρια επισκέφτηκε διάφορα γυμνάσια και λύκεια του νομού Αχαΐας και ζήτησε από εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην έρευνα. Για όσους προσφέρθηκαν, κανονίστηκε τηλεφωνική επικοινωνία με την ερευνήτρια, για να ενημερωθούν για το περιεχόμενο της έρευνας και την σημαντικότητα της συμμετοχής τους. Στη συνέχεια κανονίστηκε η συνέντευξη στο χρόνο και το χώρο που επέλεξε ο κάθε συμμετέχων με σκοπό να αισθάνεται άνετα. Κάθε συνέντευξη διήρκησε περίπου μισή ώρα. Αφού συνελέγησαν τα δεδομένα έγινε η απομαγνητοφώνηση κάθε συνέντευξης και αναλύθηκαν τα δεδομένα.

Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγιναν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις προκειμένου να εξακριβωθεί η ομαλή ροή τους, τυχόν ασάφειες ή δυσκολίες στις ερωτήσεις, ώστε να βρεθούν έγκαιρα και να διορθωθούν. Ευτυχώς οι ερωτήσεις ήταν ξεκάθαρες και δε δημιούργησαν απορίες στους ερωτώμενους. Μετά από αυτό οριστικοποιήθηκε η μορφή της συνέντευξης.

Κατά τη συνάντηση του ερευνητή και του ερωτώμενου και πριν αρχίσει κάθε συνέντευξη έγινε γνωστός ο σκοπός της έρευνας και κατέστη σαφές ότι οι συνεντεύξεις είναι ανώνυμες, ώστε οι ερωτώμενοι να μην έχουν επιφυλάξεις για αυτά που θα πουν. Επίσης, τονίστηκε ότι οι συνεντεύξεις θα χρησιμοποιηθούν για την έρευνα και μόνο. Αυτό που πρωτίστως ενδιαφέρει τον ερευνητή στη συγκεκριμένη έρευνα είναι να ανακαλύψει τις σκέψεις αυτού που ερωτάται πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και στη συνέχεια να συγκρίνει τις απαντήσεις του με τις απόψεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, αφού ο ερευνητής συγκεντρώσει τις απαντήσεις, τις ομαδοποιεί, τις συγκρίνει και αναλύει τα δεδομένα του. Κάθε συνέντευξη απαιτεί από την πλευρά του ερευνητή να διαθέσει χρόνο, να χρησιμοποιήσει την κριτική του ικανότητα, να έχει υπομονή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και ταυτόχρονα επικοινωνιακές ικανότητες, για να προσεγγίσει την ψυχή του υποκειμένου (Wengraft, 2001). Η κάθε συνέντευξη ηχογραφήθηκε, για να καταγραφούν με απόλυτη πιστότητα, όσα λέχθησαν. Η ερευνήτρια κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων προσπάθησε απλά να καταγράψει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων χωρίς να τους προκαταβάλει ή να τους επηρεάσει με αποτέλεσμα να αποτυπώνεται αυτό που πιστεύουν πραγματικά.

8.4. Συγκρότηση δείγματος

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκαν δέκα συνεντεύξεις που πήρε η ερευνήτρια από εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γενικά γυμνάσια και λύκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αχαΐας, Είναι δύο άντρες και οκτώ γυναίκες. Οι τρεις από αυτούς έχουν διδακτική εμπειρία πάνω από είκοσι χρόνια, οι τέσσερις από δέκα έως δεκαπέντε χρόνια, ενώ οι υπόλοιποι τρεις έχουν εμπειρία από τρία έως επτά χρόνια. Επίσης επτά εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι και οι υπόλοιποι τρεις, αναπληρωτές. Τέσσερις, έχουν εμπειρία από τη φοίτηση μαθητή με ήπια μορφή αυτισμού μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης, πέντε εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, τρεις έχουν επιμορφωτικό σεμινάριο στην ειδική αγωγή, ενώ δύο διαθέτουν μεγάλη εμπειρία στη γενική εκπαίδευση.

Η επιλογή των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε επιλεκτικά, αφού έπρεπε να πληρούνται ορισμένα κριτήρια, όπως η προθυμία των συμμετεχόντων, η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί σε συγκεκριμένο τόπο η συνέντευξη και η διαθεσιμότητα ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου τη δεδομένη στιγμή (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Ένα μειονέκτημα της επιλεκτικής δειγματοληψίας είναι πως το δείγμα δεν αντιπροσωπεύει το γενικό πληθυσμό και κατά συνέπεια δεν είναι δυνατό να γενικευτούν τα αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Οι έξι από τις δέκα συνεντεύξεις δόθηκαν κατ' ιδίαν, με προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους συνεντευξιαζόμενους, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις εστάλησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην ερευνήτρια. Οι συνεντεύξεις που δόθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια η ερευνήτρια τις απομαγνητοφώνησε και τις μετέτρεψε σε γραπτό κείμενο. Δεν υπήρξε καμία πίεση στους συνεντευξιαζόμενους και με πολλή χαρά δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

8.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Μια έρευνα θεωρείται έγκυρη όταν ο ερευνητής μετράει αυτό που θέλει να μετρήσει. Δηλαδή πρέπει να αποδείξει μέσα από αυτήν ότι οι έννοιες που μελετά μπορούν να μετρηθούν και να αξιολογηθούν. Στη συγκεκριμένη ερευνητική

απόπειρα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, οι πρακτικές που μπορούν να το επιτύχουν και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες προκειμένου να καταρτιστούν σε θέματα του αυτισμού και της συμπερίληψης επιβεβαιώνονται και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ενώ και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα αντιλαμβάνονται τις ίδιες έννοιες.

Επίσης, τα αποτελέσματά της έχουν τη δυνατότητα να γενικευτούν και αυτό φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτωμένων που ακολουθούν μια γενική γραμμή. Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία, αφού προτού πραγματοποιηθεί, έγιναν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, για να διαπιστωθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και η αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας. Τα ερευνητικά δεδομένα ταξινομήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν για την πιο έγκυρη ερμηνεία τους.

8.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Μέσω της ανάλυσης λόγου επιχειρήθηκε να ερμηνευτούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Η κωδικοποίηση του δείγματος έγινε με τους χαρακτήρες E1, E2, E3,..., E10, όπου E = Εκπαιδευτικός.

9. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της Συμπερίληψης στην καλύτερη κοινωνικοποίηση και εκμάθηση παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

9.1.1. Συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Στην ερώτηση, αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη Συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο οι επτά από τους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι συμφωνούν με την προϋπόθεση ότι ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει ήπια μορφή αυτισμού. Από τους επτά μάλιστα οι τρεις θέτουν ως επιπλέον όρο την ύπαρξη

εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που θα βοηθά το/τη μαθητή/τρια, ώστε να μην μένει πίσω γνωστικά και να μη δημιουργεί πρόβλημα στην τάξη.

«Ναι, και βέβαια συμφωνώ με την προϋπόθεση ότι μέσα στη τάξη υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που στέκεται δίπλα στο μαθητή με αυτισμό και τον βοηθά στα μαθήματα, ενώ τον κάνει να αισθάνεται άνετα στο περιβάλλον της τάξης με τους συμμαθητές του» (E6).

«Συμφωνώ αλλά με προϋποθέσεις. Να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, για να βοηθάει το μαθητή μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον» (E5).

«Ανάλογα με τη βαρύτητα της εικόνας του παιδιού. Παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και παρουσιάζουν ήπια συμπτώματα, μπορούν και κατά την άποψή μου επιβάλλεται να παρακολουθήσουν το κανονικό σχολείο» (E7).

Τρεις εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τη συμπερίληψη καθώς πιστεύουν ότι θα έχει αρνητικά αποτελέσματα όχι μόνο για την πορεία του/της μαθητή/τριας αλλά και για τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες στο τμήμα. Επισημαίνουν επίσης ότι οι μαθητές/τριες με αυτισμό πέρα από το γεγονός ότι δεν μαθαίνουν λόγω της φύσης του αναλυτικού προγράμματος ίσως πέσουν θύματα εκφοβισμού από τους/τις συμμαθητές/τριές τους λόγω της ιδιαιτερότητάς τους.

Ενδεικτικά αναφέρουν: «Πέρα από το γνωστικό κομμάτι, όπου φοβάμαι ότι οι μαθητές με αυτισμό δεν μπορούν να μάθουν, η συμπερίληψή τους στις τάξεις του γενικού σχολείου μπορεί να οδηγήσει σε περιστατικά εκφοβισμού από άλλους μαθητές, όπως και σε γενικότερη αναστάτωση της κανονικότητας και της απόδοσης των υπολοίπων μαθητών» (E10).

«Συγκεκριμένα το παιδί ενδέχεται να πέσει θύμα αρνητικής ή ακόμα επιθετικής συμπεριφοράς, γιατί τα υπόλοιπα παιδιά δεν είναι πιθανόν ενημερωμένα για την κλινική εικόνα του παιδιού που βρίσκεται στο φάσμα. Πέρα, όμως από αυτό, με την ύπαρξη ενός τέτοιου παιδιού οι υπόλοιποι μαθητές μπορεί να μένουν πίσω στα μαθήματά τους, αφού το μάθημα θα πρέπει κατά κάποιο τρόπο να διαφοροποιείται» (E2).

«Επιπλέον δημιουργούνται προβλήματα και στους άλλους μαθητές, καθώς τα παιδιά με το φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές που βλάπτουν τη διδασκαλία. Οι ίδιοι οι μαθητές με αυτισμό μπορεί να πέσουν θύματα

εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους λόγω της ιδιαιτερότητάς τους. Αυτό δημιουργεί ψυχολογικά προβλήματα στους ίδιους και εντείνει τις διαταραχές τους» (Ε8).

9.1.2. Η κοινωνικοποίηση παιδιών με αυτισμό στις γενικές τάξεις σε σχέση με τις ειδικές.

Στην ερώτηση, αν οι μαθητές/τριες με αυτισμό κοινωνικοποιούνται καλύτερα στις γενικές τάξεις σε σχέση με τις ειδικές οι εννιά από τους δέκα εκπαιδευτικούς συμφωνούν αλλά μόνο για τους/τις μαθητές/τριες που έχουν ήπια μορφή αυτισμού και μπορούν να αλληλοεπιδρούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Ωστόσο θέτουν ως επιπλέον προϋπόθεση από την πλευρά των παιδιών με αυτισμό την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από το οικογενειακό περιβάλλον και την αποδοχή από τους/τις υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριές τους.

«Πρώτα, να διευκρινίσω ότι σε μια γενική τάξη θα μπορούσαν να φοιτήσουν μαθητές με ήπια μορφή αυτισμού και μόνο. Οπότε θα συμφωνήσω ότι σαφώς κοινωνικοποιούνται καλύτερα με το να γίνονται παρατηρητές τυπικών συμπεριφορών και ενδεχομένως επέρχεται σταδιακή βελτίωση και της δικής τους συμπεριφοράς. Σημαντικό ρόλο βέβαια διαδραματίζει και το οικογενειακό περιβάλλον, κατά πόσο δηλαδή είναι βοηθητικό στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων για το παιδί, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει σε μια γενική τάξη» (Ε2).

«Κοινωνικοποιούνται καλύτερα στη γενική αγωγή, καθώς είναι παρατηρητές της συμπεριφοράς των άλλων παιδιών. Σε γνωστικό επίπεδο μπορεί να μη μαθαίνουν αλλά θεωρώ ότι είναι καλύτερη η κοινωνική αλληλοεπίδραση που επιτυγχάνεται μέσα στην τάξη, η οποία μπορεί να φέρει και την γνωστική τους ανάπτυξη» (Ε4).

«Κατά την άποψή μου, τα παιδιά με αυτισμό φοιτώντας σε μία γενική τάξη έχουν την δυνατότητα να παρατηρούν τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους και να αποκομίζουν τα θετικά από αυτές. Αυτό συμβάλλει στην ομαλή τους κοινωνικοποίηση» (Ε8).

«Η συνύπαρξη τέτοιων παιδιών με άλλους μαθητές σε μια τάξη στο γενικό σχολείο σίγουρα παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίησή τους. Όμως υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, έτσι ώστε να πετύχουμε το σωστό αποτέλεσμα.

Το παιδί θα πρέπει να έχει μάθει να συναναστρέφεται με άλλα άτομα, να συνεργάζεται και να ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα που παίρνει από τους άλλους. Θα πρέπει να είναι προετοιμασμένο, να γνωρίζει πως πρέπει να συμπεριφέρεται και να συμμετέχει στην ομάδα. Φυσικά, σημαντικό ρόλο παίζει η μορφή αυτισμού, ώστε να μην προκύπτουν προβλήματα δυσλειτουργίας στην τάξη. Έτσι τα υπόλοιπα παιδιά θα το δέχονται στην ομάδα τους, δίχως να το κατηγοριοποιούν και ταυτόχρονα θα το κάνουν να μη νιώθει διαφορετικό» (Ε9).

«Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα τεκμαίρεται από τη γενικότερη άποψη ότι η κοινωνική συναναστροφή μαθητών με αυτισμό με άλλους μαθητές μπορεί να έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά τους και τη γενικότερη κοινωνικοποίησή τους. Μιλάω βέβαια για τις περιπτώσεις, όπου οι μαθητές εμφανίζουν ήπια συμπτώματα αυτισμού. Βέβαια, η αποδοχή τους από το περιβάλλον των υπολοίπων μαθητών επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά και από άλλους παράγοντες, επομένως και η κοινωνικοποίησή τους» (Ε10).

Μόνο μια εκπαιδευτικός διαφώνησε και διαφοροποιήθηκε λέγοντας πως αυτά τα παιδιά δεν είναι κοινωνικά αλλά διστακτικά με τους γύρω τους, οπότε είναι δύσκολη η κοινωνικοποίησή τους.

«Αυτά τα παιδιά δεν ανοίγονται εύκολα, φοβούνται τους γύρω τους, οπότε για ποια κοινωνικοποίηση μιλάμε»; (Ε6).

9.1.3. Η απόκτηση γνώσεων παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη.

Αναφορικά με το αν οι μαθητές/τριες με αυτισμό μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις από τη φοίτησή τους σε μια γενική τάξη οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί αλλά μιλούν για τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος με βάση τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας, ενώ θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Επίσης τονίζουν ότι αυτό έχει σχέση σε μεγάλο βαθμό με τη μορφή του αυτισμού αλλά και τη διάθεση του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής να βοηθήσει το/τη μαθητή/τρια, αν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.

«Νομίζω όμως πως έτσι, όπως είναι διαμορφωμένο το αναλυτικό πρόγραμμα, δύσκολα μπορεί να ανταπεξέλθει ένα παιδί με αυτό το πρόβλημα. Μάλλον εδώ

πρέπει να μιλήσουμε για προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με το μαθησιακό του επίπεδο. Δε μιλάω για το πρόγραμμα όλης της τάξης αλλά για το πρόγραμμα του συγκεκριμένου μαθητή. Αν και νομίζω, θα ήταν καλύτερο να υπάρχει παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη. Έτσι δε θα αποκοπεί από ένα περιβάλλον με άλλα παιδιά και θα μπορέσει να πάρει κάποιες γνώσεις» (E1).

«Εξαρτάται ξεκάθαρα από την κλινική εικόνα του/της μαθητή/τριας (μορφή αυτισμού). Για παράδειγμα ένα παιδί με σύνδρομο Asperger θα ανταποκρινόταν καλύτερα στις γενικές απαιτήσεις μιας τυπικής τάξης» (E2).

«Με κατάλληλη στήριξη τόσο από τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής μέσω της παράλληλης στήριξης ανάλογα με το ρυθμό εκμάθησης του παιδιού» (E5).

«Καταρχάς πρέπει τα ίδια τα παιδιά να θέλουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία δίχως να δημιουργούν προβλήματα. Σημαντικό ρόλο παίζει και η θέληση και ικανότητα του δασκάλου να βοηθήσει και να προσφέρει ακόμα περισσότερα σε αυτά, ώστε να διευκολύνει την κατανόηση όλων των γνώσεων που τους προσφέρονται. Στην περίπτωση μαθητών με αυτισμό, ίσως καλό είναι να αλλάξει λίγο ο τρόπος διδασκαλίας, ώστε να είναι πιο ευκολονόητος» (E9).

Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί το θεωρούν σχεδόν αδύνατο λόγω της φύσης των προβλημάτων αυτών των παιδιών.

Μάλιστα η μια εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη :«Αυτά τα παιδιά έχουν θέμα με την κοινωνικότητά τους, οπότε πώς θα κάθονταν στο μάθημα, αν φοβούνται; Μάλλον δε θα ενδιαφέρονταν καθόλου για το μάθημα» (E6).

Ο άλλος εκπαιδευτικός επεσήμανε: «Είναι σχεδόν αδύνατον τα παιδιά με αυτισμό να αποκτήσουν γνώσεις μέσα στην τυπική τάξη. Τα προγράμματα διδασκαλίας δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους και πολλές φορές δε γίνονται κατανοητά από τα ίδια» (E8).

Η τρίτη εκπαιδευτικός ήταν πιο απόλυτη από τους προηγούμενους: «Όχι, ξεκάθαρα. Δυστυχώς το αναλυτικό πρόγραμμα είναι απαγορευτικό για παιδιά με αυτισμό» (E4).

9.1.4. Οι δυσκολίες εκμάθησης των τυπικών παιδιών από την ύπαρξη παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη.

Στο ερώτημα, αν η μάθηση των τυπικών μαθητών/τριών επηρεάζεται λόγω της ύπαρξης παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη οι οκτώ από τους δέκα εκπαιδευτικούς συμφωνούν μιλώντας για μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό επίδρασης. Δίνουν μεγάλη σημασία στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος ανάλογα με τις γνώσεις και την εμπειρία του μπορεί να εξισορροπήσει το μάθημα. Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στη μορφή του αυτισμού και κατά πόσο κάνει το παιδί επιθετικό μέσα στην τάξη.

«Σε αυτό θα απαντήσω καταφατικά αλλά με ορισμένες επιφυλάξεις. Δηλαδή εξαρτάται πως διαχειρίζεται το παιδί με αυτισμό ο εκπαιδευτικός, ώστε να μη δημιουργεί πρόβλημα μέσα στην τάξη. Αν λοιπόν αυτός ο μαθητής είναι δύσκολα διαχειρίσιμος, δημιουργεί φασαρία και αποσπά την προσοχή των άλλων μαθητών/τριών τότε δε γίνεται σωστά το μάθημα» (E1).

«Ναι, το πιστεύω, γιατί όσο ήπια και αν είναι η διαταραχή το μάθημα χρήζει διαφοροποίησης και το αναλυτικό πρόγραμμα αναπροσαρμογή, ενώ στην πραγματικότητα είναι διαμορφωμένο για μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οπότε, κάθε τέτοια αλλαγή μάλλον έχει αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να δημιουργεί προβλήματα στο μάθημα και να μην αφήνει τα άλλα παιδιά να παρακολουθήσουν με ηρεμία» (E2).

«Δυσχεραίνεται, γιατί θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δώσει έμφαση στο παιδί με αυτισμό με αποτέλεσμα κάποιες φορές να διακόπτει το μάθημα, για να δώσει προσοχή σε αυτό. Οπότε δεν αφιερώνει το χρόνο που πρέπει στην κανονική τάξη. Στην πραγματικότητα δε γίνεται σωστό μάθημα για κανένα μαθητή» (E5).

«Φυσικά, καθώς τα παιδιά με αυτισμό δημιουργούν σοβαρά προβλήματα και έτσι διαταράσσουν την ηρεμία της τάξης. Οι άλλοι μαθητές λοιπόν επηρεάζονται και η διδασκαλία δεν είναι αποτελεσματική, ώστε να μπορούν να αποκομίζουν γνώσεις με ευκολία» (E8).

«Είναι βέβαιο, ότι η συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη θα δυσχεραίνει την εκμάθηση των υπολοίπων μαθητών, στο επίπεδο της γνώσης που θα θέλαμε. Σίγουρα, λόγω του παιδαγωγικού ρόλου του καθηγητή, θα επηρεάζεται

το επίπεδο διδασκαλίας του και σε πολλές περιπτώσεις θα προσπαθεί να το προσαρμόσει έτσι, ώστε να μην απομονωθεί πλήρως ο μαθητής με αυτισμό. Επομένως, αναγκαστικά η εκμάθηση των υπολοίπων μαθητών θα δυσχεραίνεται. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις, λόγω και της πιθανής μη αποδοχής του μαθητή με αυτισμό από τους υπολοίπους, θα υπάρχουν και συμπεριφορές που θα δημιουργούν αναστάτωση στη ροή του μαθήματος, οπότε σε κάθε περίπτωση η μάθηση δυσχεραίνεται» (E10).

Οι δύο εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι δεν επηρεάζεται καθόλου το γνωστικό επίπεδο των τυπικών μαθητών/τριών εξέφρασαν τις παρακάτω απόψεις:

«Δε νομίζω ότι θα μείνουν πίσω γνωστικά οι τυπικοί μαθητές, αφού ο εκπαιδευτικός με αυτούς κάνει το μάθημα και δεν ενδιαφέρεται για τους μαθητές με αυτισμό. Τουλάχιστον εγώ δίνω έμφαση στους τυπικούς μαθητές και για τους άλλους ας υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης» (E6).

«Καθόλου, τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού είναι πλήρως λειτουργικά μέσα στην τάξη, όταν είναι ήπια η διαταραχή. Με σωστή διαχείριση από τον εκπαιδευτικό μπορεί όλοι να επωφελούνται από την εκπαιδευτική διαδικασία» (E7).

9.2. Οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

9.2.1. Η ύπαρξη κατάλληλης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη.

Στο ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση, για να διαχειριστούν μαθητές/τριες με αυτισμό μέσα στην τάξη δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ειδική αγωγή που συνοδευόταν και από πρακτική άσκηση, οπότε διαθέτουν γνώσεις που αφορούν την ψυχοσύνθεση και τη συμπεριφορά παιδιών με αυτισμό. Οι

συγκεκριμένοι έχουν πραγματοποιήσει και σεμινάριο στην ειδική αγωγή γεγονός που τους καθιστά κατά ένα μεγαλύτερο βαθμό ενημερωμένους.

«Εγώ προσωπικά έχω κάνει ένα μεταπτυχιακό και ένα σεμινάριο στην ειδική αγωγή και έχω τις γνώσεις, για να μπορώ να διαχειριστώ τέτοια παιδιά. Βέβαια, κατά τη γνώμη μου, μετράει και η εμπειρία μέσα στην τάξη, γιατί ακόμα και οι γνώσεις είναι σε θεωρητικό επίπεδο και δεν επαρκούν από μόνες τους. Ωστόσο θα ήθελα και από το κράτος να διοργανώνει δωρεάν τέτοιου είδους σεμινάρια και επιμορφώσεις για όποιον εκπαιδευτικό το έχει ανάγκη. Γιατί κακά τα ψέματα τα σεμινάρια και τα μεταπτυχιακά κοστίζουν και δεν έχουν τη δυνατότητα να τα παρακολουθούν όλοι. Δε βλέπω όμως να γίνεται καμιά τέτοια προσπάθεια αλλά πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν περιπτώσεις μέσα στην τάξη για τις οποίες δεν είναι προετοιμασμένοι» (E1).

«Ναι, είμαι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος καθώς και σεμιναρίου επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Είναι πολύ σημαντικό ότι στο μεταπτυχιακό μου υπήρχε ως προαπαιτούμενο πρακτική άσκηση 200 ωρών διδασκαλίας σε ειδικό σχολείο, οπότε ήρθα σε επαφή σε ρεαλιστικές συνθήκες με παιδιά στο φάσμα και έχω την εμπειρία της διαχείρισης παιδιών με αυτισμό» (E2).

Τρεις ακόμα εκπαιδευτικοί έχουν πραγματοποιήσει μόνο σεμινάριο στην ειδική αγωγή και πιστεύουν πως έστω και σε θεωρητικό επίπεδο μπορούν να διαχειριστούν μέσα στην τάξη τέτοια παιδιά. Μία από αυτές έχει συναντήσει και μέσα στην τάξη περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό, οπότε νιώθει ότι μπορεί να ανταποκριθεί κατά κάποιο τρόπο.

«Έχω κάνει ένα σεμινάριο ειδικής αγωγής και νομίζω ότι έχω αποκτήσει κάποιες βασικές γνώσεις, για να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις τέτοιων παιδιών» (E6).

«Η μόνη επιμόρφωση που έχω κάνει είναι ένα σεμινάριο ειδικής αγωγής, το οποίο έγινε με δική μου πρωτοβουλία. Όμως μέσα στην τάξη έχω συναντήσει αρκετές τέτοιες περιπτώσεις και πιστεύω ότι μέσα από την πράξη, γινόμαστε καλύτεροι και μαθαίνουμε να αντιμετωπίζουμε τέτοιες καταστάσεις» (E9).

Δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν έχουν καμιάς μορφής εκπαίδευση αλλά μόνο εμπειρία που θεωρούν πως είναι καλύτερη σε σχέση με τις θεωρητικές γνώσεις.

«Όχι, έχω μόνο εμπειρία. Και πιστεύω ότι πολλές φορές είναι πολύ καλύτερη σε σχέση με τις θεωρητικές γνώσεις» (E7).

«Όχι, δεν διαθέτω κάποια επιμόρφωση, ώστε να μπορώ να διαχειρίζομαι παιδιά με αυτισμό μέσα στην γενική τάξη. Ωστόσο, για μια σχολική χρονιά μου έχει συμβεί να έχω στη τάξη μου μαθητή με ήπια μορφή αυτισμού και γι' αυτό έχω αποκτήσει κάποια σχετική εμπειρία» (E8).

Οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν καθόλου επιμόρφωση και εκπαίδευση μα ούτε και εμπειρία και δεν ξέρουν πώς θα μπορέσουν να διαχειριστούν τέτοιου είδους μαθητές/τριες.

«Σίγουρα όχι. Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να υπάρχει μέσα στην τάξη ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης, ώστε μέσα από τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ούτε βέβαια το κράτος φροντίζει να με επιμορφώσει, για να διαχειριστώ έναν τέτοιο μαθητή» (E3).

«Δε νιώθω επαρκώς προετοιμασμένη, για να ανταποκριθώ σε μια τέτοια πρόκληση αλλά θα ήθελα το κράτος να μεριμνήσει, ώστε να λάβω την κατάλληλη επιμόρφωση, για να διαχειριστώ τέτοια παιδιά» (E4).

«Σε καμία περίπτωση. Δεν διαθέτω τις κατάλληλες γνώσεις και την επιμόρφωση, για να γνωρίζω τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης και διαχείρισης των παιδιών με αυτισμό. Η όλη διαχείριση, βασίζεται στην εμπειρία και τις συζητήσεις με άλλους συναδέλφους, τρόπος που δεν είναι ο ενδεδειγμένος» (E10).

9.2.2. Σύγχρονα προγράμματα επιμόρφωσης για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό.

Σχετικά με την ύπαρξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό οι εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς παραδέχονται ότι υπάρχει πληθώρα σεμιναρίων που διοργανώνονται από διάφορα πανεπιστήμια και μπορεί ο καθένας εύκολα να επιλέξει.

«Βέβαια και υπάρχουν. Διοργανώνονται από διάφορα πανεπιστήμια και κέντρα δια βίου μάθησης και υπάρχει μεγάλη ποικιλία. Μπορώ να παρατηρήσω μάλιστα ότι η μεγάλη προσφορά που υπάρχει έχει μειώσει τις τιμές τους, για να μπορούν όλοι να συμμετέχουν. Επειδή έχω κάνει ένα τέτοιο σεμινάριο σχετικά πρόσφατα μπορώ να πω ότι με βοήθησε πάρα πολύ» (E1).

«Πλέον η ειδική αγωγή έχει τραβήξει τα βλέμματα των επιστημόνων όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά υπάρχει η ανάγκη για συνεχή ενημέρωση σε θέματα ειδικής αγωγής. Έτσι, δρομολογούνται ολοένα και περισσότερα σύγχρονα προγράμματα επιμόρφωσης από κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς αλλά δυστυχώς δεν είναι δωρεάν» (E2).

«Υπάρχει μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων και όταν αποφάσισα να κάνω ένα σεμινάριο στη ειδική αγωγή ενημερώθηκα για πολλά και επέλεξα το καλύτερο κατά τη γνώμη μου» (E6).

«Στις μέρες μας υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενημερώνονται σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Όμως, αυτά προγράμματα παρέχονται με μεγάλο κόστος και έτσι δεν είναι προσιτά από τους εκπαιδευτικούς» (E8).

Μόνο μια εκπαιδευτικός δήλωσε ότι «Δε γνωρίζω, γιατί δεν έχω ασχοληθεί» (E7).

9.2.3. Πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό.

Όπως παραδέχονται οι εκπαιδευτικοί, υπάρχει μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ο καθένας μπορεί να επιλέξει χωρίς να αποκλείεται. Ωστόσο αυτό που αποτελεί δέσμευση είναι το κόστος το οποίο δυστυχώς επωμίζεται κάθε φορά ο εκπαιδευτικός. Εκφράζουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί το παράπονο ότι αυτό το βάρος θα έπρεπε να το αναλαμβάνει το κράτος. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«Ενώ υπάρχουν πλέον σε αφθονία εκπαιδευτικά προγράμματα για ενημέρωση και κατάρτιση πάνω στον αυτισμό δυστυχώς το κόστος είναι απαγορευτικό για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Κατά τη γνώμη μου το κόστος θα έπρεπε να το αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου το κράτος και να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς για

τις περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών (και για τον αυτισμό) που θα αντιμετωπίσουν στην τάξη αμέσως με την πρόσληψή τους» (E2).

«Δεν υπάρχει καμιά δυσκολία στην πρόσβαση σε τέτοιου είδους προγράμματα, αφού υπάρχει πληθώρα σεμιναρίων και μεταπτυχιακών που γίνονται από διάφορους φορείς, όμως η δυσκολία έγκειται στο γεγονός πως τα χρήματα, για να τα παρακολουθήσει κάποιος βαρύνουν αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό. Κατά τη γνώμη μου τέτοια προγράμματα πρέπει να επιδοτούνται από το κράτος, αν θέλουμε να μιλάμε για Συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό μέσα στη σχολική τάξη» (E4).

«Για να μπορούμε να επιμορφωθούμε κατάλληλα, ώστε να αντιμετωπίζουμε με τον καλύτερο τρόπο τα παιδιά με αυτισμό, πρέπει να μας δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουμε όλοι στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Δυστυχώς αυτό δεν είναι δυνατό για όλους, γιατί όσα από αυτά υπάρχουν, είναι επί πληρωμή. Το κόστος είναι αρκετά μεγάλο και ελάχιστοι αντέχουν τα έξοδα. Για τα παιδιά με αυτισμό το κράτος δεν έχει προνοήσει να προσφέρει την κατάλληλη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς. Άρα ο εκπαιδευτικός, έχοντας στην τάξη μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά και μαθητές με αυτισμό, δεν έχει τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να μπορέσει να τους προσφέρει τη δυνατότητα να ενταχθούν στο σύνολο και να νιώθουν μέρος αυτού» (E9).

Επίσης από τους εννιά εκπαιδευτικούς που επεσήμαναν ως δυσκολία πρόσβασης το οικονομικό κόστος οι δύο πρόσθεσαν ως εμπόδιο και την έλλειψη χρόνου.

«Το πρόβλημα της πρόσβασης έχει να κάνει με το κόστος της επιμόρφωσης και τον προσωπικό χρόνο που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός. Κατά τα άλλα αφθονούν τα επιμορφωτικά σεμινάρια και κάποιος μπορεί να συμμετέχει ελεύθερα χωρίς κάποιο κριτήριο στην επιλογή του» (E5).

«Δεν υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία στην πρόσβαση σε τέτοιου είδους προγράμματα. Για εμένα η δυσκολία ήταν το οικονομικό κόστος, αφού έπρεπε να πιεστώ σε οικονομικό επίπεδο, για να μπορέσω να γραφτώ. Βέβαια δεν είχα ούτε πολύ χρόνο να διαθέσω, αφού το σεμινάριο θα κρατούσε 9 μήνες αλλά το πήρα απόφαση πως θα με βοηθήσει πολύ στη δουλειά μου» (E6).

Από τους δέκα εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα μόνο μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δε γνωρίζει καθόλου, αν υπάρχουν δυσκολίες στη πρόσβαση σε τέτοιου είδους προγράμματα καθώς δεν έχει ασχοληθεί καθόλου. (N7).

9.2.4. Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι οι εννιά από τους δέκα αναγνωρίζουν την ανάγκη να γνωρίσουν περισσότερα πράγματα για τον αυτισμό μέσω επιμόρφωσης ή άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γιατί τότε θα μπορέσουν να κατανοήσουν την ψυχοσύνθεση αυτών των παιδιών. Επισημαίνουν ακόμα ότι αυτό θα μπορούσε να γίνει με τη συμβολή ειδικών επιστημόνων.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο (E1): «Πρώτα από όλα πρέπει να ξέρω πώς να διαχειριστώ ένα τέτοιο μαθητή. Άρα πρέπει κάποιος να με εκπαιδεύσει για αυτό. Και μιλάω γενικά, γιατί εγώ από μόνος μου έχω επιμορφωθεί πάνω στη διαχείριση παιδιών με αυτισμό. Αν κάποιος όμως δεν έχει τις στοιχειώδεις γνώσεις πώς μπορείς χωρίς να τον ρωτήσεις, αν μπορεί να τα καταφέρει, να του ζητήσεις να διδάξει σε μια τάξη που υπάρχει ή υπάρχουν παιδιά με αυτισμό; Επιμόρφωσέ τον πρώτα, δώσε του τα κατάλληλα εφόδια και ακόμα στείλε και ειδικούς να παρακολουθήσουν την πορεία του παιδιού στην αρχή για το αν είναι δυνατή η συνύπαρξή του με τους άλλους μαθητές».

Ένας άλλος απάντησε :«Λόγω του ιδιαίτερου ψυχισμού των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για τη συγκεκριμένη διαταραχή. Μόνο με την κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση μπορούν να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών. Ο τρόπος διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας και της συνολικής διαχείρισης σε γνωσιακό και συμπεριφορικό επίπεδο των παιδιών αυτών απαιτείται να είναι στηριγμένος σε ενήμερες επιστημονικές νόρμες και όχι σε εμπειρικά δεδομένα. Επειδή οι πανεπιστημιακές γνώσεις δεν προσανατολίζουν στην ειδική αγωγή οι μεταπτυχιακές σπουδές και τα επιμορφωτικά σεμινάρια είναι μονόδρομος» (E2).

Παρόμοια απάντηση δίνει και ο (E5): «Πρώτα απ' όλα πρέπει κάποιος να είναι γνώστης του αυτισμού, για να μπορεί να χειριστεί ένα τέτοιο παιδί, γνώστης της ψυχολογίας του αλλά και να είναι οπλισμένος με υπομονή, ώστε να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας με τους τυπικούς μαθητές, οι οποίοι επί της ουσίας θα λειτουργούν ως βοηθοί του. Οπωσδήποτε λοιπόν πρέπει να έχω παρακολουθήσει σίγουρα κάποιο σεμινάριο ή ένα μεταπτυχιακό, για να αποκτήσω ειδικευση στο αντικείμενο της ειδικής αγωγής».

Επίσης από τους εκπαιδευτικούς που τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης κάποιοι τονίζουν την ανάγκη οι επιμορφώσεις να γίνονται δωρεάν από το κράτος.

«Θα ήθελα να διαθέτω γνωστικά και επιμορφωτικά εφόδια, για να μπορέσω να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις παιδιού με αυτισμό. Να έχω δηλαδή τη δυνατότητα να παρακολουθήσω δωρεάν επιμορφώσεις ή ακόμα και με συμβολικό κόστος κάποιο μεταπτυχιακό» (E4).

«Επιπλέον θα ήθελα να έχω τη δυνατότητα να παρακολουθώ και δωρεάν επιμορφώσεις από κρατικούς φορείς» (E6).

Τέλος, μια εκπαιδευτικός δηλώνει ότι δεν έχει καθόλου ανάγκη για καμιά επιμόρφωση, αφού έχει μεγάλη εμπειρία, ώστε να διαχειριστεί στην τάξη παιδιά με αυτισμό (E7).

9.3. Παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διευκόλυνση της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στη γενική εκπαίδευση.

9.3.1. Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος για την κάλυψη των αναγκών μαθητών/τριών με αυτισμό.

Στην ερώτηση, αν πρέπει οι κανονικές τάξεις να τροποποιούν το αναλυτικό τους πρόγραμμα, για να συμπεριλάβουν στη μάθηση μαθητές/τριες με αυτισμό οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν. Έτσι οι πέντε από τους δέκα είναι κατηγορηματικά αντίθετοι ότι πρέπει να τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς αυτό έχει δημιουργηθεί, για να καλύπτει τις ανάγκες τυπικών παιδιών. Προτείνουν ως λύση την εξατομικευμένη διδασκαλία για το παιδί με αυτισμό την

οποία θα πρέπει να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Άλλοι επισημαίνουν ότι κάτι τέτοιο θα αποβεί εις βάρος των τυπικών παιδιών, ενώ κάποιιοι άλλοι ότι ακόμα και αν το αναλυτικό πρόγραμμα τροποποιηθεί οι μαθητές/τριες με αυτισμό δεν πρόκειται να εξελιχθούν γνωστικά. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«Όχι δεν το θεωρώ σωστό. Το αναλυτικό πρόγραμμα έχει δημιουργηθεί και εγκριθεί, για να καλύπτει την πλειοψηφία των μαθητών/τριών. Αν κάποιος μαθητής δεν μπορεί να το ακολουθήσει, θα πρέπει σε ατομικό επίπεδο να βρεθεί μια λύση για αυτό το παιδί. Όχι εις βάρος των άλλων μαθητών. Νομίζω η λύση θα ήταν η παράλληλη στήριξη. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής με αυτισμό βρίσκεται μέσα στην τάξη σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του αλλά δέχεται και εξατομικευμένη διδασκαλία» (E1).

«Ένας μαθητής στο φάσμα του αυτισμού δε δύναται να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις του καθημερινού αναλυτικού προγράμματος μιας γενικής τάξης ακόμα και αν μιλάμε για ήπια ή ελαφριά μορφή αυτισμού.» (E2).

«Είναι ακατόρθωτο να συμπεριληφθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα τροποποιήσεις, για να καλυφθούν οι μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Γιατί κατά τη γνώμη μου ό,τι και να γίνει τα παιδιά με αυτισμό δεν πρόκειται να εξελιχθούν γνωστικά» (E6).

Οι υπόλοιποι πέντε είτε προτείνουν την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος είτε την αναπροσαρμογή των εργασιών που δίνονται μέσα στην τάξη, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται και ένας/μία μαθητής/τρια με αυτισμό.

«Κρίνω ότι είναι δύσκολο να τροποποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν είναι δίκαιο για τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Εγώ προσωπικά θα μπορούσα να αναπροσαρμόσω κάποιες εργασίες και να τις δίνω ξεχωριστά σε ένα μαθητή με αυτισμό με βάση τις εκπαιδευτικές του ανάγκες» (E3).

«Πρέπει σίγουρα να τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα, για να μπορεί να συμπεριλάβει ένα παιδί με αυτισμό, στο βαθμό όμως που δε θα επηρεάζεται το γνωστικό επίπεδο των τυπικών παιδιών. Βέβαια και ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τις γνώσεις, ώστε να τροποποιεί το αναλυτικό στο βαθμό που χρειάζεται» (E5).

«Εδώ η απάντηση είναι δύσκολη. Εάν δεχτούμε τη συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη, σίγουρα θα πρέπει να γίνει προσαρμογή και τροποποίηση

των υφιστάμενων προγραμμάτων. Εάν η προσέγγισή μας είναι τα παιδιά αυτά να ακολουθούν ειδικές τάξεις, οι τροποποιήσεις θα μπορούσαν να είναι σε εκείνο το βαθμό, ώστε οι γενικές τάξεις να μπορούν να υποδεχτούν μαθητές στο φάσμα του αυτισμού με ήπια συμπτώματα» (E10).

9.3.2. Αναλυτική αξιολόγηση των παιδιών με αυτισμό και καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν για τη διευκόλυνση της προσαρμογής τους στη γενική τάξη.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα, στην ερώτηση, αν πρέπει να αξιολογούνται οι μαθητές/τριες με αυτισμό μέσα στην τάξη και να καταγράφονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι θετικοί, γιατί αναγνωρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός θα αντλήσει πολλά συμπεράσματα για τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και για το αν επωφελούνται γνωστικά.

«Σίγουρα. Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να παρατηρεί, να καταγράφει και να αξιολογεί τη μαθησιακή και την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με αυτισμό, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζει αρχικά, αν μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα περιβάλλον με άλλα παιδιά. Επίσης μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσής του μπορεί να καταλάβει κατά πόσο είναι δεκτικό σε νέες γνώσεις ή είναι απλώς παρατηρητής μέσα στην τάξη. Επιπλέον να νιώσει, αν πιέζεται σε ένα χώρο με άλλα παιδιά, αν δημιουργεί προβλήματα και τελικά δεν ωφελείται καθόλου» (E1).

«Η καταγραφή των δυσκολιών είναι αναγκαίο κομμάτι για την πρόοδο παιδιών με αυτισμό, γιατί μέσα από αυτήν ο εκπαιδευτικός και η διεπιστημονική ομάδα θα παρακολουθούν στενά την πρόοδο ή μη του μαθητή. Σε κάθε περίπτωση θα τροποποιούνται οι στρατηγικές διαχείρισης των εκάστοτε δυσκολιών μιας και η συνολική αντιμετώπιση δεν είναι στάσιμη αλλά δυναμική διαδικασία. Η αναλυτική αξιολόγηση είναι ικανή αλλά όχι αναγκαία συνθήκη. Μπορεί να μας δίνει μια εικόνα για το μαθητικό προφίλ του μαθητή αλλά όχι σε όλες τις πτυχές, όπως συμπεριφορικές ή, κοινωνικές» (E2).

«Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, για να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί την εκπαιδευτική διαδικασία και να αντιλαμβάνεται σε ποιο βαθμό βελτιώνεται το παιδί και πόσο προοδεύει. Επίσης είναι απαραίτητο

να γίνεται καταγραφή των δυσκολιών, για να βρίσκει ο εκπαιδευτικός τρόπους επίλυσης αυτών» (E5).

Ωστόσο οι δύο από αυτούς επισημαίνουν ότι την αξιολόγηση δεν μπορεί να την κάνει ο εκπαιδευτικός αλλά κάποιος ειδικός με γνώσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής.

«Θεωρώ ότι είναι ο καταλληλότερος τρόπος, για να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά ενδεχόμενες δυσκολίες εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Δεν είμαι σίγουρη όμως ότι μπορώ να το κάνω. Πώς, τι είδους αξιολόγηση θα είναι αυτή; Με ποια κριτήρια; Μάλλον πρέπει να με κατευθύνει κάποιος σύμβουλος ή κάποιος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής» (E4).

«Σίγουρα διευκολύνουν την προσαρμογή τους σε ένα γενικό σχολείο αλλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην έχει την κατάρτιση και πολλές φορές διαθέσιμο χρόνο, για να καταγράψει τις δυσκολίες και να αξιολογήσει τα παιδιά. Καλύτερα να αξιολογείται η συμπεριφορά και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή από ομάδα ειδικών που θα καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό της τάξης» (E3).

9.3.3. Θεματική οργάνωση του υλικού και σύνδεση των μαθημάτων με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα του/της μαθητή/τριας.

Στην ερώτηση αν η θεματική οργάνωση του υλικού της διδασκαλίας και η σύνδεση των μαθημάτων με τα προσωπικά ενδιαφέροντα του/της μαθητή/τριας με αυτισμό μπορούν να τον κινητοποιήσουν προκειμένου να δείξει ενδιαφέρον μέσα στην τάξη και να γίνει μέλος της, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις:

«Ναι, ναι, το πιστεύω πραγματικά. Τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν ενδιαφέρον σε συγκεκριμένα πράγματα επομένως και στο σχολείο μπορούν να παρακολουθούν, αν νιώθουν ότι κάτι είναι μέσα στα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, πολλές φορές θέλουν το χρόνο τους, για να ανταποκριθούν σε ερεθίσματα. Η θεματική οργάνωση λοιπόν των μαθημάτων με βάση κάτι που κινητοποιεί το μαθητή θα είχε κάποιο αποτέλεσμα» (E1).

«Τόσο η θεματική οργάνωση του υλικού όσο και η σύνδεση των μαθημάτων με τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών είναι απόλυτα βοηθητικά, γιατί καταφέρνουν μέσα από τη βιωματική εμπειρία και τη διάδραση με εξωσχολικά περιβάλλοντα να βοηθήσουν τους μαθητές να οικειοποιούνται τη γνώση. Ειδικά στα παιδιά με αυτισμό η θεματική οργάνωση διευκολύνει την κατανόηση των μαθημάτων, αφού αποτελεί τεχνική διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος. Η σύνδεση του μαθήματος με τα προσωπικά ενδιαφέροντα δημιουργούν την αίσθηση στο μαθητή με αυτισμό ότι είναι αναπόσπαστο μέρος της ομάδας και είναι μια ευκαιρία να επικοινωνήσει τα ενδιαφέροντά του με τους συμμαθητές του, στοιχείο που θα δέσει περισσότερο την ομάδα» (E2).

«Ναι, πιστεύω ότι θα βοηθούσε, γιατί ο εκπαιδευτικός θα αντιληφθεί πράγματα που συμβαίνουν στην πραγματικότητα και όχι μέσα στο περιβάλλον του σχολείου και μέσα από έννοιες που μπορεί να είναι δυσνόητες. Αν η γνώση στηρίζεται στα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή θα του δίνει την απαραίτητη ώθηση για εκμάθηση, αφού αυτό που θα μαθαίνει θα του κεντρίζει το ενδιαφέρον και θα συμμετέχει με μεγαλύτερη όρεξη» (E5).

«Σίγουρα για να μπορέσει ο μαθητής να προσαρμοστεί στην γενική τάξη και να έχει συμμετοχή στα μαθήματα, πρέπει να υπάρχει κάτι που θα του έλκει το ενδιαφέρον. Σ' αυτό σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει το υλικό που διδάσκεται. Αν είναι μέσα στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητή, τότε σίγουρα θα έχει θετικά αποτελέσματα ως προς την προσαρμογή του στην τάξη» (E9).

9.3.4. Η εφαρμογή της νέας τεχνολογίας ως διδακτικού μέσου για τη διευκόλυνση του μαθήματος ενός/μίας μαθητή/τριας με αυτισμό.

Από τους δέκα ερωτώμενους οι επτά απάντησαν πως πρέπει να αξιοποιούνται τα τεχνολογικά μέσα (υπολογιστές) κατά τη διδασκαλία του μαθήματος για παιδιά με αυτισμό με ισχυρά επιχειρήματα.

«Τα παιδιά με ήπια μορφή αυτισμού, γιατί για διαφορετική περίπτωση δεν μπορώ να απαντήσω, ασχολούνται πολλές ώρες με υπολογιστές, τάμπλετ και παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια. Μέσα από αυτή την ενασχόληση ηρεμούν και χαλαρώνουν. Οπότε ναι, πιστεύω ότι θα βοηθούσε πολύ, να μπορούν μέσω του υπολογιστή να

μαθαίνουν, να επιλύουν ασκήσεις και γενικά να παρακολουθούν πιο ευχάριστα το μάθημα» (E1).

«Θα ήταν ένα μέσο πρακτικό και αποτελεσματικό για ένα παιδί με αυτισμό που ανταποκρίνεται σε οπτικοακουστικά ερεθίσματα και άρα η πρόσληψη της γνώσης θα είναι πιο εύκολη. Οι μαθητές με ήπια μορφή αυτισμού βρίσκουν ενδιαφέρον στους υπολογιστές, είναι η παρέα τους στις στιγμές της απομόνωσης τους και άρα θα δείξουν ενδιαφέρον, αν ο εκπαιδευτικός προσπαθήσει μέσω αυτών να τους διδάξει πράγματα» (E4).

«Ναι βέβαια, η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει ως διδακτικό μέσο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με εξειδικευμένα λογισμικά αλλά και ειδικό υλικό πληροφορικής (π.χ. μηχανές εικονικής πραγματικότητας, εξειδικευμένα ρομποτικά συστήματα, κλπ). Η προσέγγιση αυτή θα βοηθήσει στην ομαλή ένταξη και στον εργασιακό χώρο, σε θέσεις εργασίας που θα μπορούσαν να καλύψουν» (N10).

Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν είναι εξοικειωμένα με τις νέες τεχνολογίες, οπότε δε θα είναι αποτελεσματική η χρήση τους για τη διδασκαλία (E8).

Μία άλλη εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι «επειδή ζούμε την εποχή της τεχνολογίας και δυστυχώς πολλά παιδιά σπαταλούν αρκετές ώρες στο σπίτι μπροστά από μια οθόνη (κινητά, τάμπλετ και υπολογιστής) δε θεωρώ ότι θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν αυτά τα μέσα και στην τάξη για το μάθημα. Πιο σοφή επιλογή θα ήταν η ανάθεση εργασιών προσανατολισμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή με δημιουργικό διάλογο ανάμεσά τους ή με διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (προαύλιο, μουσείο) παρά με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων» (E2).

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αμφιταλαντεύτηκε λέγοντας ότι «αυτό έχει να κάνει με το πόσο το παιδί ασχολείται με την τεχνολογία. Για παράδειγμα, αν του αρέσουν οι υπολογιστές θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να βάζει εργασίες, τις οποίες θα έκανε μέσω του υπολογιστή και θα ήταν πιο ευχάριστη η μάθηση. Εάν όμως το παιδί δεν ενδιαφέρεται για τα μέσα τεχνολογίας θα έπρεπε να βρει άλλους τρόπους, για να το παροτρύνει να μάθει» (E5).

10. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρακάτω αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

1^ο ερευνητικό ερώτημα

10.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της Συμπερίληψης στην καλύτερη κοινωνικοποίηση και εκμάθηση παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Από την έρευνα γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τίθεται υπέρ της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, ενώ διαπιστώθηκε ότι η κατάρτιση κάνει πιο ευνοϊκή τη στάση τους και δείχνουν πιο δεκτικοί στο να διδάξουν σε παιδιά με αναπηρίες και κατά συνέπεια με αυτισμό. Πιστεύουν ότι η συμπερίληψη βοηθά στην απόκτηση κοινωνικών αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με αυτισμό και η αλληλοεπίδρασή τους με μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης βελτιώνει τη συμπεριφορά τους. Ταυτόχρονα ενισχύεται η κοινωνικότητά τους. Αυτό το στηρίζουν στο ότι στις τυπικές τάξεις γίνονται παρατηρητές έστω και άθελά τους της συμπεριφοράς των συμμαθητών/τριών τους και σταδιακά έρχεται η βελτίωση της δικής τους συμπεριφοράς. Επίσης τονώνεται το αυτοσυναίσθημα αυτών των παιδιών καθώς μέσα στη γενική τάξη νιώθουν πιο ανεξάρτητα και έχουν ευκαιρία για αλληλοεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώνει και τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας. Έτσι η τοποθέτηση ενός/μιας μαθητή/τριας με αυτισμό σε ένα θρανίο που δεν διασπάται η προσοχή του και δίπλα σε ένα/μία μαθητή/τρια που τον σέβεται και τον βοηθά, τον εντάσσει καλύτερα μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Αποδεικνύεται ότι μειώνονται οι προκαταλήψεις και ο στιγματισμός αυτών των παιδιών και καλλιεργείται και η θετική στάση των τυπικών μαθητών. Πάλι όμως εδώ τίθεται ως προϋπόθεση ότι έχουν αποκτήσει δεξιότητες από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ώστε να υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα αποδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες που φοίτησαν σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης προσαρμόστηκαν καλύτερα σε σχέση με συνομηλίκους τους που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία (Power-deFur & Orellove, 1996).

Στο θέμα της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με αυτισμό υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι είναι αδύνατον να επωφεληθούν οι μαθητές/τριες με αυτισμό μέσα στη γενική τάξη, γιατί από τη φύση τους αυτά τα παιδιά φοβούνται τους γύρω τους, οπότε δεν μπορούμε να μιλάμε για κοινωνικότητα.

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί για το αν μπορούν τα παιδιά με αυτισμό να αποκτήσουν γνώσεις μέσα στη γενική τάξη και θεωρούν ότι αυτό μπορεί να γίνει μόνο αν έχουν ήπια μορφή αυτισμού και εφόσον μέσα στην τάξη υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.

Όμως υπάρχει και η αντίπερα όχθη καθώς άλλοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί καθόλου να συμβεί, αφού τα προγράμματα διδασκαλίας δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες αυτών των παιδιών και δε γίνονται κατανοητά. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώνει και αυτή την άποψη, αφού σε πολλές έρευνες παρουσιάζεται πως τα αυτιστικά παιδιά είναι ιδιαίτεροι/ες μαθητές/τριες και δυσκολεύονται στη φοίτησή τους σε κανονικές τάξεις. Αιτία αποτελεί το ότι παρουσιάζουν καθυστέρηση στο νου, στη γλώσσα και γενικά στην επικοινωνία με τους άλλους. Δυσκολεύονται λοιπόν να αφομοιώσουν γνώσεις, γιατί έχουν ένα δικό τους ρυθμό μάθησης που είναι πιο αργός σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες τυπικής εκπαίδευσης. Έχουν μειωμένη διάθεση να αναπτύξουν κοινωνικές επαφές και λειτουργούν σαν να μην υπάρχουν άλλοι γύρω τους. Η φοίτησή τους σε ένα γενικό σχολείο δε γίνεται χωρίς προβλήματα.

Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί και για τον επιπλέον λόγο ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να βλάψει τη διδασκαλία. Υποστηρίζουν ότι πολλές φορές διακόπτουν το μάθημα και επηρεάζουν και τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Τονίζουν επίσης ότι ίσως αυτοί οι μαθητές/τριες πέσουν θύματα εκφοβισμού από συμμαθητές/τριές τους που μπορεί να μην είναι καθόλου ενημερωμένοι για την κλινική εικόνα του παιδιού με αυτισμό.

Οι συγκεκριμένοι παρουσιάζονται λιγότερο πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν διαφοροποιημένα προγράμματα και εκφράζουν την ανησυχία τους, αν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αποδεικνύεται πως αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αυτισμό δεν υπάρχει ούτε ποιότητα στη μάθηση ούτε καλύπτουν τις ελλείψεις των

μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αγνοούν βασικούς κανόνες επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες και δημιουργούν κακό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη με αποτέλεσμα να πιέζονται οι μαθητές/τριες στη διάρκεια του μαθήματος

Επίσης, κατά την άποψή τους σίγουρα επηρεάζεται η απόδοση των τυπικών μαθητών, όταν μέσα στην τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με αυτισμό, κυρίως στην περίπτωση που δημιουργούν σοβαρά προβλήματα και διαταράσσουν την ισορροπία της τάξης. Πιστεύουν μάλιστα ότι δε γίνεται σωστό μάθημα για κανέναν μαθητή/τρια.

Στην έρευνα επίσης αναδεικνύεται πως με καλή διάθεση και προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό δε θα ανατραπεί το πρόγραμμα των τυπικών μαθητών/τριών και θα διατηρηθεί ισορροπία. Τέλος, υπάρχει μια εκπαιδευτικός που θεωρεί πως τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού είναι πλήρως λειτουργικά, όταν είναι ήπια η διαταραχή και δε δυσχεραίνουν καθόλου τη μάθηση των τυπικών μαθητών.

2^ο ερευνητικό ερώτημα

10.2. Οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης και εκπαίδευσης πάνω στο θέμα του αυτισμού, για να διαχειριστούν αυτά τα παιδιά μέσα στην τάξη. Κάποιοι έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές και σεμινάρια στην ειδική αγωγή και νιώθουν επαρκείς σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο να υποστηρίζουν περισσότερο τη συμπερίληψη σε σχέση με τους μη καταρτισμένους εκπαιδευτικούς στην Ειδική Αγωγή. Πρέπει να τονιστεί ότι ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, αυτά περιορίζονται κυρίως σε θεωρητικές γνώσεις και δεν συνοδεύονται από πρακτική εφαρμογή μέσα στην τάξη.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να επιζητούν περισσότερη επιμόρφωση ειδικά στη διαχείριση παιδιών με αυτισμό και όχι γενικά σε παιδιά με αναπηρίες. Επομένως, αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχία για την εφαρμογή της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης γίνεται φανερό πως είναι δύσκολο να εφαρμοστεί με σωστό τρόπο. Δε φαίνονται εξοικειωμένοι με τις τροποποιήσεις που πρέπει να κάνουν, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την πετυχημένη διδασκαλία μαθητών/τριών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Μια αιτία μπορεί να είναι η μικρή εμπειρία των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης τέτοιων μαθητών/τριών αλλά και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είναι τελείως θεωρητικά και δε βασίζονται στην πρακτική εφαρμογή.

Ζητούν βέβαια όλοι να γίνονται επιπλέον επιμορφώσεις από το κράτος δωρεάν για την καλύτερη κατάρτισή τους. Παραδέχονται λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν την ανάγκη συνεχώς να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, ώστε να γίνονται πιο αποδοτικοί στις πρακτικές αλλά και στα ερευνητικά εργαλεία που υιοθετούν. Με αυτά τα δεδομένα γίνεται φανερό ότι μεγάλη είναι και η ευθύνη του κράτους, ώστε κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης να φροντίζει για την παροχή γνώσεων που αφορούν τη διαφορετικότητα μέσα από την εισαγωγή μαθημάτων που συντελούν στη συμπερίληψη.

Επισημαίνουν ακόμα οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα ότι διοργανώνονται πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια από διάφορους φορείς και είναι εύκολο στον καθένα να έχει πρόσβαση. Το πρόβλημα που εντοπίζουν είναι το κόστος που το επωμίζεται ο εκπαιδευτικός, ενώ οι επιμορφώσεις θα έπρεπε να παρέχονται δωρεάν από το κράτος. Κάποιοι εκπαιδευτικοί τονίζουν πέρα από το οικονομικό κομμάτι και την έλλειψη χρόνου να συμμετάσχουν σε τέτοιες επιμορφώσεις.

Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ασχοληθεί καθόλου με προγράμματα επιμόρφωσης και δηλώνουν εντελώς ακατάρτιστοι στο πώς να διαχειριστούν τέτοιου είδους μαθητές/τριες. Προβάλλουν ως επιχείρημα το ότι δεν έχουν τα εφόδια και τις κατάλληλες γνώσεις, για να αντιμετωπίσουν την ετερότητα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών με αυτισμό. Επιπλέον, τους λείπουν εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό αλλά και με πρακτικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία. Λογικό είναι οι μη επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί σε θέματα συμπερίληψης, να νιώθουν ανασφαλείς και να είναι αρνητικοί απέναντι σε τάξεις που έχουν μαθητές/τριες με αυτισμό, αφού δεν μπορούν να διαχειριστούν τις

ιδιαίτερες ανάγκες τους. Εφόσον είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, δεν υποχρεούνται να έχουν εκπαίδευση για μαθητές/τριες με αυτισμό, παρά μόνο, εάν το θέλουν για δική τους μόρφωση. Είναι αναμενόμενο να δείξουν επιφύλαξη και δυσκολία στη διδασκαλία ενός/μιας μαθητή/τριας με αυτισμό. Είναι επομένως, κοινή απαίτηση όλων να ενθαρρύνεται η συμπερίληψη και να αλλάξει η στάση αυτών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ζητούν να μάθουν νέες στρατηγικές συμπερίληψης και να εξειδικεύονται σε αυτές (Παπαδοπούλου, 2014). Ταυτόχρονα μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε πως η έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού αποτελεί εμπόδιο για τη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας φαίνεται να συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που ομολογούν ότι είναι απροετοίμαστοι να υποστηρίξουν σωστά τη φοίτηση μαθητών/τριών με αυτισμό.

Τέλος, στην έρευνά μας κάποιοι εκπαιδευτικοί επιμένουν ότι δε χρειάζεται επιμόρφωση, γιατί παρέχεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο και ο καλύτερος οδηγός είναι η εμπειρία που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την ύπαρξη παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη.

3^ο ερευνητικό ερώτημα

10.3. Παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διευκόλυνση της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι για τη διευκόλυνση της συμπερίληψης πρέπει να χρησιμοποιούνται κάποιες πρακτικές, οι οποίες θα συντελέσουν στην υπερνίκηση διαφόρων εμποδίων. Μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών και μεθόδων που θα ανταποκρίνονται στο γνωστικό τους επίπεδο τους οι μαθητές/τριες που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού θα εκπαιδεύονται σε ένα σωστό σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τα ερεθίσματα που θα προσφέρει θα τους παρακινήσει προκαλώντας το ενδιαφέρον τους.

Οι απόψεις όμως των εκπαιδευτικών της έρευνας δίστανται στο ποιες πρέπει να είναι οι πρακτικές αυτές. Όσον αφορά τις τροποποιήσεις του αναλυτικού

προγράμματος με βάση το επίπεδο των μαθητών/τριών και τις ανάγκες της σχολικής τάξης οι μισοί εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι είναι απαραίτητες και μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη μάθηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι ευέλικτο κατά την εφαρμογή του και συναφές με τις ανάγκες της σχολικής ζωής. Όλοι, όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία συμφωνούν ότι αυτό εναπόκειται στην επιστημονική κατάρτιση και την διάθεση του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον συμφωνούν ότι η διδασκαλία γίνεται αποτελεσματική, όταν εφαρμόζονται με επιτυχία συμπεριληπτικές πρακτικές και γίνονται αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη δέχονται πιο εύκολα να υιοθετήσουν νέες μεθόδους και ακόμα να συνεργαστούν με ειδικούς, για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρία (Sharma et al., 2008).

Οι άλλοι μισοί εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί με οποιαδήποτε τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος καθώς θεωρούν ότι έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες των τυπικών μαθητών/τριών, οι οποίοι σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θίγονται. Τονίζουν πως με τον τρόπο που είναι διαμορφωμένο το αναλυτικό πρόγραμμα δεν έχουν τη δυνατότητα να το παρακάμπτουν ή να εφαρμόζουν δικούς τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Γιατί το εύρος της ύλης και ο περιορισμένος χρόνος μέσα στον οποίο πρέπει να διδαχτεί δεν τους το επιτρέπουν. Πέρα όμως από αυτό και οι στόχοι που ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα δεν συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, διότι δεν ακολουθούν τον ίδιο ρυθμό μάθησης (Symeonidou & Μαντου, 2014). Το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο που δε λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/τριας, και δυσχεραίνεται η διαδικασία της συμπερίληψης (Καλογήρου, 2014). Αποκλείονται ομάδες μαθητών/τριών που δεν μπορούν να ανταποκριθούν, ενώ στην περίπτωση που τροποποιηθούν τα αναλυτικά προγράμματα γίνεται με τρόπο που υποβαθμίζονται οι δεξιότητες πολλών παιδιών.

Άλλη πρακτική με την οποία συμφωνεί η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι η αξιολόγηση των μαθητών/τριών και η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, διότι ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί πόσο και, αν προοδεύει ο/η μαθητής/τρια συμπεριφορικά και γνωστικά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτός πρέπει να είναι και ο ρόλος της αξιολόγησης, η οποία πρέπει να ξεπερνά τα αυστηρά όρια και να ενθαρρύνει τα

επιτεύγματα όλων των παιδιών. Δεν έχουν τόσο σημασία οι γνώσεις που απέκτησε ο/η μαθητής/τρια αλλά ότι προσπάθησε. Μάλιστα προτείνεται η αξιολόγηση των μαθητών/τριών να γίνεται σε εβδομαδιαία βάση και να καταγράφονται τα μαθησιακά αποτελέσματα. Κριτήρια που μπορεί να θέσει ο εκπαιδευτικός είναι κατά πόσο ο/η μαθητής/τρια ανταποκρίνεται στη μαθησιακή διαδικασία, αν ολοκληρώνει τις εργασίες του, αν χρειάζεται μικρή ή μεγάλη βοήθεια και αν κατανοεί, όσα διδάσκεται. Έτσι μπορεί να προχωρά σε αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις ή συνεχίζει τη μέθοδο διδασκαλίας που έχει επιλέξει, εφόσον κρίνεται επιτυχής.

Τα προηγούμενα όμως δεν αφορούν περιπτώσεις βαριάς μορφής αυτισμού. Για να γίνει κάτι τέτοιο ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την κατάλληλη επιμόρφωση ή τουλάχιστον να κατευθύνεται από ομάδα ειδικών επιστημόνων. Αναδεικνύεται επίσης μέσα από την έρευνα η ανάγκη της συνεργατικής διδασκαλίας, δηλαδή η συνεργασία του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής προκειμένου να οδηγηθούν στην επιτυχία ενός προγράμματος συμπερίληψης (Darbellay et al., 2001).

Μια άλλη πρακτική που προτείνεται στην έρευνά μας είναι η οργάνωση του διδακτικού υλικού με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες μέσα από τη βιωματική εμπειρία και τη διάδραση με εξωσχολικά ενδιαφέροντα οικειοποιούνται πιο εύκολα τη γνώση. Σύμφωνα με την έρευνά μας που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά η θεματική οργάνωση του διδακτικού υλικού αλλά και η σύνδεση των μαθημάτων με δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/τριες με αυτισμό τους προτρέπουν να ανταποκριθούν καλύτερα στη διδασκαλία, γιατί βρίσκουν πραγματικό ενδιαφέρον και αναβαθμίζεται το γνωστικό τους επίπεδο.

Τέλος, μέσα από την έρευνα φαίνεται πως τα επιτεύγματα της νέας τεχνολογίας μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία για μάθηση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αγαπητά στα παιδιά με αυτισμό και έχουν εξοικείωση με αυτά με αποτέλεσμα να αποτελούν ευχάριστη πηγή μάθησης. Το μάθημα μέσω υπολογιστή μπορεί να ενεργοποιήσει ευκολότερα ένα/μία μαθητή/τρια με αυτισμό που μπορεί να αισθάνεται πιο άνετα με ένα άψυχο αντικείμενο παρά με έναν άνθρωπο. Όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία ο/η μαθητής/τρια δεν είναι εξαρτώμενος από τον εκπαιδευτικό αλλά αισθάνεται ελεύθερος και ίσως έτσι δοκιμάσει να αναλάβει

περισσότερες πρωτοβουλίες. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού νιώθουν περισσότερο ασφαλείς, καθώς οι υπολογιστές δεν έχουν τις ίδιες απαιτήσεις με τον εκπαιδευτικό.

Μόνο λίγοι εκπαιδευτικοί ενίστανται με τη χρήση της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση προβάλλοντας το επιχείρημα πως δεν είναι εξοικειωμένα όλα τα παιδιά ή περνούν ήδη αρκετές ώρες με τους υπολογιστές στο σπίτι, οπότε δεν είναι ωφέλιμο να ασχολούνται επιπλέον ώρες στο σχολείο.

11. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

11.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την έρευνα γίνεται φανερό ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη, παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή της στο χώρο της εκπαίδευσης και στη δημιουργία ενός σχολείου για Όλους (Lindsay, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για το στόχο και τις μεθόδους διδασκαλίας και επιλέγουν τις πρακτικές, ώστε να επιτυγχάνουν τους στόχους που θέτουν (de Boer et al., 2011). Σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού Αχαΐας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε είναι σημαντικά καθώς αποδεικνύεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της συμπερίληψης αυτών των παιδιών και οι όποιες επιφυλάξεις έχουν σχέση με τη μορφή του αυτισμού και τη δυνατότητα των αυτιστικών παιδιών να αποκτήσουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι χρειάζονται επιμορφώσεις όχι όμως θεωρητικού αλλά πρακτικού περιεχομένου με βιωματική πρακτική σε τάξεις που φοιτούν παιδιά με αυτισμό προκειμένου να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά τους και να μπορούν να τα προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά. Φαίνεται πως δεν έχουν καθόλου γνώσεις για την τυπολογία του αυτισμού και διατηρούν μια επιφυλακτική στάση απέναντί τους. Επιπλέον, τα προγράμματα επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται είναι ταχύρρυθμα με γενικές γνώσεις πάνω σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν μπορεί κάποιος να λάβει εξειδικευμένη εκπαίδευση. Γίνεται επιτακτική η ανάγκη να υλοποιούνται προγράμματα που

αναφέρονται σε σύγχρονες προσεγγίσεις που προωθούν τη συμπερίληψη και αφορούν την ανάπτυξη ποικίλων τρόπων διδασκαλίας. Ωστόσο, πιο δεκτικοί στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρίες είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις στην ειδική αγωγή και έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να ανταποκριθούν στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού.

Οι εκπαιδευτικοί ακόμα πιστεύουν ότι η επιμόρφωση ειδικά πάνω στον αυτισμό θα είναι χρήσιμη για το σχεδιασμό επιπρόσθετων δραστηριοτήτων και εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας χωρίς όμως να επηρεάζεται η μάθηση των τυπικών μαθητών/τριών. Μέσα από την έρευνά μας τονίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ότι είναι βαρύνουσας σημασίας η επιμόρφωση καθώς έκαναν σε πολλά σημεία συνεχείς αναφορές σε αυτήν. Οι περισσότεροι παραδέχτηκαν ότι δεν έχουν τα βασικά προσόντα σχετικά με την συμπερίληψη και στηρίζονται στην αυτομόρφωση και το δικό τους ενδιαφέρον να καταρτιστούν. Εκφράζουν ακόμα ένα παράπονο ότι οι κάθε είδους επιμορφώσεις στηρίζονται σε προσωπικά τους έξοδα, ενώ θα έπρεπε να παρέχονται δωρεάν από το κράτος.

Ένα άλλο ζήτημα που θίγεται στην παρούσα έρευνα είναι ο ρατσισμός που υπάρχει απέναντι σε αυτά τα παιδιά που μπορεί να γίνονται θύματα εκφοβισμού από τους/τις συμμαθητές/τριές τους λόγω της διαφορετικότητάς τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη προτείνουν μέσα στη τυπική τάξη να υπάρχει και ένας εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης που σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής να παρέχει σε διαφοροποιημένη μορφή όλα, όσα πρέπει να διδαχτεί ο/η μαθητής/τρια. Αυτός ήταν και ο σκοπός του νόμου 2817/2000 που αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια να βελτιωθούν οι διαδικασίες για τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες και με τον οποίο εισήχθη ο θεσμός της παράλληλης στήριξης. Στη συνέχεια, με το νόμο 3699/2008 που συμπεριέλαβε και τον όρο «συνεκπαίδευση» οι μαθητές/τριες με αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέκτησαν τη δυνατότητα να φοιτούν στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον έχουν ήπια συμπτώματα και να υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος θα συνεργάζεται με τα ΚΕΔΔΥ, (σήμερα ΚΕΣΥ) και τους συμβούλους ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Υπάρχει λοιπόν από πολύ παλιά μέριμνα από το κράτος να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά με αναπηρίες στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Το δικαίωμα στη γνώση και την εκπαίδευση κατοχυρώνεται και συνταγματικά από διεθνείς

συμβάσεις για τα δικαιώματα των παιδιών, ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής τους.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης και μπορούν να αναδείξουν το σπουδαίο ρόλο της συμπερίληψης, καθώς θέτουν στόχους και υλοποιούν προγράμματα για μια αποτελεσματική συμπεριληπτική διαδικασία. Επιπλέον, φαίνεται ότι ενώ πιστεύουν ότι σε μια γενική τάξη δεν μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών χωρίς σχεδιασμό, παρόλα αυτά κάποιοι δηλώνουν πρόθυμοι με παροχή βοήθειας να υποστηρίξουν την εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό. Αποδεικνύεται ακόμα στην έρευνα ότι παρόλο που η διαδικασία μετατροπής των σχολείων σε συμπεριληπτικά φαίνεται δύσκολη ίσως και αδύνατη, μπορεί να γίνει σταδιακά και με μικρές αλλά ουσιαστικές αλλαγές (Schwab & Hessels, 2015). Σε αυτό πρωταρχική θα είναι η μορφή της εκπαιδευτικής πολιτικής του κάθε κράτους που είναι ανάγκη να διέπεται από τις αρχές της συμπερίληψης, ώστε να εφαρμοστούν συμπεριληπτικές στρατηγικές (Αγγελίδης, 2011b). Η ανάγκη μετατροπής των σχολείων σε πιο συμπεριληπτικά φαίνεται και από την αυξανόμενη αποτυχία των μαθητών/τριών σε ακαδημαϊκό επίπεδο που στη συνέχεια επεκτείνεται και στην κοινωνική ζωή του ατόμου (Acedo, 2008).

Επίσης στην έρευνά μας αναδεικνύονται παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν στη διευκόλυνση της διαδικασίας της συμπερίληψης και συμφωνούν με άλλες έρευνες. Τέτοιες είναι η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος με βάση το επίπεδο των μαθητών/τριών με αυτισμό που δε θα επιβαρύνει όμως τις ανάγκες των μαθητών/τριών της τυπικής τάξης. Αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι διστακτική και δηλώνει αναρμόδια για τέτοιου είδους παρεμβάσεις πιστεύει ότι μπορούν να γίνουν μετατροπές σε ατομικό επίπεδο, για να συμπεριλάβει και το/τη μαθητή/τρια με αυτισμό.

Επίσης από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα προτείνεται η αξιολόγηση των μαθητών/τριών και η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να επαναπροσδιορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους και να εφαρμόζει εξατομικευμένα προγράμματα, προκειμένου να βοηθήσει γνωστικά και τους/τις μαθητές/τριες με αυτισμό. Έτσι θα παρακολουθεί την εξέλιξη των μαθητών/τριών αλλά και ο ίδιος θα εξελίσσεται, αφού δε θα επαναπαύεται. Με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση

συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνάς μας όσον αφορά τη σύνδεση των μαθημάτων με τα ενδιαφέροντα του/της κάθε μαθητή/τριας καθώς με αυτό τον τρόπο κινητοποιούνται οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν σε ερεθίσματα, απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης και παράλληλα κοινωνικοποιούνται. Έτσι κάθε εκπαιδευτικός που δε διαθέτει σχετική εμπειρία θα μπορούσε να εμπνευστεί από τη συγκεκριμένη πρακτική, ώστε να γίνει πιο αποδοτικός στη δουλειά του. Τέλος, στην έρευνα δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στο χώρο της εκπαίδευσης που μπορούν να γίνουν ένα ευχάριστο εργαλείο για διδασκαλία.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να τις επιδιώξουν, ώστε το σύγχρονο σχολείο να γίνει πιο δημοκρατικό και κατά συνέπεια και η ίδια η κοινωνία. Είναι θέμα εθνικής στρατηγικής να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά συστήματα που δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους/τις μαθητές/τριες χωρίς διαχωρισμούς. Αυτό όμως δεν πρέπει να μείνει στα λόγια αλλά να μετουσιωθεί σε πράξεις.

11.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα κατέληξε σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο νομό Αχαΐας. Η έρευνα μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο αλλά δεν μπορεί να προβλέψει πως θα λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί σε πραγματικές συνθήκες μέσα στην τάξη.

11.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η διεξαγωγή μιας ευρύτερης έρευνας απευθυνόμενης σε μεγαλύτερο γεωγραφικό χώρο μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένα αποτελέσματα προκειμένου να εξαχθούν ουσιαστικά συμπεράσματα και να αντληθούν σημαντικές πληροφορίες για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στο γενικό σχολείο. Επιπρόσθετα, κατά την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας προέκυψαν και άλλα ζητήματα σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο – για παράδειγμα ο σχολικός εκφοβισμός των μαθητών/τριών με αυτισμό ή ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη

συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό - που θα ήταν σκόπιμο να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης μιας μελλοντικής έρευνας.

12. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. PROSPECTS. 38. 5-13. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9064-z> .

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8(2), 1-20. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ975715.pdf>

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, v24 n1 p. 3-6. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00002>

Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp.265-279 New York: Routledge Falmer

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *J Educ Change* 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, 401-416, <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

Ainscow, Mel & Dyson, A. & Weiner, S. (2014). From Exclusion to Inclusion: A Review of International Literature on Ways of Responding to Students with Special Educational Needs in Schools. *En-clave Pedagog.* 13-30. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>

Akgul, E. M. (2012). Are we ready for an inclusive classroom? School administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 1925–1934. *Ανακτήθηκε 25*

Νοεμβρίου 2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/295642802_Are_we_ready_for_an_inclusive_classroom_school_administrators_and_teachers_perceptions_of_autism

Anati, N. (2013). The pros and cons of inclusive education from the perceptions of teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1), 55-66. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2012.94>

Angelides, P., & Ainscow, M. (2000). Making Sense of the Role of Culture in School Improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 11:2, 145-163, [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200006\)11:2;1-Q;FT145](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT145)

Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teaching Education*, 22(4), 513-522, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013>

Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 24:1, 75-89. <https://doi.org/10.1080/08856250802596741>

Angelides, P. & Karras, C. (2009). Equal opportunities in the classroom as they are provided by skilled teachers: a comparative study between Cyprus and Greece. Paper presented at the conference organized by the University of Crete, Rethymno, May. [Google Scholar](#)

Angelides, P. (2011). Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools. *Educational Management Administration & Leadership* 40(1), 21-36. <https://doi.org/10.1177%2F1741143211420614>

Antoniou, F. (2010). *Research-Based Instructional Strategies and Organizational Procedures that Enhance Reading Comprehension in Inclusive Settings*. In V. Spencer & R. Boon (Ed.) *Best practices for the inclusive classroom: an evidence-based guide for teachers*, (σελ. 163-194). TX: Prufrock Press, Inc., https://www.researchgate.net/publication/215757765_Research-Based_Instructional_Strategies_and_Organizational_Procedures_that_Enhance_Reading_Comprehension_in_Inclusive_Settings

Ashley, S. (2006). 275 απαντήσεις για τον σύνδρομο Άσπεργκερ. Αθήνα: Πατάκη.

Asres, G. W. (2019). Teachers' Attitude Towards the Inclusion of Students With Disabilities in the Regular Classroom: The Case of Selected Primary Schools in South Gondar Administrative Towns-Ethiopia. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 66- 75. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4636>

Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publisher.

Attwood, T. (2005). Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης. (Επιμ.) Α. Παπαϊωάννου, Εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.

Austin, V.L., (2001). Teachers' Beliefs about Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22, (4), 245-255. <https://doi.org/10.1177%2F074193250102200408>

Autism Working Group. (2002). *Autistic spectrum disorders: A guide to classroom practice*. Bangor, UK: Department of Education. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2021 από: https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/asd-classroom-practice_1.pdf

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

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17 (2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

Avramidis, E. (2010). Social Relationships of Pupils with Special Educational Needs in the Mainstream Primary Class: Peer Group Membership and Peer-assessed Social Behaviour. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4):413 – 429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>

Bailey, A., Phillips, W., & Rutter, M. (1996). Autism: Toward an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 89-126. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01381.x>

Ballard, K. & MacDonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive School, Inclusive Philosophy? In T. Booth & M. Ainscow (eds). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, pp 68-94.

Baloglou, N. (2009). Negative behavior of teachers with regard to high school students in classroom settings. *Journal of Instructional Psychology*, 36, 69-78. https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.projectinnovation.biz%2fjip_2006.htm !

Barton, L. (2008). *Η πολιτική της ένταξης (inclusion)*. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, (Επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Batsiou, Sophia & Bebetos, Evangelos & Panteli, P. & Antoniou, Panagiotis. (2006). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. 12. 201-219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739> .

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89-102. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085257.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England.

Booth, T. (2006). Improving schools, developing inclusion? In Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (Ed.). *Improving Schools, Developing Inclusion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

Bualar, J. (2016). What has gone wrong with inclusive education in Thailand? *Journal of Public Affairs* , 16 (2). 156-161. <https://doi.org/10.1002/pa.1563>

Buswell, B., & Schaffner, C.B. (1990). *Families supporting inclusive schooling*. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling* (pp. 219-230). Baltimore: Brookes.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23. Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου 2021 from: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Observation. Research methods in education*, 6, 396-412.

Connor, M., Cady, K., Zweife, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 12-26.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-16. [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)

Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Τσομπαντζούδης, Χ (επιμ.), Κουβαράκου, Ν. (μτφρ.). Αθήνα: Ίων

Darbellay D., Darroch F., Eaton V., Finlayson, D., Lyons, W., Muttart, K., Newton J., Peake A., Woodsworth, P., Nargang, A. McGuire, L. (2001). *Creating Opportunities for Students with Intellectual or Multiple Disabilities. Supporting Student's Diversity*. Saskatchewan Learning – Special Education Unit. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2022 από: https://www.srsd119.ca/wp-content/uploads/SSS/SKED_Creating-Opportunities-Students-with-ID.pdf

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353, <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–32). Sage Publications Ltd.

Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L., Anderson, D., & Ellenbogen, K. (2003). Policy statement of the “informal science education” ad hoc committee. *Journal of research in science teaching*, 40(2), 108-111. <https://doi.org/10.1002/tea.10066>

Dillon, J. & Brandt, C. (2006). Outdoor education: A BAI roundtable summary. London: The Centre for Informal Learning and Schools.

Dymond, S., Gilson, C., & Myran, S. (2007). Services for children with autism spectrum disorders. *Journal of Disability Policy Studies*, 18, 133-147. <https://doi.org/10.1177/10442073070180030201>

Ectacenter.com. (2018). Early childhood technical assistance center. [online]. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2021 από: <http://ectacenter.org>

Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97–114, <https://doi.org/10.1080/13603110802504150> .

Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331> .

Etikan I., Musa A. S., Alkassim R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. Vol. 5, No. 1, 2016, pp. 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11> .

Evans, L. (2007). *Inclusion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203962671> .

Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236> .

Florian, L. (2009). *Towards inclusive pedagogy*. In: P. Hick, R. Kershner & P. Farrell (Eds.) *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice* (pp. 38-51). London: Routledge Falmer.

Forlin, C. (2012). *Diversity and its challenges for teachers*. In C. Forlin (Ed.), *Future Directions For Inclusive Education* (pp. 83-92). London: Routledge.

Friend, M. and Cook, L. (2013) *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th Ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Frith, U. (1996). Cognitive explanations of autism. *Acta Paediatrica*, 85(s416), 63-68. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1996.tb14280.x> .

Frith, U. (2004). Emmanuel miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines.*, 45(4), 672–686. <https://www.theactgroup.com.au/documents/j.1469-7610.2004.00262.x.pdf>

Frostad, P. & Pijl, S.J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education, *European Journal of Special Needs Education*, 22:1, 15-30, <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>

Fuchs, W. W. (2009). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Journal of Southeastern Regional Association of Teacher Education*, 19(1), 30- 35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948685.pdf>

García-Huidobro, J.E., Corvalán, J. (2009). Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education. *Prospects* 39, 239–250. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9128-8>

Geraldina, E. (2015). Teacher's knowledge and perceived challenges of teaching children with autism in Tanzanian regular primary schools. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3(5), 36–47. <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2015/05/TEACHERS%E2%80%99-KNOWLEDGE-AND-PERCEIVED-CHALLENGES-OF-TEACHING-CHILDREN-WITH-AUTISM-IN-TANZANIAN-REGULAR-PRIMARY-SCHOOLS.pdf>

Giangreco, M. F. (2007). Extending inclusive opportunities. *Educational Leadership*, 64(5), 34-37. <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.ascd.org%2fportal%2fsite%2fascd%2fmenuitem.459dee008f99653fb85516f762108a0c%2f>

Giannopoulou, I., Pasalari, E., Korkoliakou, P., & Douzenis, A. (2018). Raising Autism Awareness among Greek Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education* 66:1, 70-81, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1462474>

Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7(1), 49-60. <https://doi.org/10.1177%2F1365480204042113>

Gregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207. <https://doi.org/10.1177%2F1362361301005002008>

Guldberg, K. (2016) Evidence-based practice in autism educational research: *can we* Hughes, C. E., & Murawski, W.W. (2001). Lessons from Another Field: Applying Co-teaching Strategies to Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 45 (3), 195–204. <https://doi.org/10.1177%2F001698620104500304>

Gupta, S. S., & Rous, B. (2016). Understanding change and implementation: How leaders can support inclusion. *Young Children*, 71(2), 82-91 <https://www.jstor.org/stable/10.2307/ycyoungchildren.71.2.82>

Haas, S. (2010). Differences in Estimation and Mathematical Problem Solving Between Autistic Children and Neurotypical Children. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2021 από: <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=hsshonors>

Between Autistic Children and Neurotypical Children. Ανακτήθηκε 21 Δεκεμβρίου 2021

Haider, S. I. (2008). Pakistani teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs. *Pak J Med Sci*, 24(4), 632-6. <https://pjms.com.pk/issues/julsep08/pdf/teacher.pdf>

Hansen, M. (2014). Helping children with Autism learn with mathematics software. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου 2021, από: https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.gr/&httpsr edir=1&article=1000&context=gscis_etd

Happe, F. (2003). *Αυτισμός- Ψυχολογική θεώρηση*. (Μτφ) Π. Στασινός. Gutenberg: Αθήνα., σ. 275.

Handleman, J. S., & Harris, S. L. (2005). Douglass Developmental Disabilities Center: An ABA program for children and adults with autism spectrum disorders. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1(4), 301. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100754> .

Helt, M., Kelley, E., Kinsbourne, M. et al. (2008). Can Children with Autism Recover? If So, How?. *Neuropsychol Rev* 18, 339–366. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9075-9>

Hick, P., & Thomas, G. (2008). *Inclusion and diversity in education*. San Francisco: CA:Sage Publications. Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου 2021 από: https://www.researchgate.net/publication/293337563_Inclusive_Education

Howlin, P. (1998). Psychological and educational treatments for autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(03), 307-322. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00327>

Hulusic, V., & Pistoljevic, N. (2012). “LeFCA”: Learning framework for children with autism. *Procedia Computer Science*, 15, 4-16. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.052>

Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for learning*, 23(1), 41-47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00367.x>

Hutchison, L., Feder, M., Abar, B., Winsler, A. (2016). Relations between Parenting Stress, Parenting Style, and Child Executive Functioning for Children with ADHD or Autism, *Journal of Child and Family Studies*, 25 (12), pp. 3644-3656. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0518-2>

Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International journal of special education*, 26(1), 136-146. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921198.pdf>

Iwatts, A. R. (2011). Education vs. Educations. In J. Huber & P. Mompoin-Gaillard (Eds.), *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe*

Pestalozzi Programme (pp. 25–35). [Council of Europe Pestalozzi Series No. 1]. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jamsai, P. (2019). Thai Secondary Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Learning Disabilities. *Humanities & Social Sciences Reviews* 7(1), 478-483. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7154>

Jelas, Z. M. (1999). From them to us: An international study of inclusion in education. *Educational Review*, 51(3), 303-304. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/them-us-international-study-inclusion-education/docview/235111466/se-2?accountid=28375>

Jones, G., English, A., Guldberg, K., Jordan, R., Richardson, P., & Waltz, M. (2008). Educational Provision for Children and Young People with Autism Spectrum Disorders Living in England: a review of current practice, issues and challenges. Autism Education Trust, pp.134.

Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 104-112. <https://doi.org/10.1080/13638490500054891>

Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioral difficulties (EBD): The special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 13-18. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00097.x>

Koegel, R.L. , Koegel, L.K. , & Parks, D.R. (1995). "*Teach the individual*" model of generalization: *Autonomy through self-management*. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp. 67—77). Baltimore: Brookes.

Koegel LK, Koegel RL, Frea WD, Fredeen RM. (2001) Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behav Modif*. Oct;25(5):745-61. <https://doi.org/10.1177/0145445501255005>

Lane, A. M., Jones, L., & Stevens, M. (2002). Coping with failure: The effects of self-esteem and coping on changes in self-efficacy. *Journal of Sport Behavior*, 25, 331-345.

https://scholar.google.com/scholar_lookup?journal=Journal+of+Sport+Behavior&title

[=Coping+with+failure:+The+effects+of+self-esteem+and+coping+on+changes+in+self-efficacy&author=A.M.+Lane&author=L.+Jones&author=M.+Stevens&volume=225&publication_year=2002&pages=331-345&](#)

Lika, R. (2016). *Teacher's Attitude Towards The Inclusion Of Students With Disabilities In Regular Schools*. CBU International Conference Proceedings, ISE Research Institute, vol. 4(0), pages 578-582, September. <https://doi.org/10.12955/cbup.v4.817>

Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology*, 77(1). <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms, *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>

Loveland, K. A., & Tunali-Kotoski, B. (2005). *The school-age child with an autistic spectrum disorder*. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., Vol. 1, pp. 247–287). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.

Marks, S. U., Shaw-Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, I., Powers, F., & Levine, M. (2003). Instructional management tips for teachers of students with autism spectrum disorder (ASD). *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 50-54. <https://doi.org/10.1177%2F004005990303500408>

Mason, J. (2010). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mavropalias, T. (2019). *Research Highlights in Education and Science 2018 (Annual Book)*. *The Greek Co-Teaching Model*. Chapter one, p. 5-18, International Society for Research in Education and Science, USA

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffe, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures, and

challenges. *Intervention at School and Clinic*, 40, 260-270.
<https://doi.org/10.1177%2F10534512050400050201>

MacArthur, J., & Kelly, B. (2004). Inclusion from the perspectives of students with disabilities. *SET: Research Information for Teachers*, 2, 44-48.
https://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/set/downloads/set2004_2_044_0.pdf

Mc Carty, K. (2006). Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2021 από:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>

Mc Gillicuddy, S., & O 'Donnell, G. M. (2013). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (4), 1–22,
<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.764934>

Mc Tiernan, A., Leader, G., Olive, H., Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (3), 1215-1222,
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.009>

Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). European agency for development in special needs education. Denmark: Middelfart.
https://www.europeanagency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf .

Messiou K. (2017) Research in the field of inclusive education: time for a rethink?, *International Journal of Inclusive Education*, 21:2, 146-159.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>

Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1998). *Students with Asperger Syndrome: A guide for educators and parents*. Austin, TX: Pro-Ed.

Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge journal of education*, 44(4), 525-540.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.936825>

Norwich, B. (2000). *Inclusion in education. From concepts, values and critique to practice*. In H. Daniels (Ed.), *Special education re-formed: Beyond rhetoric?* (pp. 5-30). London: Farmer Press

Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. *International journal of Special education*, 31(2), n2. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111087.pdf>

Paraskevopoulou-Kollia E. (2008). Methodology of qualitative research in social sciences and interviews. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 4, Number 1, 2008 / Section one. Open Education ISSN: 1791-9312. <https://doi.org/10.12681/jode.9726>

Parker, I. (2004). Criteria for qualitative research in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 1:2, 95-106, <https://doi.org/10.1191/1478088704qp010oa>

Paz-Maldonado, E. & Flores-Giron, H. (2021) Attitude of University Teachers Towards Educational Inclusion: A Systematic Review. *Revista Brasileira de Educação Especial* 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>

Petrovska, Sonja and Sivevska, Despina and Runceva, Jadranka. (2016). Inclusive Education Advantages and Disadvantages. In: *6th International Conference LUMEN RSACV 2015, pp.524-525 16-19 April 2015, Iasi, Romania*. http://www.conferinta.info/Working_Papers_Volume_LUMEN_RSACV_2015.pdf

Porter, G. L. (2014). A recipe for successful inclusive education: three key ingredients revealed. *Interacções*, 10(33), 10-17. <https://doi.org/10.25755/int.6729>

Power-deFur, L. A. & Orelove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present, and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.

Ratajczak H.V (2011). Theoretical aspects of autism: Causes — A review, *Journal of Immunotoxicology*, 8:1, 68-79, <https://doi.org/10.3109/1547691X.2010.545086>

Reynolds, M.C., Zetlin, A.G., Wang, M.C. (1993). 20/20 Analysis: Taking a close look at the margins. *Exceptional Children*, 59(4), pp. 294-300. <https://doi.org/10.1177%2F001440299305900402>

Robinson-Pant, A. (2020) Inclusive education: thinking beyond systems, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50:5, 619-638, <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1769382>

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198, <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>

Ruble, L., & Gallagher, T. (2004). Autism spectrum disorders: Primer for parents and educators. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. Autism and the African American Community. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2021 από: https://www.researchgate.net/publication/51251880_Autism_and_the_African_American_Community .

Safran, J. S. (2002). Supporting students with Asperger’s syndrome in general education. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 60-66. <https://doi.org/10.1177%2F004005990203400510>

Saleh, L. (1998). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σελ. 260 έως 294).

Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη , Α., Σπανδάγου, Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σ. 32-42. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja vol.51(2):16-30*. <https://hrcak.srce.hr/file/221004>

Schwab, S., & Hessels, M. (2015). Achievement Goals, School Achievement, Self-Estimations of School Achievements and Calibration in students with an without special educational needs in inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research* , 59 (4), 461-477. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.932304>

Sebba, J & Ainscow, M. (1996) International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues, *Cambridge Journal of Education*, 26:1,5-18. <https://doi.org/10.1080/0305764960260101>

Segall, M.J & Campbell, J.M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 6, Issue 3, Pages 1156-1167, ISSN 1750-9467. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007> .

Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). *Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research*. *Exceptional Children*, 73(4), pp. 392-416. <https://doi.org/10.1177%2F001440290707300401>

Shaked, M. & Yirmiya, N. (2003). *Understanding social difficulties*. In M. Prior (Eds.), *Learning and Behavior Problems in Asperger Syndrome*. New York: Guilford Press. p. 104-125.

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785 <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

Sharma, A., & Dunay, A. (2018). An Analysis on Education for Children with Disabilities: A Qualitative Study on Head-Teachers, Teachers and Conductor-Teachers Perception towards Inclusion in Hungary. *Journal of Advanced Management Science* Vol, 6(2), 117-123. <http://www.joams.com/uploadfile/2018/0606/20180606025700980.pdf>

Sharpe, M.N., Johnson, D.R. (2001) A 20/20 analysis of postsecondary support. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16 (3-4), 169-177 <https://content.iospress.com/articles/journal-of-vocational-rehabilitation/jvr00125>

Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in preservice teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 42- 51. <https://doi.org/10.1177%2F088840640703000105>

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>

Slavin, R., & Madden, N. (2000). Research on Achievement Outcomes of Success for All: A Summary and Response to Critics. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 38-40.

http://elinks.dialog.com/servlet/LinkManager.StarLinksDirector?issn=0031-7217&vol=82&issue=1&page=38&epage=40&year=2000&lm=false&rel=v3&userid=AAAWDK&publ=openURL8303011&aualast=Slavin&pf_id=0&app=EDUCAT&snr=20110607162350342f8d&db=ERIC&title=Phi+Delta+Kappan&atitle=Research+on+A+achievement+Outcomes+of+Success+for+All%3A+A+Summary+and+Response+to+Critics. (Full text available at SFX)

Slavin, R.E., Madden, N.A. (eds) (2001). *One million children: Success for All*, Corwin, Thousand Oaks, CA.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11:2, 173-192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>

Sónia, L. (2012). From exclusion to inclusion going through segregation and integration: the role of the school and of the sociopedagogical mediator. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.382>

Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54, 256-264. <https://doi.org/10.1080/10459881003800529>

Stainback, S., & Stainback, W. (eds). (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Stylianou, A. (2017). Absenting the absence(s) in the education of poor minority ethnic students: a critical realist framework, *International Journal of Inclusive Education*, 21:10, 975-990, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326178>

Stidham, K. M. (2015). *General education teachers' perceptions of educating students with an Autism Spectrum Disorder in an inclusive classroom* Thesis, University of Dayton, Dayton, Ohio, USA. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=dayton1437420783&disposition=inline

Su, H. F. H., Lai, L., & Rivera, H. J. (2012). Effective mathematics strategies for preschool children with autism. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 17(2), 25.

<https://eric.ed.gov/?redir=https%3a%2f%2fprimarystandards.aamt.edu.au%2fJournal%2fs>

Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223–233. <https://doi.org/10.1177/0022466907310372>

Symeonidou, S. & Mavrou, K. (2014). Deconstructing the Greek-Cypriot new national curriculum: to what extent are disabled children considered in the 'humane and democratic school' of Cyprus?, *Disability & Society*, 29:2, 303-316, <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796879>

Syriopoulou-Delli CK, Cassimos DC, Tripsianis GI, Polychronopoulou SA. Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*. 2012 May;42(5):755-68. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1309-7>

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36 (3), 162-172. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου 2021 από: <http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf>

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2021 από: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2021 από: http://sinche.uom.gr/sites/default/files/policy_guidelines_on_inclusion_eu.pdf

UNESCO (2011). ICTs in education for people with disabilities. Review of innovative practice. Moscow: Institute for Information Technologies in Education. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου 2021 από: https://www.european-agency.org/sites/default/files/icts_in_education_for_people_with_disabilities.pdf

UNESCO (2013). *Advocacy Guide: Promoting Inclusive Teacher Education – Introduction*. Bangkok: UNESCO.

Walker, C., & Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.013>

Wang, M.C., Vaughan, E.D., & Dytman, J.A. (1985). Staff development: A key ingredient of effective mainstreaming. *Teaching Exceptional Children*, 18, 112–121.

Wang, H. L. (2009). Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? - A Critical Analysis. *International Education Studies*, 2(4), 154-161. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065757.pdf>

Wengraf, T. (2001) *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. Sage Publications, London, 7. <https://doi.org/10.4135/9781849209717>

Weinfeld, R., & Davis, M. (2008). *Special needs advocacy resource book: What you can do now to advocate for your exceptional child's education*. PRUFROCK PRESS INC.

Westwood, P. (2011). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. Sixth Edition. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Yianni-Coudurier, C., Darrou, C., Lenoir, P., Verrecchia, B., Assouline, B., Ledesert, B., et al.(2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (10), 855-863, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01100.x>

Zoniou-Sideri Athina & Vlachou Anastasia (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10:4-5, 379-394, <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση.

Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε., & Χαραλάμπους, Κ. (2009). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου. Στο

Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη. Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2011a). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (σσ. 73-100). Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2011b). Από την "ειδική" στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (σσ. 297-331). Ζεφύρι: Διάδραση.

Αναστασιάδου, Δ. (2014). Προμαθηματικές έννοιες και αυτισμός. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2021, από <https://www.slideshare.net/DimitraAN/slideshare-38088000>

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

Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, Ε. (2011). Άγρονο έδαφος για αλλαγή: Δυσκολία για εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Στο Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. σσ. 273-296. Ζεφύρι: Διάδραση

Γενά, Α. (1998). *Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Στο Ε. Τάφα, (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. σελ. 231-245. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της Ανάλυσης Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.

Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2011). Η συμπεριφορική-αναλυτική προσέγγιση στην αντιμετώπιση του αυτισμού. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, (σελ.126-147). Παραδοτέο στο πλαίσιο των πράξεων «Προγράμματα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των Αξόνων Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» . Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2021 από: http://www.iep.edu.gr/docs/pdf/%CE%95%CE%9E%CE%95%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A5%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%97_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE

[%99%CE%9A%CE%97 %CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%A3%CE%A4%CE%97 %CE%A1%CE%99%CE%9E%CE%97.pdf](#)

Γεωργακόπουλος, Π. (2008). Το σύνδρομο Rett, Θέματα Μαιευτικής – Γυναικολογίας, 2, 138-142.

Γκονέλα, Ε. Χ. (2008). Αυτισμός: Αίνιγμα και πραγματικότητα: Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση: Για γονείς, εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και νηπιαγωγούς. Αθήνα: Οδυσσέας. σελ. 255.

Γρηγορόπουλος & Προβατά, (2021). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και οι απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 10(1), 1-19.
<https://doi.org/10.12681/hjre.24657>

Δημητριάδης, Σ., (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2021 από: <http://hdl.handle.net/11419/3397>

Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό, Γλασκώβη 2000. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 2001(4), σσ. 83-105.

ΕΕ (2010). Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2021 από: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:el:PDF>

ΕΕ (2016). Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2021 από: http://data.europa.eu/eli/treaty/char_2016/oj

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2011). Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης στην Ευρώπη. Προκλήσεις και ευκαιρίες. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2021 από: <http://www.europeanagency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-EL.pdf>

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (2008). Εκπαίδευση αυτιστικών ατόμων με χρήση νέων τεχνολογιών. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2021, από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1126&bitstream=1126_01#page/1/mode/1up

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – Προτάσεις για τους 190 Διαμορφωτές Πολιτικής*, Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου 2021 από: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf

Ζώνιου Σιδέρη, Α. (1997) " Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση (προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές)" στο Τάφα, Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα (σ. 246-260).

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ) (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τόμ. Α΄ *Θεωρία*, σελ. 261, τόμ. Β΄ *Πράξη*, σελ. 278, (2012) εκδ. Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σελ. 286.

Καλογήρου, Ε. (2014). Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν. *Νέος Παιδαγωγός, Vol. 4, 225-230*.

Καλύβα, Ε., (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κασίδης, Δ. (2016). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Μειονεκτήματα–Πλεονεκτήματα–Προκλήσεις- Προοπτικές. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 606-615. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.260>

Κόμπος, Χ. (1992). Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους, Αθήνα: Βιβλία για όλους, 1-18

Κρουσταλάκης, Γ., (2005). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο - Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση, (ΣΤ΄εκδ.). Αθήνα : Δανιάς, σελ. 472.

Κωτσόπουλος, Σ., Παπαδάκη, Ε. (2014). Φοίτηση παιδιών προσχολικής ηλικίας με αυτισμό σε κανονικό παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο. *Σύναψις, 10, 28-31*.

Λάππα & Μαντζίκος, (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(1), 44-63. <https://doi.org/10.12681/hjre.16161>

Μαστρογιάννης, Α. (2016). Ο υπολογιστής ειδικό, γνωστικό και υποστηρικτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή:Μερικές παραδειγματικές, συνηγορικές περιπτώσεις. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014 (2), 309-327. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.133>

Μαυροπούλου, Σ. (2006). Βασικές αρχές και μέθοδοι της δομημένης διδασκαλίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Νότας & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση (σσ. 81-87). Αθήνα: Βήτα.

Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (εκδ.). Ειδική Αγωγή-Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο. σελ. 304

Μπέση (Marina Bessi), & Γρίβα (Eleni Griva). (2013). Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 12, 39-49. <https://doi.org/10.12681/icw.18031>

Μπούκουρας, Κ., Γελαστοπούλου, Μ., Κουρμπέτης, Β. (2014). Διαδραστικό video και ψηφιακό αποθετήριο στην υπηρεσία της εκπαίδευσης κωφών μαθητών. Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 3-5 Οκτωβρίου 2014, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2021 από: <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/hcicte2014-IEP.pdf>

Νόμος 2817 (2000). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78/Τ. Α΄/14-03-2000.

Νόμος 3699 (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199/Τ. Α΄/02-010-2000.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε.(2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση - τύφλωση). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμέλεια). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα., σελ. 256

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική. (σ.σ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.

Ξηρομερίτη, Α. (1997). Ειδική Εκπαίδευση: Θεωρητικές Αρχές – Ερευνητικά Δεδομένα και Διδακτική Παρέμβαση. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

ΟΗΕ (2006). Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2021, από <https://unric.org/el/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%84%CF%8C%CE%BC%CF%89%CE%BD-%CE%BC-2/>

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2011). Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2021, από https://www.researchgate.net/profile/Efstratios_Papanis2/publication/276169161_Ereuna_kai_Ekpaideutike_Praxe_sten_Eidike_AgoqeTomos_1/links/5551c49908ae739bdb9230d3.pdf

Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου, Α, Μπότσας, Γ. (2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2021 από: http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epeaek/MD_epeaek.pdf

Παπαδοπούλου, Α. (2014). Εμπόδια στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 18^ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή, Τόμος II, 14-16 Νοεμβρίου 2015 (σ.σ.169-176). Πάτρα. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2021 από: http://ipode.gr/wp-content/uploads/2015/02/patra_18o_vol2.pdf

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Καΐλας

Σαλβαράς, Γ., & Σαλβαρά, Μ. (2011). Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας: Κατασκευή και χρήση εργαλείων διδασκαλίας. Αθήνα: Διάδραση., σελ. 408

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Gutenberg. Σελ. 480

Στασινός, Δ. (2016). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σελ. 567

Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο Παιδικός Αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη. σελ. 250.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ., Κασίμος, Δ. & Τσίκουλας, Ι. (2015). Χαρακτηριστικά και Κριτήρια Αξιολόγησης Παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Θέματα Ειδικής Αγωγής, Τεύχος 69, σελ. 29-30

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

Ξάνθη, Σ. (2015). Εφαρμογή Υποστηρικτικού Προγράμματος σε Μαθητή στο Φάσμα του Αυτισμού. Θέματα Ειδικής Αγωγής, Τεύχος 69, σελ. 36-45.

Τάφα, Ε. (1998). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σελ. 416.

Τριανταφυλλίδης, Τριαντάφυλλος Α., Καραγεώργου, Ηρώ, Νικολαραϊζή, Μάγδα, Φυκάρης, Ιωάννης Μ., Παππά, Αγγελική, Αντωνίου, Φαίη, Καλδή, Σταυρούλα, Δημητροπούλου, Παναγιώτα, Αργυρόπουλος, Βασίλης, Παντελιάδου, Σουζάνα, Σδρόλιας, Κωνσταντίνος, Α., Δημητροπούλου, Παναγιώτα. 2013. *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σελ. 456.

Τσιόπελα, Δ & Ατσόγλου Κ. (2009). Η χρήση υπολογιστή στην εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό, *1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, Βόλος Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου 2021 από: <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1365.pdf%20/>

[Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης](#) (ΕΕ C 202 της 7.6.2016, σ. 389-405)

Χαραβιτσίδης Π., (2013), Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο στην Αθήνα,. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π. & Συμεού, Λ. (2008). Προωθώντας τις σχέσεις. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, European University-Cyprus. Ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου 2021 από: https://www.researchgate.net/publication/259763526_Proothontas_tis_scheseis_sch_oleiou-oikogeneias-koinotetas_sto_plaisio_tes_diapolitismikes_ekpaideuses_symperasmata_mias_parembases

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο*. Στο Συλλογικό, Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές (σσ. 25-62). Ζεφύρι: Διάδραση.

Χρηστάκης Κώστας. (2013). Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας : για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Διάδραση, σελ. 328.

Χριστοφοράκη Κ. (2004). *Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2021 από: http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^η Συνέντευξη

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Σε τι βαθμοί πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η Συμπερίληψη συμβάλλει στην καλύτερη κοινωνικοποίηση και εκμάθηση των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

α) Συμφωνείτε με τη Συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

Ναι, θα συμφωνήσω αλλά με ορισμένες προϋποθέσεις. Δηλαδή σε μια γενική τάξη πρέπει να φοιτήσει μόνο ένας μαθητής με ήπια μορφή αυτισμού, διαφορετικά θα δημιουργεί πρόβλημα στην τάξη. Μόνο μια τέτοια περίπτωση θα δεχόμουν στην τάξη μου.

β) Πιστεύετε ότι οι μαθητές/τριες με αυτισμό κοινωνικοποιούνται καλύτερα στις γενικές τάξεις σε σχέση με τις ειδικές;

Σίγουρα, τους κάνει καλό. Αλλά επαναλαμβάνω το παιδί πρέπει να έχει ήπια μορφή αυτισμού και να είναι εκπαιδευμένο από την οικογένειά του να συναναστρέφεται με άλλα παιδιά, να είναι φιλικό και να μη δημιουργεί προβλήματα. Δε θα μπορούσα να διαχειριστώ ένα παιδί που είναι απόμακρο, που δεν υπακούει στους κανόνες της τάξης και δεν επιδιώκει ή δεν αντέχει την παρέα των συνομηλίκων του. Αν λοιπόν το παιδί είναι φιλικό, μπορούν πιο εύκολα να το αγκαλιάσουν οι συμμαθητές του και να μην το βλέπουν ως βάρος. Εξαρτάται δηλαδή σε σημαντικό βαθμό και από τη διάθεση που έχουν οι μαθητές, την υπομονή να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά. Γιατί κακά τα ψέματα υπάρχουν μέσα στην τάξη και παιδιά που όχι μόνο αδιαφορούν για αυτά τα παιδιά αλλά τους ασκούν και ψυχολογική πίεση με αποτέλεσμα να τα απομονώνουν ακόμα περισσότερο.

γ) Πιστεύετε ότι μπορούν οι μαθητές/τριες με αυτισμό να αποκτήσουν γνώσεις μέσα στη γενική τάξη;

Τώρα αυτό είναι ένα θέμα που επιδέχεται μεγάλη συζήτηση. Πάλι εξαρτάται από τη μορφή του αυτισμού. Νομίζω όμως πως έτσι, όπως είναι διαμορφωμένο το αναλυτικό πρόγραμμα, δύσκολα μπορεί να ανταπεξέλθει ένα παιδί με αυτό το πρόβλημα. Μάλλον εδώ πρέπει να μιλήσουμε για προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος

σύμφωνα με το μαθησιακό του επίπεδο . Δε μιλάω για το πρόγραμμα όλης της τάξης αλλά για το πρόγραμμα του συγκεκριμένου μαθητή. Αν και καλύτερα νομίζω θα ήταν να υπάρχει παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη. Έτσι δε θα αποκοπεί από ένα περιβάλλον με άλλα παιδιά και θα μπορέσει να πάρει κάποιες γνώσεις.

δ) Κατά τη γνώμη σας δυσχεραίνεται η εκμάθηση των τυπικών παιδιών από την ύπαρξη παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη;

Σε αυτό θα απαντήσω καταφατικά αλλά με ορισμένες επιφυλάξεις. Δηλαδή εξαρτάται πως διαχειρίζεται το παιδί με αυτισμό ο εκπαιδευτικός, ώστε να μη δημιουργεί πρόβλημα μέσα στην τάξη. Αν λοιπόν αυτός ο μαθητής είναι δύσκολα διαχειρίσιμος, δημιουργεί φασαρία και αποσπά την προσοχή των άλλων μαθητών τότε δε γίνεται σωστά το μάθημα. Θα επιμείνω λοιπόν σε αυτό που είπα προηγουμένως ότι μια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το μαθητή και οι υπόλοιποι μαθητές να είναι απερίσπαστοι στο μάθημά τους.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

α) Έχετε την κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση, για να διαχειριστείτε παιδιά με αυτισμό μέσα στη τάξη σας;

Εγώ προσωπικά έχω κάνει ένα μεταπτυχιακό και ένα σεμινάριο στην ειδική αγωγή και έχω τις γνώσεις, για να μπορώ να διαχειριστώ τέτοια παιδιά. Βέβαια, κατά τη γνώμη μου, μετράει και η εμπειρία μέσα στην τάξη, γιατί ακόμα και οι γνώσεις είναι σε θεωρητικό επίπεδο και δεν επαρκούν από μόνες τους. Ωστόσο θα ήθελα και από το κράτος να διοργανώνει δωρεάν τέτοιου είδους σεμινάρια και επιμορφώσεις για όποιον εκπαιδευτικό το έχει ανάγκη. Γιατί κακά τα ψέματα τα σεμινάρια και τα μεταπτυχιακά κοστίζουν και δεν έχουν τη δυνατότητα να τα παρακολουθούν όλοι. Δε βλέπω όμως να γίνεται καμιά τέτοια προσπάθεια αλλά πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν περιπτώσεις μέσα στην τάξη για τις οποίες δεν είναι προετοιμασμένοι.

β) Υπάρχουν σύγχρονα προγράμματα επιμόρφωσης για τη ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που αφορούν την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό;

Βέβαια και υπάρχουν. Διοργανώνονται από διάφορα πανεπιστήμια και κέντρα δια βίου μάθησης και υπάρχει μεγάλη ποικιλία. Μπορώ να παρατηρήσω μάλιστα ότι η μεγάλη προσφορά που υπάρχει έχει μειώσει τις τιμές τους, για να μπορούν όλοι να συμμετέχουν. Επειδή έχω κάνει ένα τέτοιο σεμινάριο σχετικά πρόσφατα μπορώ να πω ότι με βοήθησε πάρα πολύ.

γ) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό;

Αν μιλάτε, για εκπαιδευτικά προγράμματα που διοργανώνει το Υπουργείο Παιδείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν υπάρχουν τέτοια. Δυστυχώς, αν κάποιος θέλει να επιμορφωθεί, όπως είπα και παραπάνω πρέπει να το κάνει μόνος του. Δεν έχουν όλοι την οικονομική δυνατότητα, για να διαθέτουν χρήματα για επιμόρφωση και κατάρτιση πέρα από τις βασικές σπουδές. Άραγε για ποια συμπερίληψη μιλάμε από τη στιγμή που δεν δίνονται εφόδια στον εκπαιδευτικό να μπορεί να συμπεριλάβει μέσα στη γενική τάξη μαθητές με αυτισμό; Ή ακόμα και αν υπάρχουν, να τους απομονώνει και να μην ασχολείται μαζί τους;

δ) Ποιες εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες δημιουργούνται προκειμένου να διαχειριστείτε παιδιά με αυτισμό στην τάξη σας;

Πρώτα από όλα πρέπει να ξέρω πώς να διαχειριστώ ένα τέτοιο μαθητή. Άρα πρέπει κάποιος να με εκπαιδεύσει για αυτό. Και μιλάω γενικά, γιατί εγώ από μόνος μου έχω επιμορφωθεί πάνω στη διαχείριση παιδιών με αυτισμό. Αν κάποιος όμως δεν έχει τις στοιχειώδεις γνώσεις πώς μπορείς χωρίς να τον ρωτήσεις, αν μπορεί να τα καταφέρει, να του ζητήσεις να διδάξει σε μια τάξη που υπάρχει ή υπάρχουν παιδιά με αυτισμό; Επιμόρφωσέ τον πρώτα, δώσε του τα κατάλληλα εφόδια και ακόμα στείλε και ειδικούς να παρακολουθήσουν την πορεία του παιδιού στην αρχή για το αν είναι δυνατή η συνύπαρξή του με τους άλλους μαθητές.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές χρειάζεται να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός για την διευκόλυνση της διαδικασίας της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στη γενική εκπαίδευση;

α) Πιστεύετε ότι οι κανονικές τάξεις μπορούν και πρέπει να τροποποιούν το αναλυτικό τους πρόγραμμα, για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών με αυτισμό;

Όχι δεν το θεωρώ σωστό. Το αναλυτικό πρόγραμμα έχει δημιουργηθεί και εγκριθεί, για να καλύπτει την πλειοψηφία των μαθητών. Αν κάποιος μαθητής δεν μπορεί να το ακολουθήσει, θα πρέπει σε ατομικό επίπεδο να βρεθεί μια λύση για αυτό το παιδί. Όχι εις βάρος των άλλων μαθητών. Νομίζω η λύση θα ήταν η παράλληλη στήριξη. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής με αυτισμό βρίσκεται μέσα στην τάξη σε αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές του αλλά δέχεται και εξατομικευμένη διδασκαλία.

β) Πιστεύετε ότι η αναλυτική αξιολόγηση των παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη και η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μπορούν να διευκολύνουν την προσαρμογή τους σε ένα γενικό σχολείο;

Σίγουρα. Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να παρατηρεί, να καταγράφει και να αξιολογεί τη μαθησιακή και την κοινωνική συμπεριφορά του/της μαθητή με αυτισμό, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζει αρχικά, αν μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα περιβάλλον με άλλα παιδιά. Επίσης μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσής του μπορεί να καταλάβει κατά πόσο είναι δεκτικό σε νέες γνώσεις ή είναι απλώς παρατηρητής μέσα στην τάξη. Επιπλέον να νιώσει, αν πιέζεται σε ένα χώρο με άλλα παιδιά, αν δημιουργεί προβλήματα και τελικά δεν ωφελείται καθόλου. Βέβαια δεν ξέρω κατά πόσο ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής είναι επιφορτισμένος και έχει τη διάθεση να κάνει κάτι τέτοιο από τη στιγμή μάλιστα που δεν υποχρεούται στο συγκεκριμένο σχολείο.

γ) Πιστεύετε ότι η θεματική οργάνωση του υλικού και η σύνδεση των μαθημάτων με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα του/της μαθητή/τριας με αυτισμό μπορούν να διευκολύνουν τη συμπερίληψη αυτών των παιδιών μέσα στη γενική τάξη;

Ναι, ναι, το πιστεύω πραγματικά. Τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν ενδιαφέρον σε συγκεκριμένα πράγματα επομένως και στο σχολείο μπορούν να παρακολουθούν, αν νιώθουν ότι κάτι είναι μέσα στα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, πολλές φορές θέλουν το χρόνο τους, για να ανταποκριθούν σε ερεθίσματα. Η θεματική οργάνωση λοιπόν των μαθημάτων με βάση κάτι που κινητοποιεί το μαθητή θα είχε κάποιο αποτέλεσμα. Όμως θα επιμείνω ότι κάτι τέτοιο δεν είναι υποχρεωμένος να το κάνει ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής αλλά ειδικοί παιδαγωγοί που θα παρακολουθούν το μαθητή και θα δίνουν υλικό στον εκπαιδευτικό.

δ) Πιστεύετε ότι η εφαρμογή της νέας τεχνολογίας θα μπορούσε να αποτελέσει ένα διδακτικό μέσο για τη διευκόλυνση του μαθήματος ενός παιδιού με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

Τα παιδιά με ήπια μορφή αυτισμού, γιατί για διαφορετική περίπτωση δεν μπορώ να απαντήσω, ασχολούνται πολλές ώρες με υπολογιστές, τάμπλετ και παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια. Μέσα από αυτή την ενασχόληση ηρεμούν και χαλαρώνουν. Οπότε ναι, πιστεύω ότι θα βοηθούσε πολύ, να μπορούν μέσω του υπολογιστή να μαθαίνουν, να επιλύουν ασκήσεις και γενικά να παρακολουθούν πιο ευχάριστα το μάθημα.

2^η Συνέντευξη

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Σε τι βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η Συμπερίληψη συμβάλλει στην καλύτερη κοινωνικοποίηση και εκμάθηση των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

α) Συμφωνείτε με τη Συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

Διαφωνώ πλήρως, όχι μόνο για την πορεία του/της μαθητή με αυτισμό αλλά και για τους υπόλοιπους μαθητές στο τμήμα. Συγκεκριμένα το παιδί ενδέχεται να πέσει θύμα αρνητικής ή ακόμα επιθετικής συμπεριφοράς, γιατί τα υπόλοιπα παιδιά δεν είναι πιθανόν ενημερωμένα για την κλινική εικόνα του παιδιού που βρίσκεται στο φάσμα. Πέρα, όμως από αυτό με την ύπαρξη ενός τέτοιου παιδιού οι υπόλοιποι μαθητές μπορεί να μένουν πίσω στα μαθήματά τους, αφού το μάθημα θα πρέπει κατά κάποιο τρόπο να διαφοροποιείται.

β) Πιστεύετε ότι οι μαθητές/τριες με αυτισμό κοινωνικοποιούνται καλύτερα στις γενικές τάξεις σε σχέση με τις ειδικές;

Πρώτα πρώτα να διευκρινίσω ότι σε μια γενική τάξη θα μπορούσαν να φοιτήσουν μαθητές με ήπια μορφή αυτισμού και μόνο. Οπότε θα συμφωνήσω ότι σαφώς κοινωνικοποιούνται καλύτερα με το να γίνονται παρατηρητές τυπικών συμπεριφορών και ενδεχομένως επέρχεται σταδιακή βελτίωση και της δικής τους συμπεριφοράς. Σημαντικό ρόλο βέβαια διαδραματίζει και το οικογενειακό περιβάλλον, κατά πόσο δηλαδή είναι βοηθητικό στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων για το παιδί, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει σε μια γενική τάξη.

γ) Πιστεύετε ότι μπορούν οι μαθητές/τριες με αυτισμό να αποκτήσουν γνώσεις μέσα στη γενική τάξη;

Εξαρτάται ξεκάθαρα από την κλινική εικόνα του μαθητή (μορφή αυτισμού). Για παράδειγμα ένα παιδί με σύνδρομο Asperger θα ανταποκρινόταν καλύτερα στις γενικές απαιτήσεις μιας τυπικής τάξης.

δ) Κατά τη γνώμη σας δυσχεραίνεται η εκμάθηση των τυπικών παιδιών από την ύπαρξη παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη;

Ναι, το πιστεύω, γιατί όσο ήπια και αν είναι η διαταραχή το μάθημα χρήζει διαφοροποίησης και το αναλυτικό πρόγραμμα αναπροσαρμογή, ενώ στην πραγματικότητα είναι διαμορφωμένο για μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οπότε, κάθε τέτοια αλλαγή μάλλον έχει αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να δημιουργεί προβλήματα στο μάθημα και να μην αφήνει τα άλλα παιδιά να παρακολουθήσουν με ηρεμία.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

α) Έχετε την κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση, για να διαχειριστείτε παιδιά με αυτισμό μέσα στη τάξη σας;

Ναι, είμαι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος καθώς και σεμιναρίου επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Είναι πολύ σημαντικό ότι στο μεταπτυχιακό μου υπήρχε ως προαπαιτούμενο, πρακτική άσκηση 200 ωρών διδασκαλίας σε ειδικό σχολείο, οπότε ήρθα σε επαφή σε ρεαλιστικές συνθήκες με παιδιά στο φάσμα και έχω την εμπειρία της διαχείρισης παιδιών με αυτισμό.

β) Υπάρχουν σύγχρονα προγράμματα επιμόρφωσης για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που αφορούν την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό;

Πλέον η ειδική αγωγή έχει τραβήξει τα βλέμματα των επιστημόνων όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά υπάρχει η ανάγκη για συνεχή ενημέρωση σε θέματα ειδικής αγωγής. Έτσι δρομολογούνται ολοένα και περισσότερα σύγχρονα προγράμματα επιμόρφωσης από κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς αλλά δυστυχώς δεν είναι δωρεάν.

γ) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό;

Ενώ υπάρχουν πλέον σε αφθονία εκπαιδευτικά προγράμματα για ενημέρωση και κατάρτιση πάνω στον αυτισμό δυστυχώς το κόστος είναι απαγορευτικό για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Κατά τη γνώμη μου το κόστος θα έπρεπε να το αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου το κράτος και να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς για τις

περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών (και για τον αυτισμό) που θα αντιμετωπίσουν στην τάξη αμέσως με την πρόσληψή τους.

δ) Ποιες εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες δημιουργούνται προκειμένου να διαχειριστείτε παιδιά με αυτισμό στην τάξη σας;

Λόγω του ιδιαίτερου ψυχισμού των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για τη συγκεκριμένη διαταραχή. Μόνο με την κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση μπορούν να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών. Ο τρόπος διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας και της συνολικής διαχείρισης σε γνωσιακό και συμπεριφορικό επίπεδο των παιδιών αυτών απαιτείται να είναι στηριγμένος σε ενήμερες επιστημονικές νόρμες και όχι σε εμπειρικά δεδομένα. Επειδή οι πανεπιστημιακές γνώσεις δεν προσανατολίζουν στην ειδική αγωγή οι μεταπτυχιακές σπουδές και τα επιμορφωτικά σεμινάρια είναι μονόδρομος.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές χρειάζεται να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός για την διευκόλυνση της διαδικασίας της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στη γενική εκπαίδευση;

α) Πιστεύετε ότι οι κανονικές τάξεις μπορούν και πρέπει να τροποποιούν το αναλυτικό τους πρόγραμμα, για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών με αυτισμό;

Απαιτείται τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, όταν στη γενική τάξη συνυπάρχουν παιδιά με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη. Ένας μαθητής στο φάσμα του αυτισμού δε δύναται να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις του καθημερινού προγράμματος μιας γενικής τάξης ακόμα και αν μιλάμε για ήπια ή ελαφριά μορφή αυτισμού. Η απάντηση στο αν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να το τροποποιήσουν επαφίεται στην επιστημονική κατάρτιση και θέληση του εκπαιδευτικού.

β) Πιστεύετε ότι η αναλυτική αξιολόγηση των παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη και η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μπορούν να διευκολύνουν την προσαρμογή τους σε ένα γενικό σχολείο;

Η καταγραφή των δυσκολιών είναι αναγκαίο κομμάτι για την πρόοδο παιδιών με αυτισμό, γιατί μέσα από αυτήν ο εκπαιδευτικός και η διεπιστημονική ομάδα θα

παρακολουθούν στενά την πρόοδο ή μη του/της μαθητή. Σε κάθε περίπτωση θα τροποποιούνται οι στρατηγικές διαχείρισης των εκάστοτε δυσκολιών μιας και η συνολική αντιμετώπιση δεν είναι στάσιμη αλλά δυναμική διαδικασία. Η αναλυτική αξιολόγηση είναι ικανή αλλά όχι αναγκαία συνθήκη. Μπορεί να μας δίνει μια εικόνα για το μαθητικό προφίλ του/της μαθητή αλλά όχι σε όλες τις πτυχές, όπως συμπεριφορικές ή, κοινωνικές.

γ) Πιστεύετε ότι η θεματική οργάνωση του υλικού και η σύνδεση των μαθημάτων με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα του/της μαθητή/τριας με αυτισμό μπορούν να διευκολύνουν τη συμπερίληψη αυτών των παιδιών μέσα στη γενική τάξη;

Τόσο η θεματική οργάνωση του υλικού όσο και η σύνδεσή τους με τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών είναι απόλυτα βοηθητικά για κάθε μαθητή, γιατί καταφέρνουν μέσα από τη βιωματική εμπειρία και τη διάδραση με εξωσχολικά περιβάλλοντα να βοηθήσουν τους μαθητές να οικειοποιούνται τη γνώση. Ειδικά στα παιδιά με αυτισμό η θεματική οργάνωση διευκολύνει την κατανόηση των μαθημάτων, αφού αποτελεί τεχνική διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Η σύνδεση του μαθήματος με τα προσωπικά ενδιαφέροντα δημιουργούν την αίσθηση στο μαθητή με αυτισμό ότι είναι αναπόσπαστο μέρος της ομάδας και είναι μια ευκαιρία να επικοινωνήσει τα ενδιαφέροντά του με τους συμμαθητές του, στοιχείο που θα δέσει περισσότερο την ομάδα.

δ) Πιστεύετε ότι η εφαρμογή της νέας τεχνολογίας θα μπορούσε να αποτελέσει ένα διδακτικό μέσο για τη διευκόλυνση του μαθήματος ενός παιδιού με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

Επειδή ζούμε την εποχή της τεχνολογίας και δυστυχώς πολλά παιδιά σπαταλούν αρκετές ώρες στο σπίτι μπροστά από μια οθόνη (κινητά, τάμπλετ και υπολογιστής) δε θεωρώ ότι θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν αυτά τα μέσα και στην τάξη για το μάθημα. Πιο σοφή επιλογή θα ήταν η ανάθεση εργασιών προσανατολισμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της μαθητή με δημιουργικό διάλογο ανάμεσά τους ή με διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (προαύλιο, μουσείο) παρά με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων.