

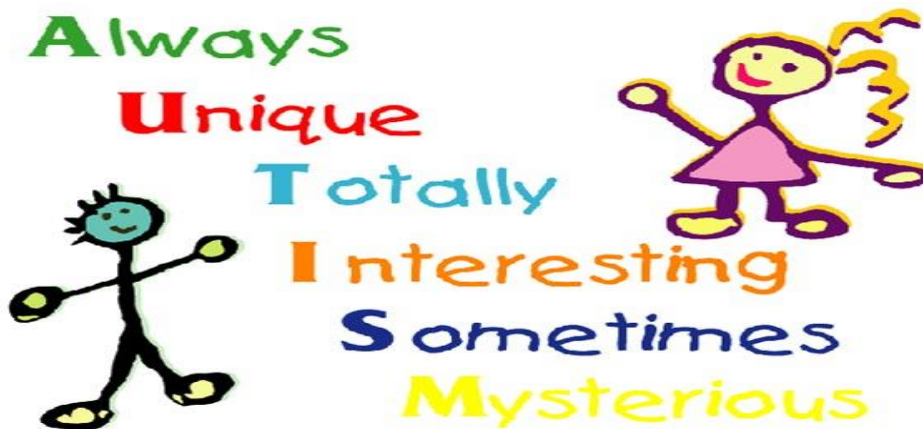


Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Διπλωματική εργασία

**«ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΕΣ ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ
ΤΟΥ ΣΥΜΒΑΤΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»**

Φέσσα Παρασκευή (Α.Μ.009/2016)



Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Δρ. Στάμου Ελένη

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2018

Υπεύθυνη δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι

- η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας , έρευνας , μελέτης και συγγραφής
- για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δε χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κ.λ.π.)

Η Δηλούσα

Φέσσα Παρασκευή

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει τις προσαρμοστικές τακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση του αυτιστικού παιδιού στη συμβατική τάξη του δημοτικού σχολείου (γενική εκπαίδευση). Η εστίαση αυτή έχει ως στόχο να εντοπίσει τις ρεαλιστικές διαστάσεις της συμπερίληψης των αυτιστικών παιδιών στη γενική τάξη και ο τρόπος διαχείρισης και αντιμετώπισης των παιδιών αυτών εκ μέρους εκπαιδευτικών που δεν έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποιοτική και χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα εκπαιδευτικοί, δέκα γυναίκες και δύο άνδρες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 30 μέχρι 53 ετών. Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από οχτώ συνολικά γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδος. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης που συνεκπαιδεύονται μαθητές του αυτιστικού φάσματος, με το πέρασμα του χρόνου και με την απόκτηση εμπειρίας για τη διαταραχή καταφέρνουν να λειτουργούν, αποτελεσματικά ως ένα βαθμό, χωρίς να έχουν καμία επιμόρφωση, επίσημη εξειδίκευση ή ουσιαστική βοήθεια. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές ανάγκες και προκλήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που περιλαμβάνει μία γενική τάξη αλλά παράλληλα να διαχειρίζονται και τις περιπτώσεις αυτιστικών παιδιών παρά το γεγονός ότι αυτό δυσκολεύει σημαντικά την επαγγελματική τους καθημερινότητα. Χωρίς την ένταξη των παιδιών αυτών στην τάξη τους, οι εκπαιδευτικοί αυτοί ενδεχομένως να ακολουθούσαν ένα κοινό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές. Λόγω των αυτιστικών παιδιών όμως ακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα και προσαρμοστικές τακτικές όχι μόνο για τους μαθητές με αυτισμό αλλά και για υπόλοιπους. Και όλα αυτά γίνονται επιδιώκοντας παράλληλα τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, τους γονείς και όποιο άλλο παράγοντα περιβάλλει το παιδί με αυτισμό και μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά τα αποτελέσματα της μάθησής του.

Λέξεις –κλειδιά: αυτισμός, συνεκπαίδευση, προσαρμοστικές τακτικές .

Abstract

The purpose of this study is to examine adaptive tactics used by teachers to manage the autistic child in the conventional classroom of elementary school. This focus is aimed at identifying the realistic dimensions of the inclusion of autistic children in the general class and how to manage and deal with these children by non-specialists. The research conducted was qualitative and content analysis was used in semi-structured interviews. Twelve teachers, ten women and two men participated in the survey. Their ages ranged from 30 to 53 years. The teachers came from eight totally geographic regions of Greece. The present study has shown that teachers working in inclusive and general education classes co-educating pupils in the autistic spectrum, over time and with the experience of disorder, manage to function, to a certain extent effectively, without have no training, formal expertise or substantial help. These teachers manage to cope with the day-to-day needs and challenges of the educational process that includes a general class but also manage cases of autistic children despite the fact that this greatly hampers their professional daily routine. Without the inclusion of these children in their class, these teachers may have followed a joint program for all pupils. Because of autistic children, however, they have personalized programs and adaptive tactics not only for autistic children but also for others. And all this is done while seeking cooperation with the teacher of parallel support, parents and any other factor surrounding the child with autism and can catalytically influence the results of his learning.

Key words: autism, inclusion, adaptive tactics

Πίνακας περιεχομένων

Υπεύθυνη δήλωση	2
Περίληψη	3
Abstract	4
Πίνακας περιεχομένων.....	5
Ευχαριστίες	7
Κεφάλαιο 1 ^ο Εισαγωγή στη μελέτη	8
1.1. Εισαγωγή	8
1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	9
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	9
1.5. Λόγοι επιλογής του θέματος	10
1.6. Εννοιολογικός προσδιορισμός του θέματος-Ανάλυση βασικών όρων.....	11
Κεφάλαιο 2 ^ο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	12
2.1. Ιστορική προσέγγιση και ορισμός	12
2.2. Χαρακτηριστικά Αυτισμού	20
2.2.1. Γλωσσικά Χαρακτηριστικά.....	20
2.2.2. Γνωστικά Χαρακτηριστικά	25
2.2.3. Χαρακτηριστικά σε σχέση με τη κινητικότητα.....	25
2.2.4. Χαρακτηριστικά Συμπεριφοράς.....	26
Κεφάλαιο 3 ^ο Αυτιστικό παιδί και εκπαίδευση.....	27
3.1. Νομικό πλαίσιο	27
3.2. Γνώση και αντίληψη των δασκάλων για τα αυτιστικά παιδιά.....	28
3.3. Στάση των δασκάλων προς τα αυτιστικά παιδιά	31
3.4. Υποστήριξη μαθητών με σύνδρομο Asperger	36
3.5. Δομές εκπαίδευσης για το παιδί στο φάσμα του αυτισμού	37
3.5.1. Ειδική αγωγή.....	37
3.5.2. Συνεκπαίδευση- Παράλληλη στήριξη.....	40
Κεφάλαιο 4 ^ο Στρατηγικές αντιμετώπισης των αυτιστικών παιδιών στο δημοτικό	44
4.1. Στρατηγικές ειδικής αγωγής	44
4.2. Στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς.....	46
4.2.1. Βασικές αρχές για την εκπαίδευση	46
4.2.2. Σύγκριση αυστηρά δομημένων ή άμεσων και νατουραλιστικών συμπεριφορικών παρεμβάσεων	49
4.3. Προβλεπτικοί παράγοντες.....	50
4.3.1. Παράγοντες που αφορούν το μαθητή.....	50
4.3.2. Παράγοντες σχετικοί με τη παρέμβαση	51
Κεφάλαιο 5 ^ο Μεθοδολογία της Έρευνας	54
5.1. Ερευνητική φιλοσοφία.....	54
5.2. Ερευνητική προσέγγιση	55
5.3. Ερευνητική στρατηγική	58
5.4. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	59
5.5. Ποιοτική έρευνα.....	60
5.5.1. Σκοπός της ποιοτικής έρευνας	60
5.5.2. Πληθυσμός	62
5.5.3. Δείγμα.....	63
5.5.4. Μέθοδος επαφής	64

5.5.5.	Ερευνητικό εργαλείο	65
5.5.6.	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	67
5.5.7.	Μέθοδος κωδικοποίησης δεδομένων	69
5.5.8.	Αξιοπιστία της έρευνας	69
5.5.9.	Περιορισμοί της έρευνας.....	73
	Κεφάλαιο 6 ^ο Αποτελέσματα της έρευνας	74
6.1.	Ανάλυση Ποιοτικών αποτελεσμάτων	74
6.2.	Συμπεράσματα Ποιοτικής ανάλυσης	94
	Κεφάλαιο 7 ^ο Συμπεράσματα-Συζήτηση	96
7.1.	Συμπεράσματα	96
7.2.	Συσχέτιση αποτελεσμάτων της έρευνας με τη βιβλιογραφία	96
7.3.	Προτάσεις σχετικές με το θέμα.....	98
7.4.	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	98
	Κεφάλαιο 8 ^ο Επίλογος	99
	Βιβλιογραφία	100

Ευχαριστίες

Καμιά προσπάθεια δεν πετυχαίνει χωρίς τη στήριξη, την παρότρυνση, την έμπνευση που προσφέρουν σημαντικά άτομα στη ζωή μας. Θέλω να εκφράσω ένα θερμό «ευχαριστώ» σε αυτά τα πρόσωπα της δικής μου ζωής:

Συνοδοιπόρος ακούραστη σε κάθε «ταξίδι» μου προς τη γνώση η κόρη μου Χριστιάννα, σ' αυτήν πρώτιστα αφιερώνω αυτή την εργασία .

Σε όλους τους μαθητές μου τα 23 χρόνια υπηρεσίας μου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σε αυτά τα «αδιαίτερα» παιδιά που με μάγεψαν με τον «δικό» τους κόσμο και με έκαναν να δω με τα «δικά» τους μάτια, τόσο στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης που εργάστηκα μαζί τους όσο και στο σχολείο Ειδικής Αγωγής στην πρακτική μου στην Ψυχολογία: στη Βάσια, στον Κοσμά, στον Οργκίτο, στο Γιαννάκη, στον Αντώνη, στη Βασιλική, στη Γωγώ, στο Δημήτρη, στον Παύλο, στο Γιώργο .

Τέλος, ευχαριστώ τους καθηγητές μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης και ξεχωριστά την καθηγήτρια κα Στάμου Ελένη που επόπτευσε και με καθοδήγησε σε αυτή την εργασία.

Κεφάλαιο 1^ο Εισαγωγή στη μελέτη

1.1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, μετά τη διαμόρφωση του κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου (Ν. 2817/2000 & Ν. 3699/2008), δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση. Με την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών νοούνται οι δυσκολίες που οι μαθητές αντιμετωπίζουν σε γνωσιακό και προσαρμοστικό επίπεδο στην εκπαίδευση και στα γνωστικά αντικείμενά της και είναι αυξανόμενες συγκριτικά με αυτές που αντιμετωπίζουν οι υπόλοιποι μαθητές της ίδιας ηλικίας (Ημέλλου, 2003).

Η υποστήριξη των μαθητών αυτών στη γενική εκπαίδευση γίνεται με τρεις τρόπους. Ο πρώτος τρόπος είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της λειτουργίας τμήματος ένταξης. Ο δεύτερος τρόπος είναι η υποστήριξη μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης εφόσον δεν υπάρχουν στη σχολική μονάδα υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2006). Τέλος, ο τρίτος τρόπος είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο πλαίσιο όμως της συνεκπαίδευσης (Ν. 3699/2008).

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης (με ή χωρίς την παράλληλη στήριξη επιπλέον εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής) βασίζεται στην ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών αλλά τουλάχιστον στην Ελλάδα η κριτική που έχει δεχθεί είναι αρκετά έντονη (Χαρούπιας, 2007). Εντούτοις, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι η ένταξη των παιδιών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμά τους και θα πρέπει να εξασφαλιστεί. Για την επίτευξη αυτού απαιτείται η πρόσβαση των παιδιών αυτών στη γενική εκπαίδευση αλλά και η συμπερίληψη προσεγγίσεων που να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες τους (Πέννα, 2008).

Η βιβλιογραφία για την συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό είναι περιορισμένη και παρέχει ανεπαρκή βάση για εμπειρικές αποφάσεις σχετικά με τα οφέλη της πλήρους ένταξης για παιδιά με αυτισμό. Ωστόσο, με βάση τα περιορισμένα διαθέσιμα δεδομένα, τα οφέλη από την ένταξη στην ομάδα αυτή μπορεί να είναι πιο περιορισμένα από ό, τι για άλλα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σημειώνεται ότι, αν και ομάδα, τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος μοιράζονται πολλά χαρακτηριστικά με το καθένα αλλά, μπορούν επίσης να είναι εξαιρετικά διαφορετικά

μεταξύ τους συγκριτικά με άλλα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υποστηρίζεται δε ότι, λόγω του ιδιαίτερου προβλήματος των δυσκολιών τους να ανταποκριθούν στις λεκτικές οδηγίες, την κοινωνική μοντελοποίηση και τις κοινωνικές ανταμοιβές, ορισμένα παιδιά με αυτισμό δεν ανταποκρίνονται στις συνήθεις διδακτικές τεχνικές. Υπογραμμίζεται επίσης ένα πιθανό παράδοξο: ότι τα επικρατέστερα περιβάλλοντα μπορεί να δημιουργήσουν πιέσεις για τα παιδιά με αυτισμό να ταιριάζουν, κάτι που μπορεί να προωθήσει ακούσια την αυξημένη εξάρτηση (Jindal- Snape et al., 2005).

Η συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό δεν είναι απλά το πού ένα άτομο εκπαιδεύεται ή λαμβάνει υποστήριξη, αλλά είναι επίσης και η ποιότητα της υπηρεσίας ή της υποστήριξης. Η περιεκτική εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει την αναδιάρθρωση του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης της τάξης, που το διακρίνει από την ένταξη που επικεντρώνεται σε ένα άτομο, το οποίο πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτό που πρέπει να προσφέρει το σχολείο.

1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει τις προσαρμοστικές τακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση του αυτιστικού παιδιού στη συμβατική τάξη του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι αυτής της μελέτης είναι :

1. Η αποτύπωση των προσαρμοστικών τακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση του αυτιστικού παιδιού στη συμβατική τάξη του δημοτικού σχολείου.
2. Η εξέταση της αποτελεσματικότητας των τακτικών αυτών.
3. Η εξέταση των γνώσεων, της κατάρτισης αλλά και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των αυτιστικών παιδιών στη γενική τάξη.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

- Ποια είναι η εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση του αυτιστικού φάσματος. Η διάσταση αυτή εξετάζεται προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η εκπαίδευση που έχουν λάβει επηρεάζει τις προσαρμοστικές τακτικές των εκπαιδευτικών.

- Ποιες προσαρμοστικές τακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση των αυτιστικών παιδιών.
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση (για να διαπιστωθεί αν η γνώμη και η άποψή τους για τη συνεκπαίδευση και συμπερίληψη επηρεάζουν τις προσαρμοστικές τακτικές τους).
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις τακτικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν .

1.4. Αντικείμενο της μελέτης

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε εκπαιδευτικούς γενικών σχολείων που έχουν εμπειρία στη συνεκπαίδευση και έχουν αντιμετωπίσει περιστατικά παιδιών του αυτιστικού φάσματος κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους. Η εστίαση αυτή έχει ως στόχο να εντοπίσει τις ρεαλιστικές διαστάσεις της συμπερίληψης των αυτιστικών παιδιών στη συμβατική τάξη του γενικού σχολείου τάξη και τον τρόπο διαχείρισης και αντιμετώπισης των παιδιών αυτών εκ μέρους εκπαιδευτικών που δεν έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.

1.5. Λόγοι επιλογής του θέματος

Η συνεκπαίδευση (και συμπερίληψη) στην Ελλάδα έχει εδραιωθεί νομοθετικά. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος εντάσσονται σε τάξεις γενικών σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά δεν έχει εξεταστεί ερευνητικά κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και στα νέα δεδομένα που δημιουργούνται. Αυτό δημιουργεί ένα εύλογο ερώτημα για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές αυτές της κατηγορίας. Επίσης, δεν έχουν ερευνηθεί ενδελεχώς τα οφέλη για τους ίδιους τους μαθητές και αυτό το ερευνητικό κενό προσδοκά να μειώσει η παρούσα έρευνα συμβάλλοντας στην επιστημονική γνώση που υπάρχει για το θέμα με νέα δεδομένα.

1.6. Εννοιολογικός προσδιορισμός του θέματος-Ανάλυση βασικών όρων

Διαταραχή αυτιστικού φάσματος: Είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή που τα γνωστικά της χαρακτηριστικά είναι συγκεκριμένα και κοινά και υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στις συμπεριφορές (Μαυροπούλου, 2006).

Στάσεις: Ορίζονται ως συναισθήματα, γνωστικές δομές, αξιολογήσεις και ψυχολογικές τάσεις και συνδέονται στενά με τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες (Πέννα, 2008).

Ειδική αγωγή: Στόχος της ειδικής αγωγής στον αυτισμό είναι η υποστήριξή τους με προσαρμογές του φυσικού περιβάλλοντος που είναι κατάλληλες για κάθε περίπτωση (Μαυροπούλου, 2006).

Συνεκπαίδευση-συμπερίληψη: Η φοίτηση των μαθητών με αυτισμό στο ίδιο σχολικό πλαίσιο με μαθητές που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γεωργιάδη κ.ά., 2007).

Κεφάλαιο 2^ο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

2.1. Ιστορική προσέγγιση και ορισμός

Ο αυτισμός μέχρι και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα δεν ήταν γνωστός. Σήμερα όμως που τα χαρακτηριστικά του είναι γνωστά εντοπίζονται κάποιες αναφορές στο πέρασμα του χρόνου που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως περιπτώσεις αυτισμού. Ένα έργο του 13^{ου} αιώνα, που δεν ήταν γνωστός ο συγγραφέας του, με τίτλο «Τα μικρά λουλούδια του Αγίου Φραγκίσκου» περιλάμβανε μύθους και παραδόσεις των φραγκισκανών μοναχών μέσω της αφήγησης ιστοριών. Οι ιστορίες αυτές αφορούσαν έναν μαθητή του Αγίου Φραγκίσκου, τον καλόγερο Τζούνιπερ. Η περιέργη συμπεριφορά του οδηγεί στο πιθανό συμπέρασμα ότι έπασχε από αυτισμό (Νότας, 2004). Αν και σημαντικό αυτό το έργο λόγω της χρονικής τοποθέτησής του, το γεγονός ότι ήταν λογοτεχνικό του στερεί την επιστημονική αξιοπιστία.

Η πρώτη επιστημονική μελέτη έγινε τρεις αιώνες αργότερα. Οι Challis & Dewey τον 16^ο αιώνα περιέγραψαν τις συμπεριφορές τρελών που ο λαός σέβονταν ιδιαίτερα διότι θεωρούσαν ότι είχαν τη θεία ευλογία. Πολλά από τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται σε αυτή την μελέτη θυμίζουν αυτά του αυτισμού (Νότας, 2004).

Τον 18^ο αιώνα δημοσιεύτηκε μία περιγραφή ενός αγοριού ηλικίας πέντε ετών που εισήχθη σε ένα άσυλο ψυχικά ασθενών στο Λονδίνο το 1779. Το αγόρι παρατήρησε ο συγγραφέας της δημοσίευσης που ήταν και φαρμακοποιός του ασύλου. Κάποια από τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται είναι η απομόνωση του παιδιού που δεν είχε επαφές με κανέναν, φαινόταν αποκομμένο και σαν να ζούσε σε ένα δικό του κόσμο και το μόνο που το ενδιέφερε ήταν τα στρατιωτάκια με τα οποία όμως δεν έπαιζε όπως τα άλλα παιδιά αλλά τα έβαζε σε σειρά (Νότας, 2006).

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας στη Γαλλία προκάλεσε ένα παιδί δώδεκα χρονών που βρέθηκε στο δάσος σε άγρια κατάσταση. Το παιδί επιδείκνυε επιθετική συμπεριφορά στις προσπάθειες προσέγγισης που του έγιναν. Όταν τελικώς το παιδί προσεγγίστηκε, η παρατήρηση της συμπεριφοράς του οδήγησε στο συμπέρασμα ότι πολύ πιθανόν να έπασχε από κάποια διαταραχή του αυτιστικού φάσματος (Καραντάνος, 2001).

Ο E. Bleuler (1857-1939) συνδύασε τους όρους της σχιζοφρένειας και του αυτισμού στην Ελβετία. Ο όρος «αυτισμός» ετυμολογικά προέρχεται από την αρχαία

ελληνική λέξη «εαυτός, αυτός» = εγώ ο ίδιος. Πρώτος αυτός εισήγαγε τον όρο το 1911, επηρεασμένος από το κείμενο του Freud «Pour introduire le narcissisme » όπου ο γνωστός ψυχαναλυτής χρησιμοποιεί τον όρο «αυτισμός», «αυτοερωτισμός» (Συνοδινού,2007). Αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τον Bleuler για να παρουσιάσει ένα σύμπτωμα της σχιζοφρένειας του ενήλικα . Η προέλευση της λέξης σχετίζεται με το ιδιαίτερο γνώρισμα του αυτισμού, το κλείσιμο στον εαυτό. Τον όρο αυτισμό τον εφηύρε για να περιγράψει τη δραστική απόσυρση των ασθενών με σχιζοφρένεια στη δική τους φαντασία σε μια προσπάθεια να αντιμετωπίσουν τις ανυπόφορες εξωτερικές αντιλήψεις ή εμπειρίες (Fuentes et al., 2012). Στο λεξικό Petit Robert σημαίνει κατά λέξη: «απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα, που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή . Το υποκείμενο ζει σύμφωνα με τον ίδιο του τον εαυτό, αναδιπλωμένο στον εαυτό του».

Αν και ο αυτισμός υπήρχε πριν από το 1943, ο Leo Kanner ήταν ο πρώτος που του αποδόθηκε η λεπτομερής περιγραφή της αυτιστικής συμπεριφοράς. Πριν από την έκθεση του Kanner, η συμπεριφορά αυτή ήταν γενικά γνωστή ως παιδική σχιζοφρένεια. Ο Kanner ήταν αυτός που σημείωσε κάποια κοινά χαρακτηριστικά του αυτισμού όπως η εμμονή και η έλλειψη θερμών συναισθημάτων (Blake et al., 2013).

Παράλληλα με την έκθεση και τις παρατηρήσεις του Kanner ήταν και αυτές του Hans Asperger το 1944. Ωστόσο, η έκθεση του Asperger, που έγινε σε ένα γερμανόγλωσσο περιοδικό, δεν ήρθε στο προσκήνιο μέχρι και τη δεκαετία του 1980. Τα παιδιά που περιέγραψε ο Asperger είχαν πιο ήπιες μορφές διαταραχών συμπεριφοράς από εκείνες που περιέγραφε ο Kanner, με αποτέλεσμα η διάγνωση του αυτισμού που προέκυψε να είναι μεν διευρυμένη αλλά παράλληλα ασαφής. Τα κύρια χαρακτηριστικά του νέου αυτιστικού φάσματος περιελάμβαναν αναπτυξιακές ελλείψεις στην αναγνώριση, στην επικοινωνία και στην κατανόηση (Blake et al., 2013).

Σημείο σταθμό στην μελέτη του αυτιστικού φάσματος αποτέλεσε η έρευνα που διεξήγαγαν το 1979 η L. Wing και η J. Gould. Η έρευνα αυτή που ήταν επιδημιολογική αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική λόγω του μεγάλου δείγματος των παιδιών που εξετάστηκαν. Συμμετείχαν σε αυτή 35.000 παιδιά συνολικά. Οι υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης είχαν εντοπίσει 941 περιπτώσεις παιδιών που αντιμετώπιζαν σωματικά ή διανοητικά προβλήματα. Από αυτά τα παιδιά, των οποίων τα προβλήματα επιβεβαιώθηκαν, επιλέχτηκαν τελικώς 173 που εξετάστηκαν πιο

εντατικά. Τα βασικά κριτήρια επιλογής αυτών των παιδιών ήταν τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, τα ελλείμματα στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και η στερεοτυπία στη συμπεριφορά τους. Το συμπέρασμα στο οποίο οδηγήθηκαν οι ερευνήτριες ήταν ότι η τριάδα των προβλημάτων αυτών φαινόταν να συνυπάρχει καταλήγοντας στο ότι αυτή είναι και «η τριάδα του αυτιστικού φάσματος» (Wing & Gould, 1979).

Το 1981 έγινε η δημοσίευση της Δρ. Lorna Wing με τίτλο «Asperger's Syndrome: a Clinical Account». Το άρθρο αυτό εστίαζε στην έρευνα του Asperger και είχε ως αποτέλεσμα την καθιέρωση της ονομασίας σύνδρομο Asperger (Attwood, 2000).

Από τότε μέχρι και σήμερα, η ερευνητική δραστηριότητα στον αυτισμό συνέχισε να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται. Από αυτή αναδείχθηκε και η ανομοιογένεια που υπάρχει στην κλινική εικόνα που παρουσιάζει και που οδήγησε στο χαρακτηρισμό «διαταραχή αυτιστικού φάσματος» αφού περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές και χαρακτηριστικά (Γενά, 2002). Είναι δε, μια διαταραχή φάσματος, πράγμα που σημαίνει ότι δεν επηρεάζει όλα τα άτομα στον ίδιο βαθμό και μορφή. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι δεν υπάρχει ένας αυτισμός, αλλά αυτισμοί, οι οποίοι σχετίζονται με τα γονίδια, το περιβάλλον καθώς και τη σχέση του παιδιού με τη μητέρα του (Συνοδινού, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η διαταραχή αυτή επιτελείται στην ανάπτυξη του παιδιού και περιλαμβάνει δυσκολίες σε πολλούς τομείς της. Υπάρχει το ενδεχόμενο η αυτιστική διαταραχή να είναι ήπια, κάτι που σημαίνει ότι δεν περιλαμβάνει πολλά χαρακτηριστικά του αυτισμού και δεν εντοπίζονται νοητικά προβλήματα. Υπάρχει όμως και το ενδεχόμενο να είναι σοβαρότερης μορφής όπου περιλαμβάνονται πολλά χαρακτηριστικά του αυτισμού και σε κάποιες περιπτώσεις και άλλα προβλήματα όπως η νοητική υστέρηση (Καλύβα, 2005).

Ένας από τους πιο σύγχρονους ορισμούς που υπάρχουν για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι αυτή του Baio (2012) που αναφέρει ότι «είναι μια ομάδα αναπτυξιακών αναπηριών που χαρακτηρίζονται από διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία και από περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς» (Baio, 2012:2).

Σύμφωνα με τους Faras et al. (2010), ο αυτισμός εντάσσεται σε μια ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών, γνωστών αλλιώς ως διάχυτες αναπτυξιακές

διαταραχές. Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από τρία βασικά ελλείμματα: μειωμένη επικοινωνία, μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφορών. Η παρουσία αυτών των διαταραχών ποικίλει ανάλογα με την εμβέλεια και τη σοβαρότητα και συχνά αλλάζει με την απόκτηση άλλων αναπτυξιακών δεξιοτήτων.

Οι Pinto et al. (2010) αναφέρουν ότι οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού είναι μια ομάδα καταστάσεων που χαρακτηρίζονται από διαταραχές στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία και την παρουσία περιορισμένων και επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών. Τα άτομα που πάσχουν από αυτές τις διαταραχές ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό στη γνωστική ανάπτυξη, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από το μέσο όρο έως την πνευματική αναπηρία. Ενώ οι διαταραχές αυτές είναι γνωστό ότι είναι ιδιαίτερα κληρονομικές, οι γενετικοί καθοριστικοί παράγοντες είναι ακόμα άγνωστοι (Pinto et al., 2010).

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος περιλαμβάνει διαφορετικά σύνδρομα με σημαντικότερα τα παρακάτω:

Σύνδρομο Asperger: Τα ελλείμματα του συνδρόμου Asperger εστιάζουν στην κοινωνική συναλλαγή και στην στερεότυπη συμπεριφορά. Το βασικό χαρακτηριστικό που διαφέρει το σύνδρομο Asperger από τις άλλες μορφές αυτισμού είναι ότι η πλειοψηφία των ατόμων που το έχουν, δεν εμφανίζουν κανενός είδους υστέρηση και η γλωσσική τους ανάπτυξη και οι γνωστικές τους λειτουργίες είναι φυσιολογικές. Παρόλο που η νοημοσύνη τους γενικά χαρακτηρίζεται ως φυσιολογική, τα άτομα με σύνδρομο Asperger χαρακτηρίζονται από αδεξιότητα. Η κατάσταση αυτή παραμένει αμετάβλητη και κατά την διάρκεια της ενηλικίωσης, εκτός αν κάνουν την εμφάνισή τους ψυχωσικά επεισόδια, κάτι που συμβαίνει σε κάποιες περιπτώσεις. Αυτό δεν συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις του συνδρόμου που θεωρείται ως μία πιο ήπια μορφή αυτιστικής διαταραχής ή ΥΛΑ (υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός), αλλά αυτό δεν είναι κάτι, όπως εξάλλου και οι υπόλοιπες πληροφορίες που υπάρχουν για το σύνδρομο, που θεωρείται βέβαιο (Myles, 2005). Χαρακτηριστικά είναι η έλλειψη ευελιξίας στη σκέψη, προσκόλληση σε συγκεκριμένα ή παράξενα ενδιαφέροντα αλλά και ασυνήθιστα καλή απομνημόνευση πληροφοριών και συχνά με άριστες επιδόσεις σε θετικές επιστήμες (Attwood, 2000). Πρόκειται για παιδιά με «δόση αυτισμού» κατά την Uta Frith (1992).

- Σύνδρομο Rett: Το σύνδρομο Rett είναι ιδιαίτερα σπάνιο. Ενώ τους πρώτους μήνες το παιδί φαίνεται να έχει μία φυσιολογική ανάπτυξη, αρχίζει σταδιακά να μην χρησιμοποιεί τα χέρια του σωστά και δεν μπορεί να κρατήσει και χειριστεί σωστά τα αντικείμενα. Επιπλέον, αρχίζει να κάνει συγκεκριμένες και στερεότυπες κινήσεις με τα χέρια του όπως το να τα τρίβει και να χτυπάει μεταξύ τους. Το επόμενο πρόβλημα παρουσιάζεται στην ανάπτυξη του κεφαλιού η οποία μπορεί να είναι αργή ή να σταματά εντελώς. Προβλήματα όμως και πολύ έντονα παρουσιάζονται και στο βάδισμα και η χρήση αναπηρικού καροτσιού μελλοντικά είναι αναπόφευκτη. Υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστούν και άλλα προβλήματα όπως η κυρτότητα της σπονδυλικής στήλης, η υπερβολική εισπνοή και κατάποση αέρα και τρίξιμο των δοντιών. Όλα αυτά τα προβλήματα που εμφανίζονται οδηγούν το παιδί στην κοινωνική του αποκοπή. Επίσης έχει προβλήματα στην μάθηση, ο λόγος του απουσιάζει ή έχει πάρα πολύ μικρή ανάπτυξη και δεν μπορεί να παίξει παιχνίδια προσποίησης όπως τα άλλα παιδιά. Η μεγάλη διαφορά αυτού του συνδρόμου από άλλα είδη αυτισμού είναι ότι κάποια στιγμή, χωρίς να προσδιορίζεται ο χρόνος, τα αυτιστικά προβλήματα εξαφανίζονται και το παιδί είναι σε θέση να κοινωνικοποιηθεί αλλά παραμένουν τα σωματικά προβλήματα. Αυτή η αλλαγή δεν έχει εξακριβωθεί γιατί γίνεται όπως επίσης ανεξακρίβωτα είναι και τα αίτια που προκαλούν το σύνδρομο (Kaufmann et al., 2010).
- Σύνδρομο Landau-Kleffner: Και αυτό το σύνδρομο εκδηλώνεται διαφορετικά. Αφού περάσει η κρίσιμη ηλικία των τριών χρόνων που συνήθως εμφανίζονται τα συμπτώματα του αυτισμού, και μέχρι τα επτά του χρόνια, κάνει την εμφάνισή του αυτό το σύνδρομο. Το παιδί που πάσχει από αυτό το σύνδρομο μέχρι τα τρία του αναπτύσσεται κανονικά αν και σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχουν κάποια προβλήματα στην ανάπτυξη του λόγου. Σταδιακά όμως το παιδί αρχίζει να αποφεύγει να κοιτάξει τους άλλους στα μάτια, να παρουσιάζει γλωσσικά προβλήματα, να επαναλαμβάνει κινήσεις και να είναι αρνητικό σε οποιαδήποτε μορφής αλλαγή. Αν το παιδί υποβληθεί σε εγκεφαλογράφημα, το αποτέλεσμα δεν θα είναι φυσιολογικό αλλά για να γίνει αυτό θα πρέπει να υπάρχουν υποψίες για την ύπαρξη του συνδρόμου και να χρησιμοποιηθούν ειδικές τεχνικές (Robinson et al., 2001, Smith & Hoerpner, 2003, Mikati & Shamseddine, 2005).

- Το σύνδρομο Williams: Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του συνδρόμου είναι η επαναλαμβανόμενη ομιλία που περιέχει πολλές ερωτήσεις και σε κοινωνικό επίπεδο η συμπεριφορά του παιδιού είναι ανώριμη και όχι φυσιολογική (Rice et al., 2005).
- Το σύνδρομο Cornelia de Lange: Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του συνδρόμου είναι η συχνότητα των αυτοτραυματισμών του παιδιού (Moss et al., 2008).

Το ICD-10 ταξινομεί τον αυτισμό στο πλαίσιο των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, μια ομάδα καταστάσεων που χαρακτηρίζονται από ποιοτικές ανωμαλίες στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, ιδιοσυγκρασιακά πρότυπα επικοινωνίας και από περιορισμένο, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Αυτές οι ποιοτικές ανωμαλίες είναι χαρακτηριστικό των λειτουργιών του πάσχοντος σε όλες τις καταστάσεις. Το DSM-5 έχει κάνει σημαντικές αλλαγές στην τελευταία έκδοσή του. Τόσο το ICD-10 όσο και το DSM-5 χρησιμοποιούν έναν κατάλογο συμπεριφορών, που απαιτούν την ικανοποίηση ορισμένων κριτηρίων προκειμένου να δικαιολογηθεί μια διάγνωση. Και οι δύο ταξινομίες επανεξετάζονται περιοδικά προκειμένου να ενσωματώνονται σε αυτές τα νέα ερευνητικά αποτελέσματα (Fuentes et al., 2012).

Ορισμένες από τις αλλαγές που ενσωματώθηκαν στο DSM-5 ήταν αμφιλεγόμενες από τους επιστημονικούς κύκλους. Απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για να εκτιμηθεί ο αντίκτυπος αυτών των τροποποιήσεων στην έρευνα, στην κλινική πρακτική και στην πολιτική δημόσιας υγείας. Το DSM-5 έχει εξαλείψει τη διάκριση μεταξύ του αυτισμού, της διαταραχής του Rett, της διαταραχής του Asperger, της διαταραχής της κατάθλιψης κατά την παιδική ηλικία και της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής (άτυπης) που δεν καθορίζεται διαφορετικά, δημιουργώντας μια μοναδική κατηγορία αυτιστικού φάσματος που χαρακτηρίζεται από:

- Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλαπλά περιβάλλοντα.
- Περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες είτε τρέχουσες είτε προκληθείσες από το κλινικό ιστορικό.
- Κλινικά σημαντικές βλάβες σε κοινωνικούς, επαγγελματικούς ή άλλους σημαντικούς τομείς λειτουργίας.

- Παρουσία από την πρώιμη παιδική ηλικία (αν και μπορεί να μην καταστεί πλήρως εμφανής έως ότου οι κοινωνικές απαιτήσεις υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες του παιδιού).
- Δεν εξηγείται καλύτερα από την πνευματική αναπηρία ή την παγκόσμια αναπτυξιακή καθυστέρηση (Fuentes et al., 2012).

Το DSM-5 απέκλεισε την ξεχωριστή διάγνωση της διαταραχής του Asperger ενώ επισημοποίησε την έννοια του «φάσματος» που υιοθέτησε η Lorna Wing, η οποία ενόησε την εξέταση της διαταραχής του Asperger ως υποκατηγορία μιας ενοποιημένης δομής του φάσματος (Wing et al, 2011). Πολλοί πιστεύουν ότι αυτές οι οριοθετήσεις, παρόλο που επίσημα μπορεί να απομακρυνθούν, είναι πιθανό να συνεχίσουν να χρησιμοποιούνται σε κλινικές μελέτες.

Στο DSM-5 έχουν ενσωματωθεί αρκετές θετικές πλευρές, όπως η τοποθέτηση του αυτιστικού φάσματος στην κατηγορία των νευροαναπτυξιακών διαταραχών και όχι απλώς των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών όπως στο παρελθόν. Στα θετικά περιλαμβάνεται και η σύσταση και οι προσδιοριστές του φάσματος με στόχο μία πιο ομοιογενής υποκατηγοριοποίηση των ατόμων που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά (μία γνωστή ιατρική, γενετική ή περιβαλλοντική κατάσταση, διανοητική ή / και γλωσσική δυσλειτουργία, άλλη νευροαναπτυξιακή, διανοητική ή συμπεριφορική διαταραχή ή κατατονία). Η βελτίωση αυτή συνοδεύεται από την αναγνώριση ορισμένων συμπτωμάτων που, παρόλο που συχνά εμφανίζονται από τους ασθενείς, δεν εξετάστηκαν σε προηγούμενες ταξινομήσεις: αυτές που σχετίζονταν με υπερ- ή υποαντιδραστικότητα με αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον για αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος, για παράδειγμα, εμφανής αδιαφορία σε πόνο / θερμοκρασία, ανεπιθύμητη ανταπόκριση σε συγκεκριμένους ήχους ή υφές, υπερβολική μυρωδιά ή επαφή αντικειμένων, οπτικός ενθουσιασμός από τα φώτα ή την κίνηση (Fuentes et al., 2012).

Τέλος, σε μια προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι λειτουργικές ανάγκες του ατόμου και να προγραμματιστεί η απαιτούμενη υποστήριξη, το DSM-5 προσφέρει έναν πίνακα που περιγράφει τα επίπεδα σοβαρότητας, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Επίπεδο 1: Απαιτείται υποστήριξη (π.χ., χωρίς υποστήριξη τα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία προκαλούν αξιοσημείωτες δυσλειτουργίες, υπάρχει δυσκολία στην έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και άτυπες ή ανεπιτυχείς απαντήσεις σε

κοινωνικές προθέσεις άλλων) . Η έλλειψη ευελιξίας προκαλεί σημαντική παρέμβαση στη λειτουργία σε ένα ή περισσότερα περιβάλλοντα.

Επίπεδο 2: Απαιτείται ουσιαστική στήριξη (π.χ., αξιολημείωτα ελλείμματα στη λεκτική και μη λεκτική κοινωνική επικοινωνία, κοινωνικές βλάβες εμφανείς ακόμη και με υποστήριξη, περιορισμένη έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ανεπαρκής συμπεριφορά, δυσκολία αντιμετώπισης της αλλαγής ή άλλες περιορισμένες ή επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές εμφανίζονται συχνά και παρεμβαίνουν στη λειτουργία).

Επίπεδο 3: Απαιτείται πολύ σημαντική υποστήριξη (π.χ., σοβαρά ελλείμματα στην λεκτική και μη λεκτική κοινωνική επικοινωνία που προκαλούν σοβαρές διαταραχές στη λειτουργία, πολύ περιορισμένη έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ελάχιστη ανταπόκριση σε κοινωνικές προθέσεις από άλλους αλλαγές, οι οποίες παρεμποδίζουν σημαντικά τη λειτουργία) (Fuentes et al., 2012).

Ίσως η πιο αμφιλεγόμενη αλλαγή στο DSM-5 ήταν η δημιουργία μιας νέας κατηγορίας - κοινωνικής (ρεαλιστικής) επικοινωνιακής διαταραχής - ξεχωριστής από το φάσμα. Υποστηρίζεται ότι η κοινωνική (ρεαλιστική) διαταραχή της επικοινωνίας είναι πανομοιότυπη με εκείνη που περιγράφηκε στο DSM-IV ως διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που δεν ορίζεται διαφορετικά, μια κατάσταση που αφορά σε μερικά εξειδικευμένα προγράμματα για το φάσμα το 50% των ασθενών τους (Fuentes et al., 2012).

Για την παθογένεση του φάσματος του Αυτισμού δεν υπάρχει βεβαιότητα. Γενικά ερευνώνται πολλά πιθανά αίτια (τόσο γενετικά όσο και εξωτερικά, περιβαλλοντικά). Συγκεκριμένα οι μελέτες για τα αίτια περιλαμβάνουν (Νότας, 2004): γενετικούς παράγοντες (κληρονομικότητα), εγκεφαλικές ανωμαλίες και διαφοροποιήσεις (στο μεταιχμιακό σύστημα), διάφορα εμβόλια έχουν ενοχοποιηθεί, ελλείψεις ενζύμων, μολύνσεις από κάποιους ιούς, ουσίες μολυσματικές ή τοξικές ή τερατογόνα, διάφορα αντιβιοτικά, προγεννητικές μολύνσεις και περιγεννητικές προσβολές, ελλείψεις σε μέταλλα και βιταμίνες, μολύνσεις των αυτιών, τροφικές αλλεργίες και άλλα μη προσδιοριζόμενα.

Η διάγνωση του αυτισμού δεν είναι εύκολη κι απαιτεί άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς και λεπτομερές αναπτυξιακό ιστορικό από τη νηπιακή ακόμη ηλικία. Γενικά η τριάδα των διαταραχών εμφανίζεται στα πρώτα 2 με 3 χρόνια της

ζωής, πιο συχνά όμως γίνεται η διάγνωση στα 4 έτη, ηλικία που έχει ήδη παρουσιαστεί ο λόγος και στοιχεία κοινωνικότητας και επικοινωνίας με τα άτομα.

Ένα παιδί με αυτισμό παρουσιάζει δυο τουλάχιστον κριτήρια που δηλώνουν διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ένα τουλάχιστον που αφορά την επικοινωνία και τα στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς και άλλα από τα επιπλέον κριτήρια. Η έγκαιρη διάγνωση επιτρέπει την παροχή κατάλληλης βοήθειας στο παιδί, την κατάλληλη οικογενειακή υποστήριξη και τη μείωση του οικογενειακού άγχους. Εξάλλου, στοιχεία ερευνών έχουν δείξει ότι εντατική πρόωρη εκπαιδευτική παρέμβαση έχει επιφέρει ως και 75% βελτίωση στο λόγο, στην ανάπτυξη και σε γνωστικές δεξιότητες. Σήμερα χρησιμοποιούνται δύο κυρίως μέθοδοι διάγνωσης: Η μια στηρίζεται στη συστηματική συλλογή των δεδομένων και κατόπιν σε επιλογή κάποιων από αυτά προκειμένου να προταθούν τρόποι βελτίωσης (L.Wing , J.Gould) ενώ παρόμοια είναι και των Lord, Rutter και Le Couteur. Η δεύτερη χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια κρίνει από τη συλλογή κοινών γνωρισμάτων αν κάποιο άτομο εντάσσεται στο φάσμα του αυτισμού ή όχι. Αναπτύχθηκαν όμως κι άλλα εργαλεία διάγνωσης που εντοπίζουν τον αυτισμό πιο γρήγορα .

Τα επιδημιολογικά στοιχεία μιλούν για μια συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού 18:10.000 (το ευρύτερο φάσμα). Στην Ελλάδα υπολογίζονται 4.000 -5.000 παιδιά κι ενήλικες με κλασικό αυτισμό και 20.000 - 30.000 άτομα με αυτιστικού τύπου διαταραχές, ενώ νεότερα δεδομένα μιλούν για συχνότητα 1 ανά 50 άτομα να διαγιγνώσκονται με αυτισμό. Σε έρευνα του 2010 αναφέρθηκε ότι η αναλογία τείνει να γίνει 21,9 στα 1.000 άτομα, ενώ οι παλαιότερες έρευνες μιλούσαν για επιπολασμό 3 με 6 άτομα στα 1.000, με συχνότητα αγοριών με κορίτσια 4:1 και σε μεγάλο βαθμό κληρονομήσιμο (Muhle et al, 2004).

2.2. Χαρακτηριστικά Αυτισμού

2.2.1. Γλωσσικά Χαρακτηριστικά

Στο πλαίσιο των ελλειμμάτων επικοινωνίας που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό συμπεριλαμβάνεται και η καθυστέρηση ή ανυπαρξία της ομιλίας που δεν αναπληρώνεται από κάποιον εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας (APA, 2013).

Τα ελλείμματα στη γλώσσα και στην επικοινωνία συγκαταλέγονται στα καθοριστικά χαρακτηριστικά των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. Αν και τα στοιχεία που υπάρχουν είναι μεικτά, φαίνεται ότι η επεξεργασία της σημασιολογικής

γλώσσας (δηλαδή την κατασκευή, το περιεχόμενο μιας πρότασης με βάση μόνο την έννοια των λέξεων) φαίνεται να είναι σχετική σε άτομα με αυτισμό ΥΛΑ (υψηλής λειτουργικότητας). Οι πιο σημαντικές γλωσσικές δυσκολίες αφορούν πτυχές της ρεαλιστικής γλώσσας (δηλαδή την ικανότητα να χρησιμοποιεί και να κατανοεί τη γλώσσα σε αυτό το πλαίσιο) και αυτά είναι καθολικά σε όλα τα άτομα με αυτισμό, ανεξάρτητα από το επίπεδο της λειτουργικότητας. Η γλωσσική κατανόηση της (λεκτικής) κοινωνικής επικοινωνίας απαιτεί ρεαλιστικές γλωσσικές δεξιότητες, καθώς ο ακροατής είναι συχνά υποχρεωμένος να επεξεργαστεί το μη κυριολεκτικό νόημα του μηνύματος του ομιλητή χρησιμοποιώντας το πλαίσιο και τη δική του γνώση για τον κόσμο. Ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της ρεαλιστικής κατανόησης της γλώσσας στον αυτισμό είναι η ερμηνεία των εκφράσεων που προκαλεί προβλήματα στην κατανόηση του χιούμορ, της ειρωνείας και των μεταφορών καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην κατανόηση των έμμεσων αιτημάτων (Tensik et al., 2009).

Τα μικρά παιδιά με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού εμφανίζουν γενικά αξιοσημείωτη βλάβη πριν από την ηλικία των 3 ετών, παρουσιάζοντας σημαντική καθυστέρηση στην απόκτηση της γλώσσας, σημαντικά μειωμένη φωνητική απόδοση και κατανόηση λιγότερων φράσεων και από τα αναπτυξιακά καθυστερημένα και τα αναπτυσσόμενα παιδιά (Valicenti-McDermott et al., 2013).

Η απόκτηση της λειτουργικής γλώσσας κατά τη σχολική ηλικία συνδέεται με μια πιο ευνοϊκή πρόγνωση για ηπιότερα συμπτώματα και καλύτερη προσαρμοστική λειτουργία στην ενηλικίωση, αν και μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό δεν αναπτύσσουν χρήσιμη γλώσσα κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Για παράδειγμα, μια πρόσφατη διαχρονική μελέτη παρακολούθησε την ανάπτυξη της ομιλίας σε 130 παιδιά με αυτισμό ηλικίας 2 έως 9 ετών, τα οποία δεν είχαν καθυστέρηση αποκλειστικά στη γλώσσα. Διαπιστώθηκε ότι το 24% των παιδιών με αυτισμό και το 59% με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, απέκτησε άπταιστη ομιλία (δηλαδή ικανότητα να χρησιμοποιεί σύνθετες δηλώσεις για να μιλήσει για θέματα έξω από το άμεσο φυσικό πλαίσιο) κατά την ηλικία των 9 ετών. Αντίθετα, το 30% των παιδιών με αυτισμό και το 4% με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, δεν ανέπτυξε λεκτική ικανότητα (δηλαδή δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου ή χρησιμοποιούσαν μόνο λίγες λέξεις) κατά την ηλικία των 9 ετών. Όσον αφορά τους προγνωστικούς παράγοντες της απόκτησης της γλώσσας, η πρώιμη μη λεκτική νοημοσύνη και η

προσοχή εμφανίστηκαν ως οι πλέον σημαντικές, αν και δεν εξετάστηκαν πρόσθετες συμπεριφορές που σχετίζονται σημαντικά με τον αυτισμό (π.χ. επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ψυχιατρικές διαταραχές, κ.ά.) (Wodka et al., 2013).

Μία άλλη έρευνα διεξήγαγε μια περιεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για να μελετήσει την ηλικία της εμφάνισης της ομιλίας και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών με αυτισμό με καθυστέρηση στη γλώσσα (τα «μη λεκτικά»). Η πλειοψηφία των παιδιών άρχισε να μιλάει μεταξύ 5 και 7 ετών και τα περισσότερα απέκτησαν την ικανότητα να παράγουν μόνο μεμονωμένες λέξεις. Ωστόσο, το ένα τρίτο των παιδιών αυτών κατέκτησαν την ικανότητα να δημιουργούν προτάσεις. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών που άρχισαν να μιλούν μετά την ηλικία των 5 ετών περιλάμβαναν $IQ \geq 50$ και συμμετοχή σε (συμπεριφοριστική) παρέμβαση. Και πάλι όμως, δεν εξετάστηκαν διάφορες άλλες συμπεριφορές που σχετίζονται με τον αυτισμό (Wodka et al., 2013).

Σε επίπεδο γλώσσας, η συσσώρευση ερευνητικών αποδεικτικών στοιχείων καταδεικνύει ότι η αποτυχία της ομιλούμενης γλώσσας στον αυτισμό μπορεί να είναι πολύ πιο εκτεταμένη από τα φαινομενικά ρεαλιστικά ελλείμματα. Οι λεπτομερείς γλωσσικές μελέτες δείχνουν ότι τα γλωσσικά ελλείμματα στον αυτισμό δεν περιορίζονται μόνο στον τομέα της χρήσης της γλώσσας, της κατανόησης και της παραγωγής χειρονομιών, αλλά περιλαμβάνουν επίσης σημασιολογικούς και συντακτικούς τομείς και μερικές φορές ακόμη και τον φωνολογικό τομέα (Verhoeven et al., 2011).

Σύμφωνα με την έρευνα των Valicenti-McDermott et al. (2013), υπάρχουν λίγες πληροφορίες σχετικά με τις εκφραστικές και δεκτικές γλωσσικές δεξιότητες στα παιδιά με αυτισμό που εκτίθενται σε 2 γλώσσες. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι γλωσσικές δεξιότητες ήταν παρόμοιες μεταξύ των μονογλωσσικών αγγλόφωνων και των δίγλωσσων αγγλόφωνων παιδιών και τα δίγλωσσα παιδιά δεν εμφάνισαν πρόσθετες διαταραχές στη γλωσσική ανάπτυξη.

Υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον μεταξύ των ερευνητών και των κλινικών ιατρών για τον προσδιορισμό διαφορετικών υπότυπων στον αυτισμό. Για τους ερευνητές, αυτό θα δημιουργούσε πιο ομοιογενείς ομάδες που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την εύρεση των υποκείμενων αιτιών του αυτισμού. Για τους κλινικούς ιατρούς, η υποκατηγορία θα ενίσχυε την ικανότητα να προσαρμόζουν τις θεραπείες στις ειδικές ανάγκες των ατόμων βάσει του ιδιαίτερου προτύπου τους. Η Rapin και οι

συνάδελφοί της ήταν οι πρώτοι που περιγράφουν τα διάφορα είδη γλωσσικών διαταραχών που εντοπίζονται στα παιδιά με αυτισμό, επισημαίνοντας μερικές από τις ομοιότητες μεταξύ του αυτισμού και άλλων αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών (Tager –Flusberg, 2006).

Πρόσφατα, εντοπίστηκαν δύο γλωσσικοί υπότυποι μεταξύ των λεκτικών χαρακτηριστικών παιδιών με αυτισμό: τα παιδιά με φυσιολογικές γλωσσικές ικανότητες (φωνολογικές δεξιότητες, λεξιλόγιο, σύνταξη και μορφολογία) και τα παιδιά με μειωμένη γλώσσα. Διαφάνηκε ότι ο γλωσσικός φαινότυπος των αυτιστικών παιδιών στον τελευταίο υπότυπο ήταν παρόμοιος με τον γλωσσικό φαινότυπο των παιδιών με μειωμένη γλώσσα, μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από καθυστερήσεις και δυσκολίες στην απόκτηση της γλώσσας, καθώς δεν υπάρχουν άλλες αισθητικές, γνωστικές ή συναισθηματικές διαταραχές (Tager –Flusberg, 2006).

Όπως ο αυτισμός, η μειωμένη γλώσσα αντιπροσωπεύει έναν ετερογενή πληθυσμό. Δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ κλινικών ιατρών ή ερευνητών για ομοίμορφα διαγνωστικά κριτήρια, συμπεριλαμβανομένων συγκεκριμένων μέσων, μέτρων ή σημείων αποκοπής που καθορίζουν αυτόν τον πληθυσμό. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει επιτευχθεί κάποια συναίνεση σχετικά με τα γλωσσικά ελλείμματα που μπορεί να θεωρηθούν κεντρικά για αυτή τη διαταραχή. Έχουν επισημανθεί δύο κλινικοί δείκτες: τα ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία και η γραμματική μορφολογία. Αυτοί οι κλινικοί δείκτες θεωρούνται πλέον ως βασικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τον φαινότυπο της μειωμένης γλώσσας, ανάλογα με τα κοινωνικά, επικοινωνιακά και περιορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς που βρίσκονται στον πυρήνα μιας διάγνωσης του αυτισμού (Tager –Flusberg, 2006).

Σε μια πρώτη διεξοδική μελέτη, διερευνήθηκαν τα προφίλ γλωσσών σε μια μεγάλη ομάδα λεκτικών παιδιών με αυτισμό, χρησιμοποιώντας μια συστοιχία τυποποιημένων γλωσσικών δοκιμασιών που μελετούσαν την άρθρωση, τη φωνολογική επεξεργασία, το λεξιλόγιο και τις γραμματικές και σημασιολογικές δεξιότητες υψηλότερης τάξης. Δύο υποομάδες παιδιών με αυτισμό εντοπίστηκαν, με βάση τις επιδόσεις τους σε αυτές τις εξετάσεις. Περίπου το ένα τέταρτο των παιδιών είχε βαθμολογίες γλωσσικών εξετάσεων που εντάσσονταν εντός του φυσιολογικού εύρους (υπότυπου ALN). Τα υπόλοιπα παιδιά βαθμολογήθηκαν σημαντικά κάτω από τον μέσο όρο σε όλες τις γλωσσικές εξετάσεις- εκτός από το μέτρο άρθρωσης. Αυτά τα παιδιά είχαν ένα ξεχωριστό προφίλ απόδοσης σε όλα τα γλωσσικά μέτρα (μέτρες

δυσλειτουργίες λεξιλογίου και φωνολογικής επεξεργασίας και πιο σοβαρές βλάβες στη σύνταξη και τη σημασιολογία υψηλότερης τάξης), υποδηλώνοντας ότι σχημάτισαν έναν υπότυπο παιδιών με αυτισμό και γλώσσα (υπότυπου ALI). Παρόλο που υπήρξε μια μέτρια σχέση μεταξύ των γλωσσικών αποτελεσμάτων και του IQ, υπήρχαν παιδιά με υψηλά και χαμηλά αποτελέσματα IQ και κανονική ή καθυστερημένη έναρξη των γλωσσικών ορόσημων, τόσο στις υποομάδες γλώσσας ALN όσο και στις υποομάδες γλώσσας ALI.

Το προφίλ των βαθμών των παιδιών ALI μοιάζει πολύ με τα προφίλ που αναφέρθηκαν για παιδιά με SLI. Η κακή απόδοση αυτών των παιδιών στη δοκιμασία της φωνολογικής επεξεργασίας, μια τυποποιημένη δοκιμή επανάληψης λέξεων χωρίς λόγο, ήταν ιδιαίτερα σημαντική αφού, όπως σημειώθηκε νωρίτερα, αυτό το είδος μέτρου θεωρείται ιδιαίτερα ευαίσθητο στη διάγνωση του SLI. Ωστόσο, δεν ήταν ξεκάθαρο από αυτή την αρχική μελέτη αν τα παιδιά ALI έκαναν τους ίδιους τύπους σφαλμάτων όταν επαναλάμβαναν λέξεις χωρίς νόημα όπως και τα παιδιά με SLI ή αν τα ελλείμματα στην επαναλαμβανόμενη μη λέξη σχετίζονται με τη γνώση λεξιλογίου, όπως διαπιστώθηκε στο SLI (Tager –Flusberg, 2006).

Εκτός από τις διαταραχές της φωνολογικής επεξεργασίας, το SLI χαρακτηρίζεται από γραμματικά ελλείμματα, ειδικά στην ένταση των ρημάτων. Τα παιδιά με SLI συνεχίζουν να παραλείπουν γραμματικά μορφώματα στην ομιλία τους. Η διερεύνηση της γραμματικής έντασης σε παιδιά με αυτισμό έδειξε ότι περίπου τα μισά παιδιά είχαν τον φαινότυπο ALN και το μισό φαινότυπο ALI.

Τα παιδιά έλαβαν πειραματικούς ανιχνευτές για να εξαγάγουν τον παρελθοντικό χρόνο και τον ενεστώτα του τρίτου προσώπου (π.χ. ένας πυροσβέστης βάζει φωτιά). Τα παιδιά ALI παρουσίασαν κακή βαθμολογία σε αυτούς τους ανιχνευτές (30% για τον παρελθοντικό χρόνο και 37% για τον ενεστώτα) σε σύγκριση με τα παιδιά ALN (76% και 64%, αντίστοιχα). Το πιο συνηθισμένο πρότυπο σφάλματος μεταξύ των παιδιών ALI ήταν να παραλείψουν οποιαδήποτε μορφολογική σήμανση στο ρήμα, το σφάλμα που αναφέρεται συχνότερα στα παιδιά με SLI. Οι μελέτες που εξετάστηκαν υποστηρίζουν την άποψη ότι υπάρχουν παραλληλισμοί στα γλωσσικά προφίλ μεταξύ μιας υποομάδας παιδιών με αυτισμό ALI και παιδιών με SLI. Ωστόσο, δεν είναι σαφές εάν αυτές οι παραλλαγές είναι παραπλανητικές δεδομένου ότι τα γλωσσικά ελλείμματα προέρχονται από διαφορετικούς

υποκείμενους μηχανισμούς ή αν αντικατοπτρίζουν μια πιο ουσιαστική επικάλυψη των φαινοτύπων αυτών των συνδρόμων.

2.2.2. Γνωστικά Χαρακτηριστικά

Διάφορες μελέτες έχουν εξετάσει τις ανώτερες εκτελεστικές λειτουργίες σε άτομα με αυτισμό. Τα άτομα με αυτή τη διαταραχή εκτελούν λιγότερο καλά από τις αντίστοιχες ομάδες σύγκρισης, τα καθήκοντα της μετατόπισης, τα καθήκοντα που απαιτούν αναστολή των προεγχειρητικών απαντήσεων και των καθήκοντων που απαιτούν προγραμματιστικές ικανότητες. Μια άλλη σημαντική εκτελεστική λειτουργία που έχει ερευνηθεί στον αυτισμό είναι η μνήμη εργασίας. Η μνήμη εργασίας συνεπάγεται και τη δυνατότητα διατήρησης πληροφοριών για σύντομες χρονικές περιόδους για να υποστηρίξει τη διαχρονική συνέχεια της συμπεριφοράς και να χειριστεί εσωτερικά ιδέες για το σχεδιασμό πολύπλοκων απαντήσεων. Έχουν αναφερθεί ελλείμματα στις χωρικές ικανότητες μνήμης εργασίας σε άτομα με αυτισμό, στα μη επηρεαζόμενα μέλη της οικογένειάς τους και σε άτομα με σύνδρομο Asperger (Steele et al., 2007). Επιπλέον, στα αυτιστικά παιδιά απουσιάζει ή είναι ελλειμματική η φαντασία στη σκέψη τους ενώ είναι πληθωρικές οι «τελετουργικές» συμπεριφορές. Είναι έντονα χαρακτηριστική η απουσία κατάλληλου και ανάλογου με την ηλικία φανταστικού και συμβολικού παιχνιδιού μίμησης και προσποίησης που συναντάμε στα μη - αυτιστικά παιδιά.

2.2.3. Χαρακτηριστικά σε σχέση με τη κινητικότητα

Ο Kanner σχολίασε τα κινητικά ελλείμματα σε πολλούς από τους ασθενείς του, από την απουσία της ανίχνευσης και της αποτυχίας των βρεφών να αναλάβουν προληπτική στάση προαγωγής. Σύμφωνα με τις πρώιμες παρατηρήσεις του Kanner, μερικά βρέφη που αργότερα διαγνώστηκαν ως αυτιστικά έχουν ήδη ανιχνεύσιμες διαταραχές της κίνησης σε ηλικία 4-6 μηνών. Από τα παιδικά χρόνια έχουν αναφερθεί οι κινητικές ανωμαλίες όπως οι φαινομενικά απρόσκοπτες επαναλαμβανόμενες κινήσεις (στερεοτυπίες), αδεξιότητα, βάδισμα στις μύτες ή αδέξια ή με επαναλαμβανόμενες ταλαντεύσεις, υπέρ-ευκινησία των δακτύλων, κινητικός συγχρονισμός για ικανότητες φτωχός, οι λεπτές κινήσεις γίνονται δύσκολα

ή καθόλου), ασυνήθιστες στάσεις και υποτονία, αυξημένη κινητικότητα των αρθρώσεων, κ.ά. (Shetreat-Klein et al., 2014).

2.2.4. Χαρακτηριστικά Συμπεριφοράς

Τα παιδιά και οι νέοι με αυτισμό βιώνουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων πέρα από τα βασικά συμπτώματα αυτισμού τους. Εάν υπάρχει σημαντική φαινοτυπική αλληλεπικάλυψη, δηλαδή κοινή διακύμανση μεταξύ των συμπτωμάτων αυτισμού και αυτών των άλλων συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων, τότε η χρήση του όρου «συννοσηρότητα» μπορεί να είναι κάπως παραπλανητική, τουλάχιστον όταν περιγράφονται πολύ μικρά παιδιά με αυτισμό. Αν και ο όρος «συννοσηρότητα» εισήχθη για να περιγράψει την ταυτόχρονη ύπαρξη δύο ή περισσότερων διακριτών ιατρικών διαταραχών στο ίδιο άτομο, χρησιμοποιείται συχνά για να αναφερθεί σε μια συνύπαρξη δύο ή περισσότερων ψυχιατρικών διαταραχών ή έναν συγκεκριμένο σχηματισμό συμπτωμάτων. Έτσι, δεν είναι σαφές εάν η συνακόλουθη παρατήρηση αυτών των συνόλων συμπτωμάτων αντικατοπτρίζει διαφορετικές κλινικές οντότητες ή πολλαπλές εκδηλώσεις μιας κλινικής οντότητας (Georgiades et al., 2011).

Κεφάλαιο 3^ο Αυτιστικό παιδί και εκπαίδευση

3.1. Νομικό πλαίσιο

Το Άρθρο 4 του Ν. 3699/2008 αναφέρεται στους διαγνωστικούς, τους αξιολογικούς και τους υποστηρικτικούς φορείς. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων υπουργείων (κυρίως του Υπουργείου Υγείας και Υπουργείου Εργασίας). Τα ΚΕΔΔΥ έχουν ως αρμοδιότητες την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών της σχολικής και προσχολικής ηλικίας, καθώς και την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων και εξατομικευμένων ή ατομικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης. Επιπλέον, εισηγούνται την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή σε άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΕΑΕ, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης των μαθητών σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ΕΑΕ και άλλων σχολικών φορέων. Αναλαμβάνουν επίσης την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε εκείνους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση διαφόρων προγραμμάτων, τα οποία αποσκοπούν στην ενημέρωση και την κατάρτιση των γονέων. Τα ΚΕΔΔΥ ορίζουν και το είδος των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και των τεχνικών οργάνων που είναι κατάλληλα στη διευκόλυνση της πρόσβασης στο σχολικό χώρο ή στο σπίτι. Σε αυτές τις περιπτώσεις απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, όπως και υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και την παραμονή των μαθητών αυτών στους εκπαιδευτικούς χώρους.

Τα ΚΕΔΔΥ εισηγούνται την αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή εξετάσεις άλλων μορφών κατά τη διαδικασία των προαγωγικών και απολυτήριων εξετάσεων των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και στις εισαγωγικές εξετάσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, εισηγούνται τους διάφορους εναλλακτικούς τρόπους, μέσω των οποίων εξετάζονται οι κωφοί, οι

βαρήκοοι, οι τυφλοί και εκείνοι που έχουν χαμηλή όραση, όπως και οι αυτιστικοί μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το Άρθρο 7 αναφέρεται σε θέματα που αφορούν λεπτομέρειες σε σχέση με τους κωφούς, τους τυφλούς και τους αυτιστικούς μαθητές. Για τους αυτιστικούς μαθητές, με ή χωρίς λόγο, ορίζεται ως επίσημη γλώσσα η Νέα Ελληνική, που προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την προφορική και τη γραπτή της μορφή, καθώς και με τη μορφή συμβόλων-εικόνων. Έχοντας ως βάση τους ιδιαίτερους κοινωνικούς περιορισμούς, που επιβάλλεται από τον αυτισμό ως αναπηρία στους μαθητές, η φοίτησή τους στις εκπαιδευτικές δομές μπορεί να γίνεται με τους εξής τρόπους:

α) Όταν οι αυτιστικοί μαθητές έχουν υψηλή λειτουργικότητα μπορούν να φοιτούν στις γενικές τάξεις του γενικού σχολείου και ταυτόχρονα να τους παρέχεται παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος προτιμάται να διαθέτει εξειδίκευση στον αυτισμό.

β) Οι αυτιστικοί μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας έχουν το δικαίωμα να φοιτούν στα τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Εκείνοι που ανήκουν στις σοβαρότερες περιπτώσεις μπορούν να φοιτούν σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, που έχουν κατεύθυνση στον αυτισμό.

γ) Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί να διακοπεί μόνο στις περιπτώσεις όπου υπάρχει γνωμοδότηση του οικείου ΚΕΔΔΥ και της συγκατάθεσης των γονέων. Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί να υλοποιείται ακόμα και από ειδικό βοηθό, τον οποίο εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, αφού αυτό έχει συμφωνηθεί με το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το σύλλογο διδασκόντων.

δ) Στις περιπτώσεις αυτισμού ο οποίος συνοδεύεται και από βαριά νοητική στέρηση, θα πρέπει να γνωματεύσουν οι διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς (Ν. 3699/2008).

3.2. Γνώση και αντίληψη των δασκάλων για τα αυτιστικά παιδιά

Η συνειδητοποίηση των αναγκών των παιδιών με αυτισμό έχει γίνει πρωταρχική και ξεκίνησε πρωτοβουλίες από διαφορετικούς οργανισμούς για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αυτισμό. Για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν βασικές

δεξιότητες διαχείρισης για τη γενική και την ειδική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των ειδικών δεξιοτήτων στον τομέα του αυτισμού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, την αξιολόγηση και την αξιολόγηση των παιδιών με αυτισμό (Razali et al., 2013).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών περιγράφει πόσο ένας δάσκαλος πιστεύει ότι μπορεί να ολοκληρώσει αποτελεσματικά τα καθήκοντα που απαιτεί η διδασκαλία, έτσι ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη μάθηση. Η διδασκαλία της αποτελεσματικότητας, που ισοδυναμεί με την προσδοκία των αποτελεσμάτων, είναι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν παρά τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως το οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι πεποιθήσεις αυτοπεποίθησης είναι η αξιολόγηση από τους δασκάλους των ικανοτήτων τους να επιφέρουν θετική αλλαγή στους μαθητές (Dimoroulou, 2012).

Μία από τις πρώτες έρευνες που έγινε στην Ελλάδα ήταν των Μαντορουλίου & Παδελιάδου (2000). Ο γενικός στόχος αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις σχετικά με τον αυτισμό στη γενική εκπαίδευση και στην ειδική εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και 29 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Η ανάλυση των ευρημάτων αποκάλυψε κάποια σύγχυση όσον αφορά τις αιτίες του συνδρόμου και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν πιθανότερο να προσδιορίσουν σωστά τα ειδικά χαρακτηριστικά του αυτισμού. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αναγνώρισαν επίσης διαφορετικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες στη θεραπεία του αυτισμού.

Ωστόσο, στις απαντήσεις τους για τις αιτίες ήταν φανερό ότι ο ψυχογενής μύθος εξακολουθούσε να υφίσταται μεταξύ ορισμένων δασκάλων και στις δύο ομάδες. Η ψυχογενής εξήγηση του αυτισμού εξακολουθεί να είναι διαπιστευμένη από κλινικούς γιατρούς με ψυχαναλυτικό προσανατολισμό και οι παραπληροφορημένοι επαγγελματίες μπορούν να συνεχίσουν να υποστηρίζουν αυτήν την αβάσιμη άποψη. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να έχει συνέπειες για τη θεραπεία του αυτισμού. Οι δάσκαλοι που πιστεύουν ότι η κατάσταση οφείλεται στη σχέση γονέα-παιδιού μπορεί να θεωρήσει ως εκπαιδευτικές προτεραιότητες τη συναισθηματική υγεία, την απελευθέρωση από το άγχος και το κοινωνικό παιχνίδι όπως αναφέρθηκαν στις

απαντήσεις των καθηγητών γενικής εκπαίδευσης. Μπορούν επίσης να θεωρούν την ψυχοθεραπεία ωφέλιμη (Mavropoulou & Padeliaou, 2000).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους, υπήρξε μια συνέπεια μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των αντιληπτών συμπεριφορικών συμπτωμάτων των παιδιών με αυτισμό. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης φαινόταν να ενδιαφέρονται περισσότερο για την κοινωνική και ψυχολογική ευημερία του αυτιστικού παιδιού και αντιλαμβάνονταν το ρόλο του σχολείου ως ανακούφιση γι' αυτά. Προωθούσαν επίσης τις δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης πιθανώς λόγω της άποψής τους ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να φροντίσουν τον εαυτό τους. Αν και αυτές οι αντιλήψεις είναι συναισθηματικά θετικές, μπορεί να είναι λιγότερο αποτελεσματικές για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό και μπορεί να υποτιμούν τις ικανότητες των παιδιών και τις δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν εάν διδαχθούν κατάλληλα (Mavropoulou & Padeliaou, 2000).

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες -όπως τα άτομα με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού- έχουν καταγραφεί ως στιγματισμένα σε πολλά μέρη του κόσμου. Λίγα είναι γνωστά για το αν τέτοιες αρνητικές απόψεις είναι παρούσες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι Al-Sharbati et al. (2015), διεξήγαγαν μια συγχρονική μελέτη για να εκτιμηθεί η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού σε μια αστική περιοχή στο Ομάν. Συνολικά 164 εκπαιδευτικοί εγγράφηκαν τυχαία από πέντε σχολεία. Οι παρερμηνείες σχετικά με τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού ήταν κοινές μεταξύ των βασικών εκπαιδευτικών στη χώρα. Θεωρήθηκε ότι αυτή η έλλειψη ευαισθητοποίησης θα μπορούσε να έχει τις ρίζες της στην κοινωνικοπολιτισμική διαμόρφωση καθώς και τις αντικρουόμενες απόψεις που προέρχονται από την επιστημονική κοινότητα και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Η έρευνα των Haimour & Obaidat (2013) είχε ως στόχο να μάθουμε τι γνωρίζουν οι δάσκαλοι για τον αυτισμό στη Σαουδική Αραβία. Επιπλέον, αυτή η μελέτη επιχείρησε να ανακαλύψει εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αυτισμό ανάλογα με τις μεταβλητές των φύλων, της θέσης, της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της επαφής με τους μαθητές με αυτισμό. Συνολικά, 391 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία στη Τζέντα της Σαουδικής Αραβίας ολοκλήρωσαν το ερωτηματολόγιο γνώσης αυτισμού για να καθορίσουν το επίπεδο γνώσης τους για τον αυτισμό. Η ανάλυση

των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων είχαν μια αποδεκτή προσέγγιση πλησίον του ασθενούς επιπέδου γνώσης σχετικά με τη διαταραχή του αυτισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης σημαντικές διαφορές στις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αυτισμό ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς (θέση, επίπεδο εκπαίδευσης, διδακτική εμπειρία και επαφή με φοιτητές με αυτισμό) που ευνοούν τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης, το πιο προηγμένο επίπεδο εκπαίδευσης και διδασκαλίας που έχει προηγούμενη επαφή με μαθητές με αυτισμό.

Η έρευνα των Arif et al. (2013), είχε ως στόχο την αξιολόγηση της γνώσης και της αντίληψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον αυτισμό σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία του Καράτσι, στο Πακιστάν. Πραγματοποιήθηκε μια διασταυρούμενη έρευνα σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων σε διάφορες περιοχές του Καράτσι. Ένα μέγεθος δείγματος 170 εκπαιδευτικών επιλέχθηκε με στοχοθετημένη δειγματοληψία. Τα πρωταρχικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίων. Το 55% των εκπαιδευτικών γνώριζε για τον αυτισμό μέσω των μέσων ενημέρωσης και μόνο το 9% είχε επίσημη κατάρτιση μέσω επιμόρφωσης κι εργαστηρίων για τον αυτισμό. Το 62% των εκπαιδευτικών ήταν της γνώμης ότι ο αυτισμός είναι θεραπεύσιμος. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (57%) δήλωσε ότι απαιτείται κατάλληλη εκπαίδευση για τη διδασκαλία αυτιστικών παιδιών. Οι γνώσεις που σχετίζονται με τον αυτισμό στο υπάρχον δείγμα προέρχονταν κυρίως από τα μέσα ενημέρωσης.

3.3. Στάση των δασκάλων προς τα αυτιστικά παιδιά

Οι στάσεις ορίζονται ως νοητικές και συναισθηματικές αξιολογήσεις ενός ατόμου και οι συμπεριφορικές προθέσεις προς ένα αντικείμενο ή πληροφορίες. Το αντικείμενο μιας στάσης μπορεί να είναι άτομα, οργανώσεις, αξίες, κ.ά.. Η γνωστική συνιστώσα αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου καθώς και στις πληροφορίες και τις γνώσεις για ένα άτομο, ένα αντικείμενο ή μια ιδέα. Η συναισθηματική συνιστώσα αντιπροσωπεύει τις συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου στο αντικείμενο ή το άτομο (π.χ. έκθεση σε μαθητές με αυτισμό) και η συνιστώσα συμπεριφοράς ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο προτίθεται να ενεργήσει προς το πρόσωπο ή το αντικείμενο. Θεωρητικά, η στάση ενός ατόμου επηρεάζει τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές αντιδράσεις προς τους άλλους και ως εκ

τούτου η στάση ενός δασκάλου απέναντι σε έναν φοιτητή με αυτισμό μπορεί να έχει τεράστιο αντίκτυπο στις αλληλεπιδράσεις τους στην τάξη (Chung et al., 2015).

Για να αυξηθεί η σκοπιμότητα της ένταξης των μαθητών με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην άμβλυνση των αρνητικών επιπτώσεων της διαταραχής. Επιπλέον, η εξέταση των μετριοπαθών μεταβλητών είναι επίσης ζωτικής σημασίας επειδή μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή των παρεμβάσεων, επηρεάζοντας έτσι την αποτελεσματικότητά τους. Η στάση των εκπαιδευτικών είναι μια μετριοπαθής μεταβλητή που μπορεί να επηρεάσει την επιτυχή εκτέλεση των παρεμβάσεων στον αυτισμό μέσα στην τάξη. Μέσα από τη στάση τους, οι δάσκαλοι μπορεί να εμφανίζουν την αποδοχή ή την αποδοκιμασία καθώς και τον ενθουσιασμό ή την απόρριψη, οι οποίες μπορεί να συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία της συμπερίληψης και των παρεμβάσεων αυτισμού στο πλαίσιο της κανονικής τάξης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα υπό το πρίσμα του γεγονότος ότι κατά την τελευταία δεκαετία το νόημα της ένταξης επεκτάθηκε πέρα από την υπεράσπιση της απλής παρουσίας ώστε να περιλαμβάνει και τη συμμετοχή και την επίτευξη όλων των μαθητών του σχολικού συστήματος (Chung et al., 2015).

Η Kassady (2011) αναφέρει ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στις γενικές τάξεις. Ωστόσο, ο τύπος και η σοβαρότητα των αναπηριών των παιδιών επηρεάζουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να φιλοξενήσουν ορισμένους μαθητές και την εμπιστοσύνη τους ότι θα διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη τους. Έχει αναφερθεί ότι οι δάσκαλοι έχουν εκφράσει ανησυχίες για το γεγονός της ύπαρξης μαθητών με αυτισμό και συναισθηματική διαταραχή συμπεριφοράς στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον λόγω της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, των εκβιαστικών συμπεριφορών, των τροποποιήσεων στο πρόγραμμα σπουδών και της έλλειψης κατάρτισης και υποστήριξης. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι είναι σε θέση να διδάξουν αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά ενώ ταυτόχρονα διδάσκουν μια μεγάλη ομάδα τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι του σημερινού μαθητικού τους πληθυσμού με ειδικές ανάγκες επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Η Kassady (2011) χρησιμοποιώντας μια μέθοδο δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, ρώτησε 25 δασκάλους γενικής εκπαίδευσης σχετικά με την προθυμία τους να συμπεριλάβουν ένα παιδί με αυτισμό και έναν μαθητή με συναισθηματική συμπεριφορική διαταραχή στην τάξη τους για να διαπιστώσουν εάν υπήρξε σημαντική διαφορά στη στάση τους απέναντι στις αναπηρίες. Ένα ανεξάρτητο t-test δείγματος χρησιμοποιήθηκε για να συγκρίνει τις μέσες βαθμολογίες των δεδομένων πέρα από μια περιγραφική στατιστική μέθοδο για να εξετάσει τις περιοχές των δύο ομάδων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η παρουσία τυπικών χαρακτηριστικών των δύο αναπηριών επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να έχουν αυτούς τους πληθυσμούς στις τάξεις τους. Η σημαντική διαφορά στις μέσες βαθμολογίες υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες δέχονταν περισσότερο να έχουν μαθητές με αυτισμό στις τάξεις τους γενικής εκπαίδευσης παρά ένα μαθητή που έχει συναισθηματική συμπεριφορική διαταραχή.

Η έρευνα των Rodríguez et al. (2012), εκτίμησε τη στάση των εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στη διδασκαλία των μαθητών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού και στον προσδιορισμό του ρόλου των μεταβλητών που συνδέονται με τη θετική στάση απέναντι στα παιδιά και την εκπαίδευσή τους. Εκπαιδεύτηκαν εξήντα εννέα εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης. Η συνέντευξη περιελάμβανε δύο ερωτηματολόγια τύπου Likert πολλαπλών επιλογών, ένα για τη στάση των εκπαιδευτικών και ένα άλλο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ειδική εκπαίδευση του μαθητή με αυτισμό. Η μελέτη έδειξε μια θετική άποψη των προσδοκιών των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό. Μια ανάλυση της άμεσης λογιστικής παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκε ως δοκιμασία για την εμπειρία με το παιδί, τη σχολική σχέση με ένα δίκτυο αυτισμού και τον τύπο σχολείου (γενικό ή ειδικό) ως δυνητικούς προγνωστικούς παράγοντες. Παρόλο που και οι τρεις μεταβλητές είναι χρήσιμες για την πρόβλεψη της στάσης των εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης, η πιο σχετική ήταν η σχέση με ένα δίκτυο αυτισμού. Η ανάγκη πληροφόρησης και κοινωνικής υποστήριξης ήταν οι σχετικά υψηλές ανάγκες που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί.

Οι Humphrey & Symes (2013), στόχο είχαν να εξετάσουν την εμπειρία, τη στάση και τη γνώση του προσωπικού του σχολείου σε σχέση με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό σε δευτεροβάθμια καθολικά σχολεία. Πενήντα τρεις συμμετέχοντες από 11 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη βορειοδυτική

Αγγλία ολοκλήρωσαν μια έρευνα που κάλυπτε τις κοινωνικοδημογραφικές πληροφορίες και την εμπειρία διδασκαλίας, τις αντιλήψεις ενσωμάτωσης στο σχολείο τους, την εμπειρία και τη γνώση του αυτισμού, τις επιρροές στην ένταξη των μαθητών με αυτισμό, την ικανότητα αντιμετώπισης των συμπεριφορών που συνδέονται με τον αυτισμό και τα οφέλη και τα προβλήματα που συνδέονται με την ένταξη των μαθητών με αυτισμό στα κανονικά σχολεία. Βρέθηκαν πιο θετικές απαντήσεις από ό, τι έχουν αναφερθεί σε προηγούμενες μελέτες, υποδεικνύοντας ότι η στάση απέναντι στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών μπορεί να αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Η ανάλυση έδειξε επίσης ότι τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη ανέφεραν μεγαλύτερη ικανότητα από τους διδάσκοντες στη διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό και στην αντιμετώπιση των συμπεριφορών που σχετίζονται με αυτισμό. Τέλος, οι ερωτηθέντες ανέφεραν την κοινωνική ένταξη ως δυνητικό όφελος και πρόκληση για τους μαθητές με αυτισμό.

Η έρευνα των Chung et al. (2012), εξέτασε τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε μαθητές με και χωρίς διαταραχή του αυτιστικού φάσματος στις Η.Π.Α. Συνολικά συμμετείχαν 234 εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους μαθητές με αυτισμό ως πολύ πιο διαφορετικούς από τους τυπικούς μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να αντιπαθούν και να αποφεύγουν τους μαθητές με αυτισμό. Η τυπική ανάλυση παλινδρόμησης απέδειξε ότι η ύπαρξη γυναικών, η διδασκαλία στο στοιχειώδες επίπεδο και η κατοχή ειδικής πιστοποίησης εκπαίδευσης αποτελούν πρόβλεψη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών με αυτισμό.

Η στροφή προς την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στην Αυστραλία έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού που τοποθετούνται στα κανονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτή η κίνηση δημιούργησε νέες απαιτήσεις σε εκπαιδευτικούς που δεν είναι απαραίτητα εκπαιδευμένοι για την αντιμετώπιση της πρόκλησης. Από την έρευνα των Soto-Chodiman et al. (2012), στόχευσε στην κατανόηση του πώς οι δασκάλες εκπαιδευτηρίου της Αυστραλίας προσαρμόστηκαν στην πρόκληση να έχουν μαθητές με αυτισμό στην τάξη τους. Χρησιμοποιώντας ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, τα δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν την ανάγκη να αναγνωρίσουν πρώτα και να δεχθούν τις προκλήσεις που συνδέονται με το

γεγονός ότι ένας μαθητής με αυτισμό βρίσκεται στην τάξη τους πριν μπορέσουν να προχωρήσουν στην πρόσβαση σε οδούς υποστήριξης.

Υπάρχει μια γενική πεποίθηση ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα σε ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί εκπέμπουν ενθουσιασμό. Η ένδειξη του ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη θετική στάση απέναντι στους μαθητές, την ανάκληση πληροφοριών και τη βελτιωμένη συμπεριφορά στην τάξη. Η παραδοχή ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ενθουσιασμένοι επεκτείνεται συχνά σε άτομα που έχουν διαγνωστεί με διαταραχή του αυτισμού. Η έρευνα σχετικά με την κοινωνική αποφυγή υποδεικνύει ότι τα άτομα με αυτισμό όμως μπορεί να μην έχουν καμία αντίδραση ή ακόμα και να ανταποκριθούν αρνητικά στον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και έτσι να αποδίδουν καλύτερα σε συνθήκες χαμηλής προσοχής των εκπαιδευτικών (Natof & Romanczyk, 2009).

Η έρευνα των Natof & Romanczyk (2009) διεξήχθη για να εξετάσει τα αποτελέσματα του ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών σχετικά με την απόδοση των εργασιών για 12 μαθητές που διαγνώστηκαν με αυτισμό. Για κάθε συμμετέχοντα, η απόδοση σε μια εργασία αντιστοίχισης μετρήθηκε κατά τη διάρκεια μιας κατάστασης υψηλής προσοχής και κατά τη διάρκεια μιας χαμηλής κατάστασης προσοχής. Η επιθεώρηση των δεδομένων απόδοσης έδειξε ότι από τους 12 συμμετέχοντες, μόνο ένας επέδειξε καλύτερες επιδόσεις υπό την υψηλή προσοχή των εκπαιδευτικών και ένας απέδειξε καλύτερη απόδοση κάτω από χαμηλή προσοχή εκπαιδευτικών. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι, όταν οι πειραματιστές, που δούλευαν ως δάσκαλοι στη μελέτη, κλήθηκαν να κρίνουν την απόδοση των μαθητών, δήλωσαν ότι όλοι οι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις με υψηλή προσοχή από τους δασκάλους. Με βάση τα ευρήματα της τρέχουσας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προειδοποιήθηκαν να μην αποδίδουν διαφορές ή αλλαγές στην απόδοση των μαθητών στον τύπο και την ένταση της κοινωνικής προσοχής που παρέχεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της εργασίας, ελλείψει διεξαγωγής λειτουργικής ανάλυσης. Οι επιπτώσεις από τη μελέτη χρησιμεύουν ως υπενθύμιση για την αποφυγή υπερβολικής απλοποίησης των σύνθετων μαθησιακών προκλήσεων των παιδιών με αυτισμό και επαναλαμβάνουν τη σημασία της απόκτησης συνεχών αντικειμενικών δεδομένων απόδοσης.

Η συνεκπαίδευση είναι μια παγκόσμια στρατηγική μεταρρύθμισης που προορίζεται να συμπεριλάβει μαθητές με διαφορετικές ικανότητες στα κανονικά

σχολεία. Τα στοιχεία από προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι η επιτυχία στην εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς στο σχολείο εξαρτάται από τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η μελέτη των Ahmed et al. (2012), διεξήχθη στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Μπαγκλαντές με στόχο να εξεταστούν οι μεταβλητές που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες σε κανονικές αίθουσες διδασκαλίας. Τα στοιχεία για τη μελέτη συλλέχθηκαν από 738 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε 293 κρατικά δημοτικά σχολεία στο Μπαγκλαντές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιληπτή σχολική υποστήριξη για πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς και μια σειρά δημογραφικών μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένης της προηγούμενης επιτυχίας στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες και της επαφής με έναν μαθητή με αναπηρία, συνδέθηκε με τη θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση.

3.4. Υποστήριξη μαθητών με σύνδρομο Asperger

Παρά τις σχετικές ικανότητές τους, οι μαθητές με Asperger δεν θα πρέπει να θεωρούνται ότι έχουν μια ήπια διαταραχή που απαιτεί μόνο ελάχιστη εκπαιδευτική υποστήριξη. Λόγω της σοβαρότητας των περιορισμών των κοινωνικών δεξιοτήτων τους διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης από τους συνομηλίκους τους και παρουσιάζουν προβλήματα διάθεσης. Επιπλέον, πολλοί μαθητές μπορούν εύκολα να τονιστούν συναισθηματικά όταν αντιμετωπίσουν αλλαγές ή και περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες, οδηγώντας σε αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης σπασμών, μη συμμόρφωσης και, κατά καιρούς, επιθετικών συμπεριφορών. Επιπρόσθετα, η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι οι προσαρμοστικές συμπεριφορές / δεξιότητες (δηλαδή καθημερινές δεξιότητες, κοινωνική επικοινωνία, κινητικές δεξιότητες) των μαθητών με Asperger είναι συχνά χαμηλότερες από τις διανοητικές ή επικοινωνιακές τους ικανότητες, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές αυτοί θα αγωνιστούν πιθανώς να επιτύχουν μια ποικιλία καθημερινών εργασιών. Με δεδομένες αυτές τις προκλήσεις, οι περισσότεροι μαθητές με Asperger θα απαιτήσουν υποστηρικτικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους θητείας, παρά τις υψηλότερες δυνατότητες λειτουργίας τους (Sansosti & Sansosti, 2012).

Όλο το προσωπικό του σχολείου πρέπει να μάθει για τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger. Οι ατομικές διαφορές και οι βαθμοί σοβαρότητας μεταξύ των μαθητών με Asperger αλλά και ο συνδυασμός διαπροσωπικών, κινητικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών που καλύπτει τη διάγνωση διαχωρίζει τους μαθητές αυτούς μεταξύ τους (Safran, 2002).

Οι ακαδημαϊκές ικανότητες πολλών μαθητών με Asperger αποκλείουν την τοποθέτηση σε τάξεις ειδικής αγωγής και η ευαισθησία τους κάνει τα παραδοσιακά προγράμματα για μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές δυνητικά επικίνδυνη επιλογή. Παρόλο που οι ειδικοί εκπαιδευτικοί και θεραπευτές συνεχίζουν να διδάσκουν απευθείας τις κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με Asperger, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλά ενημερωμένοι σχετικά με τις στρατηγικές κοινωνικών δεξιοτήτων (Safran, 2002, Παπούδη, 2008).

Η συμμετοχή των γονέων αποτελεί σημαντική συνιστώσα των προγραμμάτων που αποσκοπούν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά με αναπηρίες. Δεκαετίες έρευνας δείχνουν σαφώς ότι οι μαθητές επωφελούνται όταν οι οικογένειες εμπλέκονται σε συνεργατικές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου και ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων σχετίζεται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αυξημένα μαθησιακά επιτεύγματα και λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη και στο σπίτι. Το μεσοσύστημα οικογένειας και σχολείου έχει ισχυρό αντίκτυπο στην σχολική επιτυχία των παιδιών. Οι μαθητές επιδεικνύουν μεγαλύτερα οφέλη στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συμπεριφορική απόδοση όταν οι παρεμβάσεις υλοποιούνται μέσα σε ένα πλαίσιο συστημάτων. Επιπλέον, μια συνεργατική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών με βάση το κοινό συμφέρον ενισχύει την πιθανότητα αποτελεσματικών παρεμβάσεων συμπεριφοράς. Επειδή το σύνδρομο Asperger είναι μια διαταραχή του φάσματος του αυτισμού που συμβαίνει σε όλες τις ρυθμίσεις, η συνεχιζόμενη συνεργασία των γονέων είναι ένα βασικό θεμελιώδες στοιχείο στην ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης (Wilkinson, 2005).

3.5. Δομές εκπαίδευσης για το παιδί στο φάσμα του αυτισμού

3.5.1. Ειδική αγωγή

Ο νόμος 3699/2008 στο Άρθρο 1 ορίζει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τους μαθητές

με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες έχουν διαπιστωθεί (www.pi-schools.gr). Η πολιτεία με αυτό το νόμο δεσμεύτηκε να κατοχυρώσει και να αναβαθμίσει σε διάρκεια χρόνου τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης θεωρώντας την αναπόσπαστο μέρος της δημόσιας υποχρεωτικής και δωρεάν παιδείας. Μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης σε όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως ηλικίας, για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ο νόμος αυτός στοχεύει στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών όλων για όλους τους πολίτες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για να συμμετέχουν με πληρότητα στην κοινωνία και να συνεισφέρουν σ' αυτήν, να έχουν ανεξάρτητη διαβίωση, να είναι αυτόνομοι και με οικονομική αυτάρκεια, καθώς και πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στην μόρφωση, αλλά και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Ο νόμος αυτός ορίζει ότι τόσο η πολιτεία όσο και όλες οι υπηρεσίες και οι κρατικοί λειτουργοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν την αναπηρία σαν ένα μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης και σαν ένα σύνθετο κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο. Οφείλουν σε όλες τις περιπτώσεις να μην επιτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, μέσα στα πλαίσια της συμμετοχής και της συνεισφοράς τους στην κοινωνική ζωή (Ν. 3699/2008).

Στη νέα νομοθεσία ο όρος «Ειδική Αγωγή» αντικαθίσταται με τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Σύμφωνα με τις διατάξεις του νέου νόμου, η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα γίνεται με στόχο τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων, τα οποία θα συνεισφέρουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων. Όλες οι ρυθμίσεις του συγκεκριμένου νόμου αναφέρονται στα άτομα με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκτός από τις περιπτώσεις που στο κείμενο του νόμου ορίζονται διαφορετικά. Στο κείμενο του νόμου ορίζεται ως διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση, η διαγνωστική διαδικασία σύμφωνα με την οποία αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα. Αυτό θα γίνεται γιατί πρέπει να υπάρχει κατάληξη στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση είναι ένα μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης, που σκοπεύει να συγκεντρώνει τα αναγκαία δεδομένα ώστε να γίνει ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και για να υπάρξει παροχή των κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών (Ν. 3699/2008).

Το Άρθρο 2 περιλαμβάνει την οργάνωση και τους στόχους της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς και τη συμμετοχή του αναπηρικού κινήματος. Η ΕΑΕ ορίζεται ως υποχρεωτική, δωρεάν και δημόσια όπως και η γενική εκπαίδευση. Το κράτος έχει υποχρέωση να παρέχει ΕΑΕ στα σχολεία της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με αποκλειστικό φορέα το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι οι παράγοντες που προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων ΕΑΕ. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ ορίζεται να περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολογική και η αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση, η οποία θα διεξάγεται από εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, που θα λαμβάνουν χώρα στα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Στην ΕΑΕ περιλαμβάνονται σχολεία ειδικής εκπαίδευσης, τα οποία θα πρέπει να έχουν τις κατάλληλες κτηριακές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, όπως και προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι. Επιπλέον, περιλαμβάνονται και οι αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά την συνεκπαίδευση στις κανονικές τάξεις των σχολείων, θα εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα σε σχέση με τις διάφορες αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών για το χρονικό διάστημα που καθορίζεται σαν αναγκαίο, καθώς και για τη συνολική διάρκεια της σχολικής ζωής. Επίσης, παρέχονται προγράμματα συστηματικής παρέμβασης (εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία), όπως και οποιαδήποτε άλλη υπηρεσία η οποία θα χρησιμεύσει για να βοηθήσει στην ισότιμη μεταχείριση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως και την αξιολόγηση και την παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξή τους (Ν. 3699/2008).

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στο να τους βοηθήσει για να είναι ικανοί να συμμετέχουν αυτόνομα στην οικογενειακή, επαγγελματική και πολιτισμική ζωή. Πρόσθετες επιδιώξεις της ΕΑΕ είναι η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με ειδικές ανάγκες καθώς και η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, με σκοπό να μπορέσουν να ενταχθούν ή να

επανενταχθούν στο γενικό σχολείο, οποτεδήποτε αυτό πραγματοποιηθεί (Ν. 3699/2008).

Μέσα από το στόχο της ένταξης των ατόμων αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, ανάλογα με τις δυνατότητες της κάθε περίπτωσης, επιδιώκεται η αλληλοαποδοχή και η αρμονική συμβίωσή τους στην κοινωνία με ισότιμη εξέλιξη και πλήρη προσβασιμότητα αυτών και των γονέων και κηδεμόνων τους σε όλες τις υποδομές, τις υπηρεσίες και τα αγαθά που διατίθενται. Όλοι οι παραπάνω στόχοι ορίζεται να πραγματοποιούνται μέσω της έγκυρης ιατρικής διάγνωσης, της διάγνωσης και αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων αυτών στα ΚΕΔΔΥ, καθώς και στα δημόσια ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (ΠΙΔ). Επίσης πραγματοποιούνται με τη συστηματική παρέμβαση από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας στις κατά τόπους ΣΜΕΑΕ με την δημιουργία τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ) και της εφαρμογής των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, της προσαρμογής του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, της χρήσης ειδικού εξοπλισμού, καθώς και της παροχής παντός είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ. Επίσης ορίζονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δύο συμβουλευτικές-γνωμοδοτικές επιτροπές, με σκοπό να παρακολουθείται η φυσική προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία στις εκπαιδευτικές και διοικητικές δομές του Υπουργείου. Επίσης, στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ορίζεται η συμμετοχή εκπροσώπου της Εθνικής Συνομοσπονδίας ατόμων με αναπηρία (Ν. 3699/2008).

3.5.2. Συνεκπαίδευση- Παράλληλη στήριξη

Επίκεντρο της προσπάθειας που γίνεται τα τελευταία χρόνια στην ειδική εκπαίδευση αλλά και στη γενική είναι η διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, μέρος της οποίας μπορούν να είναι όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως. Μίας εκπαίδευσης όπου θα κυριαρχεί ο σεβασμός για τις διαφορετικές ανάγκες που παρουσιάζει το κάθε παιδί μαθησιακά και εκπαιδευτικά. Βάσει αυτών των αρχών έγινε και η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Μιχαηλίδης, 2009).

Βάσει των παραπάνω, στη συμπεριληπτική εκπαίδευση οι μαθητές που έχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες διδάσκονται σε κοινές τάξεις με τους υπόλοιπους

μαθητές. Υπάρχει υποστήριξη (με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής) για τη μεγιστοποίηση της προσπάθειας των μαθητών και τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους αλλά αυτό ισχύει για όλους τους μαθητές και όχι μόνο αυτούς με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Σούλης, 2008).

Η κοινή φοίτηση των δύο ομάδων των μαθητών αναφέρθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα στον Ν. 3699/2008 μαζί με την προϋπόθεση της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Η συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών είναι μία θετική ευκαιρία για όλους τους μαθητές αφού ο ένας μπορεί να κινηθεί βάσει του αναλυτικού προγράμματος και της επίτευξης των στόχων τους και ο άλλος να εστιάσει σε ζητήματα που αφορούν τη συμπεριφορά και τις ειδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Εκτός όμως από τους μαθητές η συνεργασία αυτή είναι θετική και για τους εκπαιδευτικούς που, μέσω της κοινής διδασκαλίας, ανταλλάσσουν εμπειρία και τεχνογνωσία (Sileo & Garderen, 2010, Connor et al., 2006).

Το γεγονός ότι υπάρχει ενασχόληση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικό επίπεδο αλλά και συμπεριφορικά με τους μαθητές εξασφαλίζει ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν στη γενική τάξη και κοινωνικά χωρίς να αποκλείονται ή να περιθωριοποιούνται από τους άλλους μαθητές (DeFrance Schmidt, 2008).

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου κοινής διδασκαλίας διαφαίνεται από το γεγονός ότι υιοθετείται όλο και περισσότερο (Scruggs et al., 2007). Έχει φτάσει μάλιστα σε βαθμό οι ειδικοί επιστήμονες να θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών πλέον πρέπει να αντικαταστήσει την ειδική αγωγή. Οι αντίθετες απόψεις σε αυτό το θέμα όμως τονίζουν τα προβλήματα που έχουν τα εκπαιδευτικά συστήματα για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης που μπορεί να λειτουργήσουν επιβαρυντικά με αποτέλεσμα την εμφάνιση οπισθοδρόμησης αντί προόδου στην ειδική αγωγή (De Boer et al., 2011).

Η συνεκπαίδευση αποτέλεσε και το επίκεντρο ενός διεθνούς συνεδρίου που διεξήχθη το 2010 στην Ισπανία. Στόχος του συνεδρίου ήταν αυτοί που διαμορφώνουν τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές να αποκτήσουν τις κατάλληλες πληροφορίες για την συνεκπαίδευση ώστε να την εντάξουν στα προγράμματά τους. Στο συνέδριο επίσης περιλαμβάνοντας και προτεινόμενες δράσεις σύμφωνα με τις *Κατευθυντήριες Οδηγίες Πολιτικής για τη Συνεκπαίδευση* της UNESCO (IEA, {Inclusive Education in Action}, 2010).

Παρά τη διεθνή ενασχόληση με τη συνεκπαίδευση ακόμη εντοπίζονται σημαντικά προβλήματα σε αυτό το πεδίο. Ένα από αυτά είναι η ομαλή διαχείριση της μετάβασης του παιδιού από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που απαιτεί την ανάπτυξη κατάλληλων γι' αυτό τον σκοπό προγραμμάτων και συνεργασίας και σύγκλιση απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των διαφορετικών βαθμίδων. Απαραίτητη όμως είναι η συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην προετοιμασία του παιδιού (McKenzie, 2009).

Τα προβλήματα αυτά όμως μπορούν όχι μόνο να αντιμετωπιστούν αλλά ακόμα και να αποφευχθούν αν υπάρξει ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των κατάλληλων παρεμβάσεων. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων απαιτείται χρόνος. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι παρεμβάσεις αυτές αφορούν το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών σε συνδυασμό με το κοινό για όλους τους μαθητές. Σε συμβουλευτικό επίπεδο οι παρεμβάσεις δεν αφορούν μόνο τον μαθητή αλλά και το σχολικό και οικογενειακό του περιβάλλον (Ατταλιώτου, 2007).

Και πάλι όμως, τουλάχιστον στην Ελλάδα, υπάρχει ένα σημαντικό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί με την πρέπουσα σημασία και αυτό είναι η προσπάθεια συνδυασμού των ειδικών παροχών που απαιτούνται για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με το συμβατικό πρόγραμμα. Επίσης, πρέπει να υπάρξει αλλαγή των πεποιθήσεων και των απόψεων για τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζονται σε αυτή την κατηγορία μαθητών (Αγαλιώτης, 2008).

Η επιτυχία της συνεκπαίδευσης όμως στην πράξη έχει αρχίσει και διαφαίνεται και σε ερευνητικό επίπεδο στην Ελλάδα. Οι Φλωρίδης & Σούλης (2007), διεξήγαγαν μία μελέτη περίπτωσης που αφορούσε έναν μαθητή με σύνδρομο Asperger που φοιτούσε σε γενική τάξη. Ο μαθητής είχε καλή επίδοση αλλά παρουσίαζε επικοινωνιακά προβλήματα με τους άλλους μαθητές και με το δάσκαλό του. Από την έρευνα προέκυψε ότι το καλό διαγνωστικό και νοητικό επίπεδο του μαθητή οφείλονταν στη σωστή προετοιμασία που είχε από τους γονείς του. Παράλληλα, διαφάνηκε η ανάγκη της παροχής κατάλληλης κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμβάλλουν θετικά στην προσπάθεια αυτών των παιδιών και στην αντιμετώπιση των ελλειμμάτων τους. Κατάλληλη θεωρήθηκε η μέθοδος της επανάληψης των πληροφοριών και των οπτικών παραστάσεων για την μάθηση. Τέλος, το πιο σημαντικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι συνύπαρξη του μαθητή με

άλλα παιδιά στη γενική τάξη οδήγησε στη βελτίωση της επικοινωνίας τους (Φλωρίδης & Σούλης, 2007).

Κεφάλαιο 4^ο Στρατηγικές αντιμετώπισης των αυτιστικών παιδιών στο δημοτικό

4.1. Στρατηγικές ειδικής αγωγής

Υπάρχουν πολλές διδακτικές προσεγγίσεις για τα παιδιά με αυτισμό. Ενδεικτικά αναφέρονται οι PECS, Makaton, κοινωνικές ιστορίες, κύκλος φίλων, PRT, παιγνιοθεραπεία, δραματοθεραπεία και χοροθεραπεία. Η επιλογή της κατάλληλης προσέγγισης εξαρτάται από τα ελλείμματα που το κάθε παιδί αντιμετωπίζει. Μία από αυτές είναι η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς που έχει αναπτυχθεί με βάση τις θεωρίες του Skinner. Ο ίδιος μελέτησε την επίδραση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος στην ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα από τη θεωρία της συντελεστικής μάθησης (σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε ερέθισμα και αντίδραση) με στόχο την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς (Αργυριάδη, 2011).

Στόχος της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Applied Behavioral Analysis-ABA) για παιδιά του αυτιστικού φάσματος είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς και της ζωής τους γενικότερα. Μια από τις αρχές του ABA είναι η θετική ενίσχυση. Όταν μια συμπεριφορά ακολουθείται από μια ανταμοιβή, τότε είναι πολύ πιθανό αυτή η συμπεριφορά να επαναληφθεί (Feldman, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ο θεραπευτής βοηθάει το παιδί να καταλάβει ότι οποιαδήποτε θετική συμπεριφορά ανταμείβεται, ενώ οποιαδήποτε αρνητική αγνοείται ή τιμωρείται (Newson, 2001).

Αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός ότι πολλοί ερευνητές ενστερνίζονται ότι οι τεχνικές της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς προσφέρουν σημαντική βοήθεια στο παιδί και την οικογένειά του, ωστόσο υπάρχουν άλλοι τις οποίες θεωρούν άκαμπτες και δογματικές. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι εάν εφαρμοσθεί σωστά και προσαρμοστεί η προσέγγιση αυτή στις ανάγκες του κάθε παιδιού, τα αποτελέσματα θα είναι θεαματικά (Newson, 2001).

Μια άλλη συμπεριφορική προσέγγιση, εκτός από το ABA, είναι το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children). Βασικός στόχος του «TEACCH» είναι το παιδί να βελτιώσει τις δεξιότητές του και να γίνουν αλλαγές στο περιβάλλον του ώστε να μειώνονται τα προβλήματα (Μαυροπούλου, 2006).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίζεται στη χρήση δομημένης διδασκαλίας, η οποία πραγματοποιείται μέσω της χρήσης οπτικών βοηθημάτων όπως τα ημερήσια προγράμματα και προγράμματα ανεξάρτητης εργασίας, η φυσική οργάνωση του χώρου καθώς και η οπτική δόμηση του χώρου των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, οι βασικές αρχές της δομημένης διδασκαλίας και εκπαίδευσης είναι η σφαιρική αξιολόγηση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των παιδιών με αυτισμό και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Συνεπώς προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι, προσαρμόζεται το διδακτικό υλικό και ορίζονται οι διδακτικές συνθήκες (Collia-Faherty, 2003). Παράλληλα, είναι απαραίτητη η εξατομίκευση του ημερήσιου προγράμματος, του συστήματος εργασίας και δραστηριοτήτων καθώς και η οπτικοποίησή του. Η οπτικά δομημένη εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει θεαματικά στη συμπεριφορά του παιδιού. Προκειμένου να μειωθεί η αβεβαιότητα και το άγχος του παιδιού, χρησιμοποιείται αδιαλείπτως η επανάληψη και η ρουτίνα του καθημερινού προγράμματος (Collia-Faherty, 2003, Peeters, 2000). Τέλος, μια από τις βασικές αρχές αυτού του προγράμματος είναι η καλλιέργεια και πλήρης αξιοποίηση των ενδιαφερόντων του παιδιού (Μαγαλιού & Τσακπίνη, 2010).

Η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας στηρίζεται στις παρακάτω παραμέτρους: Πρώτα από όλα στηρίζεται στη φυσική οργάνωση του χώρου. Η φυσική οργάνωση βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν το περιβάλλον τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε αυτό. Πρέπει να υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός στις περιοχές εκπαίδευσης: 1) Χώρος ανεξάρτητης εργασίας. Είναι ο χώρος όπου το παιδί μαθαίνει να δουλεύει αυτόνομα και ανεξάρτητα, χωρίς την παρέμβαση του θεραπευτή. 2) Χώρος εξατομικευμένης (έναν προς έναν) εργασίας. Το παιδί στο συγκεκριμένο χώρο δουλεύει με το θεραπευτή ατομικά. 3) Χώρος ομαδικών δραστηριοτήτων. Είναι ο χώρος όπου τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες κοινωνικοποίησης και δουλεύουν ομαδικά. 4) Χώρος χαλάρωσης. Είναι ο χώρος κατάλληλα οριοθετημένος και διαμορφωμένος για να χαλαρώνουν και να παίζουν τα παιδιά ελεύθερα και 5) ο χώρος μετάβασης που είναι το ημερήσιο πρόγραμμα μαθητών. Είναι ο χώρος που προετοιμάζει τα παιδιά για να κάνουν μια αλλαγή και να περάσουν από μια δραστηριότητα σε άλλη. Ο χώρος αυτός τα βοηθά να μην αποδιοργανώνονται από τις αλλαγές, τους εξασφαλίζει προβλεψιμότητα και αίσθημα ασφάλειας για αυτό που θα ακολουθήσει (Μαγαλιού & Τσακπίνη, 2010).

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι το πρόγραμμα TEACCH είναι εξαιρετικά αποτελεσματικό σε παιδιά με αυτισμό και σοβαρή νοητική αναπηρία, στη μείωση μη επιθυμητών συμπεριφορών όπως αυτοτραυματισμών, σε παιδιά υψηλής λειτουργικότητας και σε παιδιά που μπαίνουν στην αγορά εργασίας μέσω υποστηρικτικών προγραμμάτων (Μαγαλιού & Τσακπίνη, 2010).

Εν κατακλείδι, έχουν γίνει πολλές ερευνητικές προσπάθειες για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του TEACCH. Κάποιες από αυτές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα είναι επιτυχές. Ωστόσο, οι περισσότερες απόπειρες στερούνται εγκυρότητας εξαιτίας μεθοδολογικών προβλημάτων (Μαγαλιού & Τσακπίνη, 2010).

4.2. Στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς

4.2.1. Βασικές αρχές για την εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που απευθύνονται στα παιδιά με αυτισμό δομούνται στα ελλείμματα που υπάρχουν. Παρά τα διαφορετικά ελλείμματα που υπάρχουν ανά περίπτωση, εντοπίζεται ένα το οποίο είναι κοινό στην πλειοψηφία των αυτιστικών παιδιών και είναι το πρόβλημα επικοινωνίας. Η αδυναμία αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι ένα βασικό πρόβλημα που το αυτιστικό παιδί αντιμετωπίζει (Frith, 1999).

Η βασική αρχή που πρέπει να τηρηθεί στην προσπάθεια επικοινωνίας με ένα παιδί με αυτισμό είναι η κυριολεξία. Για να μπορέσει κάποιος να επικοινωνήσει μαζί του θα πρέπει να μιλά απλά και ξεκάθαρα, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες επεξηγήσεις και εξηγώντας τα όλα από την αρχή γιατί μπορεί να μην αντιληπτά από το αυτιστικό παιδί. Το ρόλο της επεξήγησης και της καθοδήγησης στην επικοινωνία πρέπει να έχει ο συνομιλητής του παιδιού και να διεξάγει την επικοινωνία με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί το παιδί να εκφράζει τις λέξεις και τις απαραίτητες πληροφορίες. Η χρήση χειρονομιών και εκφράσεων δεν έχει ρόλο στην προσπάθεια επικοινωνίας, θα πρέπει να εστιάζει μόνο στον λόγο. Μία άλλη ευθύνη του συνομιλητή είναι η έναρξη της επικοινωνίας γιατί αυτή δεν πρόκειται να εκφραστεί από το αυτιστικό παιδί που δεν τη χρειάζεται (Κυπριωτάκης, 1995).

Το πρόβλημα στην επικοινωνία είναι κι αυτό που επηρεάζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με αυτισμό. Τα παιδιά με αυτισμό δεν χρησιμοποιούν την επικοινωνία για να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά με άλλα άτομα αλλά μόνο όταν

είναι αναγκαίο να γίνει προκειμένου να αποκτήσουν τις πληροφορίες που θέλουν ή χρειάζονται κάτι και πρέπει να επικοινωνήσουν για να το ζητήσουν (Powell & Jordan, 2000). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να είναι αρνητικά και στην κοινωνική επικοινωνία γιατί δεν την επιδιώκουν και δεν καλύπτει τις δικές τους ανάγκες (Faherty κ.ά., 1999).

Τις παραπάνω αρχές στην επικοινωνία θα πρέπει να τηρήσει και ο εκπαιδευτικός. Βασικό στοιχείο για την προσέγγιση ενός παιδιού με αυτισμό είναι η κατανόηση ότι σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά, δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει στην ανάπτυξη μίας σχέσης μαζί του τη συμβολή της επικοινωνίας (Powell & Jordan, 2000).

Η έλλειψη επικοινωνίας δεν αποκλείει την ανάπτυξη μίας θετικής σχέσης ανάμεσα στο παιδί με αυτισμό και στον εκπαιδευτικό με την προϋπόθεση ότι η συμπεριφορά του δεύτερου είναι προβλέψιμη και δεν επιφυλάσσει εκπλήξεις. Βέβαια, η σχέση που θα αναπτυχθεί περιλαμβάνει έναν βαθμό εξάρτησης από την πλευρά του αυτιστικού παιδιού. Το παιδί με αυτισμό περιμένει από τον εκπαιδευτικό την επιβεβαίωση της συμπεριφοράς του και την ενίσχυση για να μπορέσει να συνεχίσει (Peeters, 2000). Το γεγονός ότι το παιδί με αυτισμό είναι εξαρτημένο από τον εκπαιδευτικό το καθιστά άβουλο ον στην μεταξύ τους σχέση, με τον εκπαιδευτικό να έχει την απόλυτη πρωτοβουλία. Αυτό είναι αναμενόμενο ως ένα βαθμό διότι τα παιδιά με αυτισμό δεν γνωρίζουν τον τρόπο να αλληλεπιδράσουν με κάποιον άλλο και ως εκ τούτου περιμένουν την καθοδήγησή τους (Jordan, 2000).

Μία άλλη βασική αρχή που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται με τις απαιτήσεις τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει απαιτήσεις ισοδύναμες με τις ικανότητες του παιδιού προκειμένου αυτό να μην αντιδράσει. Θα πρέπει επίσης να είναι γνώστης των δυσκολιών που έχει ώστε να κατανοεί αν τα αποτελέσματα που το παιδί επιφέρει είναι προϊόν αδυναμίας ή μη ορθής κατανόησης (Wing, 2000).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας να δίνει προσοχή σε στοιχεία όπως η βλεμματική επαφή ή οι κανόνες που πρέπει να τηρηθούν προκειμένου να μπορεί να έχει μία αμοιβαία επικοινωνία με το αυτιστικό παιδί. Παράλληλα θα πρέπει να έχει φροντίσει για την απόκτηση των απαραίτητων πληροφοριών που το αφορούν (Quill, 1995).

Βάση των προσεγγίσεων που θα ακολουθηθούν θα πρέπει να είναι τα ενδιαφέροντα του αυτιστικού παιδιού. Αυτές θα πρέπει να γίνονται αποδεκτές και

μέρος των δραστηριοτήτων του. Σε καμία περίπτωση το παιδί δεν θα πρέπει να πιέζεται ή να αγχώνεται για να μην αντιδράσει αρνητικά και αποθαρρυνθεί, κάτι που ισχύει για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως και όχι μόνο αυτά με αυτισμό (Τσιμάρας, 2012).

Τέλος, το πιο σημαντικό στοιχείο σε όλες τις προσεγγίσεις και τις παρεμβάσεις, είναι ο εκπαιδευτικός να μπορέσει ο ίδιος να κατανοήσει γιατί το παιδί με αυτισμό συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο και σε ποιες περιπτώσεις αντιδρά αρνητικά και σε ποιες θετικά και γιατί. Αυτό δεν είναι κάτι που γίνεται μόνο μία φορά ή με τρόπο άμεσο. Κάθε φορά που το παιδί με αυτισμό παρουσιάζει μια διαφορετική συμπεριφορά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπαίνει σε αυτήν τη διαδικασία. Επίσης, δεν θα πρέπει να διαφαίνεται ότι η αρνητική του συμπεριφορά δημιουργεί προβλήματα. Όταν το παιδί με αυτισμό παρουσιάζει μία συμπεριφορά που δεν είναι επιθυμητή, τότε δεν θα πρέπει να της δίνεται καθόλου σημασία και η προσοχή του να καθοδηγείται αλλού, αφού διασφαλιστεί ότι του έχουν δοθεί οι κατάλληλες οδηγίες, όχι όμως προφορικά αλλά με άλλους τρόπους, και βέβαια βασικό είναι ότι σε όλες τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να διατηρεί την ηρεμία και την ψυχραιμία του (Τσιμάρας, 2012).

Η επιτυχής πρακτική ένταξης απαιτεί συνεργασία μεταξύ του δασκάλου της τάξης και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένης της υποστήριξης και του εξειδικευμένου προσωπικού (Vakil et al., 2008).

Οι δάσκαλοι απαιτούν γνώση, κατανόηση και δεξιότητες (και πρόσβαση σε πόρους, συμπεριλαμβανομένου του εξειδικευμένου προσωπικού) για να συνεργαστούν με την ποικιλία των μαθητών που βρίσκονται στις τάξεις (Hodkinson, 2009). Ωστόσο, οι Goodman & Burton (2010) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ανεπαρκή κατάρτιση και πρακτική υποστήριξη και ότι δεν είχαν πρόσβαση στις πληροφορίες που απαιτούνται για να μπορούν να αισθάνονται σίγουροι για την εφαρμογή συνεκτικών πρακτικών.

Η συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα μέσω των κοινών μαθησιακών περιβαλλόντων και της συμμετοχικής σχολικής και κοινοτικής κουλτούρας (Janney & Snell, 2006). Αυτό περιλαμβάνει τους δασκάλους που προσαρμόζουν την εργασία και τους στόχους για τον μαθητή σύμφωνα με τις μοναδικές «δυνάμεις» και τις «αδυναμίες» τους, έτσι ώστε να εμπλέκονται στη μαθησιακή, κοινωνική και συναισθηματική ροή της τάξης (π.χ., πραγματοποιώντας αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον και χρησιμοποιώντας

πρόσθετους πόρους για να βοηθήσουν τους μαθητές με αυτισμό να μάθουν και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες στην τάξη (Janney & Snell, 2006). Οι Broderick et al. (2005) πρότειναν ότι οι καλοί δάσκαλοι ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών υπό την έννοια ότι τους προετοιμάζουν εξαρχής για μια μεγάλη ποικιλία ικανοτήτων, αναγκών και συμφερόντων. Η πρόοδος των μαθητών θα πρέπει να εντοπίζεται σε σχέση με τους στόχους που επικεντρώνονται ξεχωριστά, αντί να συγκρίνουν τα παιδιά με την υπόλοιπη τάξη (Gibb et al., 2007).

4.2.2. Σύγκριση αυστηρά δομημένων ή άμεσων και νατουραλιστικών συμπεριφορικών παρεμβάσεων

Οι αποφάσεις για τις παρεμβάσεις αποτελούν υποθέσεις σχετικά με το δυναμικό του παιδιού, τις προσδοκίες και τις προτεραιότητες όσον αφορά το επίκεντρο της εκπαίδευσης. Αν και ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό ή όλων των παιδιών είναι η προσωπική τους ανεξαρτησία και η κοινωνική ευθύνη, τα επιμέρους αποτελέσματα και ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνονται, ποικίλλουν σημαντικά. Επιπλέον, μπορεί να υπάρχουν διαφορές στην ιδεολογία που επηρεάζουν μια οικογενειακή ή επαγγελματική άποψη για το τι είναι τελικά δυνατό ή καλύτερο για το κάθε παιδί. Για παράδειγμα, μερικές προσεγγίσεις θεραπείας (όπως η ανάλυση της εφαρμοσμένης συμπεριφοράς) μπορεί να επιδιώξουν να βοηθήσουν ένα άτομο με αυτισμό να διακριθεί από τους συνομηλίκους του σε ό, τι είναι δυνατό.

Αντίθετα, άλλες προσεγγίσεις όπως η προσέγγιση TEACCH ευνοούν άμεσα τον σεβασμό και την αποδοχή της «κουλτούρας του αυτισμού». Τέτοιες θεμελιώδεις διαφορές στην ιδεολογία επηρεάζουν τους υποκείμενους στόχους αυτών των προσεγγίσεων θεραπείας και καθορίζουν έμμεσες προτεραιότητες οι οποίες μπορεί να είναι ριζικά διαφορετικές. Ο βαθμός στον οποίο οι επαγγελματίες και οι οικογένειες μοιράζονται την ίδια γενική ιδεολογία θα επηρεάσει τον αγώνα τοποθέτησης στο ευρύτερο επίπεδο (Delmolino & Harris, 2012).

Παρά τις θεμελιώδεις και ιδεολογικές διαφορές, οι προσεγγίσεις μπορεί να έχουν κοινούς στόχους και αξίες. Για παράδειγμα, η ABA και η TEACCH συμερίζονται από κοινού τον αντίκτυπο του μαθησιακού περιβάλλοντος, την εξέταση των προηγούμενων συμπεριφορών και στοχεύουν σε χρήσιμες λειτουργικές δεξιότητες και αποτελεσματική επικοινωνία. Επιπλέον, και οι δύο έχουν υψηλή κοινωνική εγκυρότητα στα μάτια των δασκάλων και των γονέων. Παρομοίως, οι

γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων επιθυμούν συνεπή στήριξη για πέντε κοινές αξίες στην εκπαίδευση για άτομα με αυτισμό. Αυτές οι αξίες περιλαμβάνουν: εξασφάλιση της εξατομικευμένης διδασκαλίας, συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση της προόδου, χρήση εμπειρικών μεθόδων διδασκαλίας, συνεργασία μεταξύ μελών διεπιστημονικής ομάδας και σχεδιασμός μακροπρόθεσμων στόχων (Delmolino & Harris, 2012).

4.3. Προβλεπτικοί παράγοντες

4.3.1. Παράγοντες που αφορούν το μαθητή

Το πιο συγκεκριμένο επίπεδο αντιστοίχισης ενός συγκεκριμένου εκπαιδευόμενου με μια τάξη με χαρακτηριστικά που ταιριάζουν περισσότερο στις ανάγκες του αρχίζει με προσεκτική εξέταση του εκπαιδευόμενου. Ο όρος αυτισμός περιλαμβάνει μια σειρά ατόμων με σημαντικά διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτές οι διαστάσεις της διαφοράς περιλαμβάνουν την πνευματική ικανότητα, τη σοβαρότητα των αυτιστικών συμπτωμάτων, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας, της αντίστασης στις αλλαγές, των κοινωνικών δεξιοτήτων, τη χρονολογική και την αναπτυξιακή ηλικία, την παρουσία προκλητικών συμπεριφορών, όπως οργής και επιθετικότητας ή οι παρεμβατικές στερεοτυπικές συμπεριφορές και τα ειδικά σύνολα δεξιοτήτων κάθε παιδιού. Υπάρχει έρευνα για τη στήριξη γενικών εκτιμήσεων τοποθέτησης βάσει αυτών των παραγόντων.

Η χρονολογική ηλικία είναι μια προφανής μεταβλητή στην κατάλληλη τοποθέτηση. Η έρευνα υποδηλώνει ότι η προηγούμενη παρέμβαση παρέχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Μεγάλο μέρος της τελικής βιβλιογραφίας έχει γίνει με παιδιά ηλικίας προσχολικής ηλικίας ή, πιο πρόσφατα, με βρέφη και νήπια (Delmolino & Harris, 2012).

Η σοβαρότητα της έκφρασης των βασικών συμπτωμάτων του αυτισμού μπορεί επίσης να επηρεάσει μια απόφαση τοποθέτησης. Ένα παιδί που δημιουργεί σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, ασχολείται με πολλές άκαμπτες συνήθειες, έχει πολύ περιορισμένες γνωστικές δεξιότητες ή εμφανίζεται αδιάφορο σε άλλους ανθρώπους μπορεί να απαιτεί πιο εξειδικευμένη τάξη από ό, τι ένα παιδί που παρουσιάζει λίγα προβλήματα συμπεριφοράς και δείχνει κάποιο ενδιαφέρον για άλλα παιδιά.

Η πνευματική ικανότητα ενός παιδιού με αυτισμό συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εκπαιδευτική τοποθέτηση. Τα μέτρα του IQ είναι προγνωστικά για το συνολικό ακαδημαϊκό επίτευγμα και τοποθέτηση μετά από εντατική προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, η ερευνητική βιβλιογραφία δεν εξετάζει την αποτελεσματικότητα των τύπων τοποθέτησης για παιδιά με αυτισμό με άθικτες γνωστικές δεξιότητες. Η γνωστική ικανότητα μπορεί να υποδεικνύει την ικανότητα ενός μαθητή να συμμετέχει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τους ηλικιακούς του δείκτες και οι περισσότεροι από αυτούς μπορούν να μάθουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, αλλά υπάρχουν και άλλες σημαντικές ανάγκες, ακόμη και αν δεν υπάρχουν σημαντικές γνωστικές προκλήσεις (Delmolino & Harris, 2012).

4.3.2. Παράγοντες σχετικοί με τη παρέμβαση

Η σημασία των απόψεων του προσωπικού που ασχολείται άμεσα με τη διαδικασία ένταξης στην επιτυχία αυτής της πρακτικής αναφέρεται τακτικά στη βιβλιογραφία. Η εκτίμηση των απόψεων, των ανησυχιών και των προοπτικών του προσωπικού που εμπλέκεται στη διαδικασία της ένταξης έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επιτυχία ή μη της ένταξης.

Τα άτομα που εργάζονται και βρίσκονται σε στενή επαφή με τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό έχουν πολύτιμη εικόνα των παραγόντων που προωθούν την επιτυχή ένταξη και μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του τι καθορίζει την επιτυχή ένταξη των παιδιών αυτών. Το ίδιο ισχύει και για τους γονείς τους. Οι γονείς έχουν τον τελευταίο λόγο για το αν το παιδί τους θα πάει ή όχι σε ένα κανονικό σχολείο. Κατά συνέπεια, οι απόψεις τους θα επηρεάσουν την επιτυχία της ένταξης (Waddington & Reed, 2006).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη επηρεάζουν τις πεποιθήσεις τους για τη δική τους ικανότητα να εκπαιδεύουν διάφορους μαθητές στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μια μελέτη αναγνώρισε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές και τη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον έχουν αρνητικό αντίκτυπο στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, στη μάθηση των μαθητών και στη γενική επιτυχία των συνεκτικών πρακτικών (Fuchs, 2010).

Οι δάσκαλοι χρειάζονται μια ισχυρή προσωπική δέσμευση για πρακτική χωρίς αποκλεισμούς, ώστε αυτή η παρέμβαση να είναι επιτυχής, με στάση που επηρεάζει τόσο τη διδακτική προσέγγιση όσο και το είδος του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης (Ross-Hill, 2009). Ο Ryan (2009) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί που αγκάλιαζαν την προσωπική ευθύνη και οι οποίοι ήταν δεκτικοί στην έννοια της ένταξης ήταν πιο πιθανό να προσαρμόσουν το περιβάλλον μάθησης στην τάξη ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός εύρους μαθητών μέσω ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων, υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικής διδασκαλίας, παρακολούθηση της προόδου και εστιασμένη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων / φροντιστών.

Ωστόσο, δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη παιδιών με αυτισμό. Οι Cook et al. (2007) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι απορρίπτουν περισσότερο και συνδέονται λιγότερο με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν μεγαλύτερη γενική ανησυχία γι' αυτά. Παρόλο που η ανησυχία αυτή θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυξημένες προσπάθειες για την κάλυψη των πολύπλοκων αναγκών τους, η στάση της απόρριψης και η έλλειψη προσήλωσης μπορεί παραδόξως να οδηγήσει αυτούς τους δασκάλους να είναι λιγότερο ενεργητικοί για την αποτελεσματική στήριξή τους.

Ο Grieve (2009) εντόπισε τρεις ομάδες εκπαιδευτικών (στις βαθμίδες εκπαίδευσης) : εκείνους που είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν την ένταξη, δεδομένου ότι υπήρχε επαρκής υποστήριξη, όσους θεωρούν ότι η ένταξη είναι επιζήμια για τους μαθητές χωρίς τέτοιες δυσκολίες στην τάξη και εκείνους που ένιωθαν ότι οι μαθητές με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες απαιτούσαν υψηλότερη ποιοτική υποστήριξη από ό, τι τα κανονικά σχολεία μπορούσαν να προσφέρουν. Αυτές οι συμπεριφορές είναι πιθανό να επηρεάσουν το εάν το παιδί με αυτισμό συμπεριλαμβάνεται με επιτυχία σε μια συμβατική τάξη γενικού σχολείου και όχι απλώς βρίσκεται μέσα σε αυτήν.

Οι Forlin et al. (2008) διαπίστωσαν μεγαλύτερη εφαρμογή της ένταξης μεταξύ νεότερων και λιγότερο έμπειρων διδακτικών υπαλλήλων, με ανησυχίες για την ένταξη αυξανόμενες με την ηλικία και τον αριθμό των ετών διδακτική εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν με μικρότερα παιδιά εξέφρασαν μεγαλύτερη ανησυχία σχετικά με την εφαρμογή της ένταξης από ό,τι οι διδάσκοντες μεγαλύτερων ομάδων (Forlin et al., 2008). Αυτό το συμπέρασμα είναι αντίθετο με αυτό άλλων ερευνών που διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν γενικά θετικοί και αισθάνονταν

σίγουροι ότι τα παιδιά με αυτισμό θα φοιτούσαν στις τάξεις τους, ανεξάρτητα από τα έτη διδασκαλίας ή ηλικίας που διδάσκονταν (Ross-Hill, 2009).

Κεφάλαιο 5^ο Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1. Ερευνητική φιλοσοφία

Ως «έρευνα» ορίζεται η συστηματική αναζήτηση πληροφοριών και γνώσεων που στοχεύει στην αξιολόγηση των απαντήσεων σε σημαντικά γι' αυτήν ζητήματα-ερωτήματα και η οποία πραγματοποιείται με την επιλογή κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων. Η έρευνα είναι καθαρά επιστημονική και συνδέεται με την πραγματοποίηση της διερευνητικής διαδικασίας (σε ένα ορισμένο βαθμό). Ο Robson (2007) τονίζει τα δύο χαρακτηριστικά της στη διεξαγωγή της, τον σκεπτικισμό (σχετικά με τα αποτελέσματα) και τη δεοντολογία, τον κώδικα συμπεριφοράς που πρέπει να τηρείται. Υπάρχουν κάποιες διαφορές στη φύση της έρευνας ανάμεσα στις φυσικές και τις κοινωνικές επιστήμες οι οποίες αφορούν βασικά τη διεξαγωγή της μεθόδου παρά τη λογική και την ουσία της.

Στις κοινωνικές επιστήμες γενικά και ειδικότερα στην κοινωνική έρευνα, υπάρχει κάποια συζήτηση σχετικά με το κατά πόσον είναι χρήσιμο ή ακόμα και έγκυρο να γίνει διάκριση μεταξύ εφαρμοσμένης και θεωρητικής έρευνας. Τα επιχειρήματα που στηρίζουν αυτή τη συζήτηση επικεντρώνονται στην αναγκαία και εγγενή αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικής θεωρίας και κοινωνικής έρευνας. Κατά συνέπεια, προτείνεται ότι όλες οι έρευνες βασίζονται σε ορισμένες θεωρητικές υποθέσεις, ακόμη και αν αυτές είναι σιωπηρές ή μη αναγνωρισμένες. Ομοίως, υποστηρίζεται ότι όλες οι μορφές κοινωνικής έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στην θεωρία παρέχοντας μεγαλύτερη κατανόηση και γνώση για τον κοινωνικό κόσμο. Είτε έτσι είτε αλλιώς, υπάρχει η άποψη ότι η κοινωνική έρευνα είναι η πιο χρήσιμη όταν οι θεωρητικές γνώσεις και η κοινωνική έρευνα αλληλοενισχύονται έτσι ώστε η συλλογή αποδεικτικών στοιχείων να ενημερώνεται από τη θεωρία και να ερμηνεύεται υπό το πρίσμα της (Ritchie et al., 2013).

Πράγματι, χωρίς τη θεωρία, η έρευνα είναι απίστευτα περιορισμένη. Χωρίς την έρευνα, η θεωρία είναι απλή σκέψη. Αν και τα όρια μεταξύ εφαρμοσμένης και θεωρητικής έρευνας είναι κάπως θολά στην κοινωνική έρευνα, ο όρος εφαρμοσμένη κοινωνική έρευνα χρησιμοποιείται συχνά για να υποδηλώσει μελέτες που έχουν τους στόχους της ανάπτυξης, παρακολούθησης ή αξιολόγησης της πολιτικής και της σχετικής πρακτικής της. Η εξεταζόμενη πολιτική ή πρόγραμμα μπορεί να σχετίζεται με εθνικές, περιφερειακές, τοπικές ή θεσμικές ανησυχίες και μπορεί να λάβει χώρα σε

έναν από τους πολυάριθμους τομείς πολιτικής που καλύπτουν την εκπαίδευση, την απασχόληση, την κοινωνική ασφάλιση, τη στέγαση, το περιβάλλον, την υγεία, την κοινωνική μέριμνα, την ποινική δικαιοσύνη και ούτω καθεξής (Ritchie et al., 2013).

Οι στόχοι της έρευνας μπορεί να είναι μεγάλης εμβέλειας όσον αφορά την κατανόηση των υποκείμενων κοινωνικών προβλημάτων ή την υποδοχή πολιτισμών ή μπορεί να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες υπηρεσίες, παρεμβάσεις ή νομοθεσίες. Ως εκ τούτου, η εμβέλεια της κοινωνικής έρευνας είναι πολύπλευρη και εκτεταμένη. Απαιτεί επίσης την κατανόηση της κοινωνικής θεωρίας για να παράσχει το πλαίσιο και να ερμηνεύσει πληρέστερα τα παραγόμενα στοιχεία (Ritchie et al., 2013).

5.2. Ερευνητική προσέγγιση

Η επιστημολογία αποτελεί το φιλοσοφικό κλάδο που ασχολείται με τη φύση, τη θεμελίωση και την εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης. Θεμελιώδη ερωτήματα της επιστημολογίας είναι το τι είναι γνώση, πώς μπορεί να αποκτηθεί, ποια είναι η εγκυρότητά της και μέσα από ποιες διαδικασίες αναγνωρίζεται ως τέτοια. Η επιστημολογία ασχολείται με τη φύση της γνώσης, τη δυνατότητά της να θέσει τους όρους και τις προϋποθέσεις κτήσης της καθώς και με το πεδίο εφαρμογής της, ενώ διακρίνεται από την οντολογία. Σύμφωνα με τους Wand και Weber (1993), η οντολογία είναι ο φιλοσοφικός κλάδος που εστιάζει στη φύση και στη δομή του κόσμου. Η επιστημολογία αποτελεί τον κλάδο της φιλοσοφίας όπου η φύση της ανθρώπινης γνώσης μπορεί ενδεχομένως να αποκτηθεί μέσω διαφορετικών τύπων έρευνας και εναλλακτικών μεθόδων έρευνας (Hirschheim et al., 1995).

Η επιστημολογία εστιάζει στη φιλοσοφική θεωρία της γνώσης, εξερευνώντας έναν ορισμό για ένα φαινόμενο, αναγνωρίζοντας και τις πηγές και τον καθορισμό των ορίων τους (Cloke et al., 1991). Αποτελεί συνεπώς τη βάση για την επιστημονική γνώση σε όλους τους κλάδους της επιστήμης. Προσφέρει στην επιστήμη τα μέσα για τη διανοητική ερευνητική δραστηριότητα που αποσκοπεί στην επεξεργασία, στη συστηματοποίηση δεδομένων του επιστητού και στην επαλήθευση υποθέσεων που διατυπώνονται από τους επιστήμονες / ερευνητές και, στη συνέχεια, σε ένα επιστημονικό συμπέρασμα με αξιώσεις αντικειμενικότητας και εγκυρότητας. Η διαδικασία αυτή της απόκτησης επιστημονικής γνώσης εξαρτάται από την καταλληλότητα και την εγκυρότητα τόσο της θεωρίας όσο και

των μεθοδολογικών εργαλείων που προσφέρονται ή συναρτώνται με τη θεωρία. Όμως, η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης είναι επίμαχα ζητήματα που έχουν οδηγήσει σε αντιπαλότητες και συγκρούσεις στην επιστημονική κοινότητα. Το πρόβλημα αυτό έχει κυρίως διαπεράσει τον χώρο των κοινωνικών επιστημών όπου η επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων δεν έχει τον αντικειμενικό και μετρήσιμο χαρακτήρα που έχει στις θετικές επιστήμες, όπου επικράτησε και επικρατεί πάντα η άποψη του θετικισμού ότι η επιστημονική γνώση οφείλει να έχει μια αντικειμενική διάσταση που να οδηγεί σε πρακτικές εφαρμογές στον χώρο του επιστητού (Ritchie et al., 2003).

Στη συνέχεια θα μελετηθούν τα διάφορα είδη της κοινωνικής έρευνας, δηλαδή το επιστημολογικό πλαίσιό τους, ώστε να εξεταστούν τα κριτήρια επιστημονικότητας που θα δικαιολογήσουν τη μεθοδολογική επιλογή της παρούσας έρευνας. Στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία (Cohen et al., 2008) αναφέρονται δυο βασικές θεωρήσεις σχετικά με την εγκυρότητα των κοινωνικών επιστημών που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και τρόπους θέασης και προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας και οικοδομούνται πάνω σε αντιστοίχως διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας τους (Cohen et al., 2008). Αυτές οι διαστάσεις είναι η υποκειμενιστική και η αντικειμενιστική.

Η υποκειμενιστική προσέγγιση, οντολογικά, επιστημολογικά, ανθρωπολογικά και μεθοδολογικά, περιλαμβάνει τον νομιναλισμό, τον αντι-θετικισμό, τον βολονταρισμό και την ιδιογραφική αντίστοιχα. Η αντικειμενιστική προσέγγιση της κοινωνικής επιστήμης οντολογικά, επιστημολογικά, ανθρωπολογικά και μεθοδολογικά, περιλαμβάνει τον ρεαλισμό, τον θετικισμό, τον ντετερμινισμό και τη νομοθετική αντίστοιχα (Cohen et al., 2008).

Ο νομιναλισμός διατείνεται ότι τα αντικείμενα της σκέψης δεν είναι παρά λέξεις και ότι δεν υπάρχει κανένα πράγμα που να συγκροτεί το νόημα μιας λέξης, στο οποίο πράγμα να υπάρχει ανεξάρτητη πρόσβαση. Η ρεαλιστική θέση υποστηρίζει ότι τα αντικείμενα έχουν ανεξάρτητη ύπαρξη και δεν εξαρτώνται ως προς αυτήν από το υποκείμενο-γνώστη. Η δεύτερη κατηγορία και διαφοροποίηση είναι επιστημολογικού χαρακτήρα και αφορά τις ίδιες τις βάσεις της γνώσης – τη φύση και τις μορφές της, το πώς μπορεί να αποκτηθεί και πώς μπορεί να μεταδοθεί σε άλλους ανθρώπους (Cohen et al., 2008). Εδώ συναντάται η βασική και θεμελιώδης διάκριση μεταξύ θετικισμού και αντι-θετικισμού. Πολύ συνοπτικά

μπορεί να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον θετικισμό η γνώση είναι αντικειμενική και απτή και απαιτεί από τους ερευνητές ένα ρόλο παρατηρητή, παράλληλα, με μια πιστή προσήλωση στις μεθόδους των φυσικών επιστημών. Από την άλλη πλευρά ο αντι-θετικισμός παραπέμπει στη θεώρηση της γνώσης ως προσωπικής υποκειμενικής και μοναδικής, ωστόσο επιβάλλει στους ερευνητές την ενεργό ανάμειξη στα θέματα που ερευνούν και την απόρριψη των μεθόδων του φυσικού επιστήμονα (Cohen et al., 2008).

Το αντίθετο ρεύμα από τον θετικισμό (positivism) είναι ο νατουραλισμός (naturalism). Η Πηγιάκη (1988:46) αναφέρει ότι: «...ο νατουραλισμός δηλώνει την υιοθέτηση επιστημονικών μεθόδων έρευνας που βλέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα στη φυσική τους κατάσταση που παρουσιάζονται και αναπτύσσουν τέτοιες στρατηγικές μελέτης τους, που τους επιτρέπουν να εξετάζουν χωρίς εξωτερική παρέμβαση από μέρους του ερευνητή, όσο και αν αυτό είναι ανθρωπίνως δυνατό. Ο σεβασμός προς το φαινόμενο, η προσέγγισή του στο χώρο που αυτό συντελείται και η μελέτη του μέσα στο όλο πλαίσιο που το δημιουργεί αποτελεί μια θεωρητική στάση επιστημονικής έρευνας και ερμηνευτικής».

Από την άλλη πλευρά, ο θετικισμός έχει σαν βάση του την ορθολογική σκέψη που κατά το παρελθόν απάλλαξε την επιστήμη από την θεολογική σκέψη – στηρίζεται στη θεωρία ότι τα φαινόμενα έχουν αιτίες και υπάρχει ορισμένη συχνότητα και ορισμένες συνθήκες που καθορίζουν την εμφάνισή τους. Στον θετικισμό, η βασική ιδέα του κοινωνικού φαινομένου που εξετάζεται εκφράζεται με λιτότητα, με αριθμούς, με στατιστικά δεδομένα και «ποσοτικά αντικείμενα» (Πηγιάκη, 1988).

Η τρίτη κατηγορία παραδοχών αφορά την ανθρώπινη φύση και τη διάκριση μεταξύ βολонταρισμού και ντετερμινισμού. Το στοιχείο της ανθρώπινης φύσης είναι σημαντικό δεδομένου ότι το ανθρώπινο ον είναι ταυτόχρονα το υποκείμενο και το αντικείμενο της μελέτης.

Παρατηρείται λοιπόν ότι ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις υπάρχει μια βαθύτερη φιλοσοφική και ιδεολογική θεώρηση της επιστήμης. Αυτό φαίνεται και στο επίπεδο της μεθοδολογίας όπου στις υποκειμενιστικές προσεγγίσεις έχουμε ιδεογραφική μεθοδολογία ενώ στις αντικειμενιστικές προσεγγίσεις συναντάται η νομοθετική. Στην υποκειμενιστική αντίληψη ακολουθούνται κυρίως ποιοτικές μέθοδοι (προσωπικές συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης κτλ.) ενώ στις

αντικειμενιστικές ακολουθούνται ποσοτικές (δημοσκοπήση με ερωτηματολόγια, παρατήρηση κτλ) που οδηγούν και στη στατιστική και τη μαθηματική ανάλυση των δεδομένων.

Η καθεμία από τις δύο οπτικές σχετικά με τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, έχει σημαντικές συνέπειες για την έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Όπως γράφουν οι Cohen et al. (2008), η επιλογή του προβλήματος προς απάντηση, τα μεθοδολογικά θέματα, τα είδη των δεδομένων προς αναζήτηση και ο τρόπος χειρισμού τους θα καθοριστούν από την οπτική γωνία του ερευνητή. Η οπτική των δρώντων υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα υπαγορεύει μία μεθοδολογία που κινείται στο πλαίσιο μιας αντι-θετικιστικής θεώρησης. Για την αντι-θετικιστική προσέγγιση η γνώση, χωρίς να σημαίνει ότι δεν είναι επιστημονικά έγκυρη, είναι προσωπική, υποκειμενική και απαιτεί ενεργή ανάμειξη του ερευνητή στο θέμα χωρίς να είναι απαραίτητα αντικειμενικός παρατηρητής.

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η αντι-θετικιστική προσέγγιση, δεδομένου ότι θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι εύπλαστο, επιτρέπει προσωπικές αναγνώσεις και αντιλήψεις της πραγματικότητας που οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες του κόσμου και έχει σαν στόχο την κατάλληλη προετοιμασία και εξέλιξη του ατόμου για να κατανοήσει την κοινωνία και να παρέμβει σε αυτή με στόχο τον μετασχηματισμό της, που είναι ο βασικός σκοπός της εκπαιδευτικής πράξης.

5.3. Ερευνητική στρατηγική

Η υιοθέτηση της αντι-θετικιστικής προσέγγισης συνεπάγεται και την χρησιμοποίηση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων. Πρώτον, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι δεν υπάρχει κανένας μοναδικός αποδεκτός τρόπος για την πραγματοποίηση ποιοτικής έρευνας. Ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές την επιτελούν εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων όπως οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη φύση του κοινωνικού κόσμου και τι μπορεί να είναι γνωστό γι 'αυτό (οντολογία), τη φύση της γνώσης και πώς μπορεί να αποκτηθεί (επιστημολογία) τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, τα χαρακτηριστικά των ερευνητών, το κοινό για την έρευνα, τους φορείς χρηματοδότησης της έρευνας και τη θέση και το περιβάλλον των ίδιων των ερευνητών (Ritchie et al., 2013).

Δεύτερον, έχει υποστηριχθεί ότι είναι σημαντικό ο ερευνητής να γνωρίζει τις φιλοσοφικές συζητήσεις και τις μεθοδολογικές εξελίξεις που προκύπτουν από αυτές, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα της ερευνάς που παράγεται (και ως εκ τούτου ο βαθμός στον οποίο τα ευρήματά της γίνονται αποδεκτά και από ποιον) . Παρόλο που η άποψη αυτή διατυπώνεται ευρέως από ερευνητές που προέρχονται από μια σειρά από διαφορετικά υπόβαθρα, υπάρχει κάποια διαφορά ως προς τον τρόπο με τον οποίο η ποιότητα μπορεί και πρέπει να διασφαλιστεί στην ποιοτική έρευνα (Ritchie et al., 2013).

5.4. Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλαμβάνει τις παρακάτω παραμέτρους: σκοποί της έρευνας, λογική της έρευνας, μονάδες ανάλυσης (δηλαδή ποιος ή τι είναι προς ανάλυση), μελέτες αναφορικά με τη διαχείριση του χρόνου στην έρευνα, κ.ά.

Το πεδίο της ανάλυσης του περιεχομένου της έρευνας, που χρησιμοποιείται και στην παρούσα μελέτη, αφορά σε προφορικές και γραπτές μορφές επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οτιδήποτε λέγεται ή ακούγεται μπορεί να υποβληθεί σε ανάλυση περιεχομένου (Henry & Moscovici, 1968). Μπορεί να αναλυθεί κάθε υλικό, είτε ως περιγραφή του περιεχομένου του, είτε ως συγκέντρωση πληροφοριών, γνώσεων και συμπερασμάτων αναφορικά με την παραγωγή ή αποδοχή ή ερμηνεία του μηνύματος (και των συνθηκών που το διαμόρφωσαν) ή και για τους δύο λόγους. Τέτοια παραδείγματα είναι οι διαφημίσεις, οι μικρές αγγελίες, τα άρθρα του τύπου, οι επικοινωνίες (στο πλαίσιο πανεπιστημίων, επιχειρήσεων και αλλού), τα κείμενα (λογοτεχνικά ή επιστημονικά), το υλικό των συνεντεύξεων ή των μη δομημένων ερωτηματολογίων, οι συζητήσεις, οι λόγοι πολιτικού ή θρησκευτικού περιεχομένου, κ.ά. Σε αυτή την έρευνα η ανάλυση περιεχομένου θα εφαρμοστεί στα λεχθέντα των εκπαιδευτικών έτσι όπως αυτά καταγράφηκαν μέσω των συνεντεύξεών τους.

Κατά τον Babbie (2012) οι κυριότεροι σκοποί μιας έρευνας είναι η διερεύνηση, η περιγραφή και η ερμηνεία. Το αντικείμενο της έρευνας αφορά σε θεωρητικούς ή πρακτικούς στόχους, στην ερευνητική ιδέα από όπου ξεκίνησε η εργασία ή στα πρακτικά ερευνητικά προβλήματα που προσπαθεί να επιλύσει.

Υπάρχουν δύο τύποι έρευνας, η παραγωγική (δίνει τη δυνατότητα μετάβασης από το «γενικό» στο «ειδικό») και η επαγωγική (από το «ειδικό» το «γενικό»). Συγκεκριμένα στις έρευνες που εφαρμόζεται η παραγωγική λογική εξετάζεται η

υπάρχουσα θεωρία και πάνω σε αυτήν αναπτύσσονται οι ερευνητικές υποθέσεις προς διερεύνηση, ενώ οι επαγωγικές έρευνες τείνουν στην ένταξη των εμπειρικών στοιχείων στα πλαίσια κάποιας θεωρίας (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011). Η παρούσα έρευνα είναι παραγωγική αφού η ανάπτυξη των ερευνητικών ερωτημάτων προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και του εντοπισμού κενού σε αυτή. Η ανασκόπηση της θεωρίας βοηθάει στον εντοπισμό αλλά και στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και συνεπώς στην πραγμάτωση της νέας έρευνας (πρωτογενή έρευνα).

5.5. Ποιοτική έρευνα

5.5.1. Σκοπός της ποιοτικής έρευνας

Η επιλογή μίας ερευνητικής μεθόδου δεν είναι μία εύκολη διαδικασία λόγω της επιστημονικής αλλά και υποκειμενικής φύσης που εμπεριέχει η απόφαση που πρέπει να ληφθεί. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή είναι το είδος του προβλήματος που θα ερευνηθεί, ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να τεθούν, ο τρόπος και η διαδικασία που θα συγκεντρωθούν τα δεδομένα, οι πόροι που υπάρχουν καθώς και οι διαθέσιμοι χρόνοι (Creswell, 2016).

Η ποιοτική έρευνα διαφέρει από την ποσοτική διότι η δεύτερη χρησιμοποιεί αριθμούς ενώ η πρώτη όχι. Και η ποιοτική έρευνα όμως περιλαμβάνει σημαντικές και βασικές αρχές που υποδηλώνουν τη μεγάλη σημασία που έχει ως ερευνητική μέθοδος. Η έννοια ποιοτική στην ουσία υποδηλώνει τα αξιώματα που περιλαμβάνει η συγκεκριμένη μέθοδος. Αυτού του είδους η έρευνα χρησιμοποιείται, αντίθετα από την ποσοτική η οποία καταγράφει, σε φαινόμενα τα οποία χρειάζονται επεξήγηση ή ερμηνεία, πάντα όμως σε φυσικό πλαίσιο, στοιχείο που της αποδίδει και την έννοια της νατουραλιστικής. Στην περίπτωση που η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μία ρεαλιστική προσέγγιση, τότε είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει κριτήρια τα οποία υπάρχουν και στην ποσοτική μέθοδο, όπως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία (Κυριαζή, 2002). Επίσης, η ίδια η αξιολόγηση θα πρέπει να προέρχεται από τη συνολική εξέταση των επιλογών που πρέπει οι ερευνητές αλλά και ευρύτερα η κοινωνία, να κάνουν σε όλα τα επίπεδα.

Η θεωρητική λογική που χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα είναι αυτή που τη διαφοροποιεί κυρίως από την ποσοτική. Αυτό όμως δεν μεταβάλλει το

γεγονός ότι η ερευνήτρια θα πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσει στο πώς ανακάλυψε κάτι ή τον τρόπο με τον οποίο το έμαθε. Ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η ερευνήτρια να αποδείξει ότι η γνώση που παράγαγε είναι έγκριτη, είναι παραθέτοντας στο κοινό τον τρόπο και τη μεθοδολογία με την οποία διεξήγαγε την έρευνά της. Με αυτό τον τρόπο διαφαίνεται ότι το αποτέλεσμα της έρευνάς της όντως αποτελεί επιστημονική γνώση και δεν είναι για παράδειγμα, αποτέλεσμα της εμπειρίας της ως εκπαιδευτικού (Creswell, 2016).

Στην περίπτωση της ποιοτικής μεθοδολογίας τα κριτήρια συνάδουν με το βαθμό αξιοπιστίας του υλικού, την εξάρτηση των ευρημάτων από το υλικό και το βαθμό συγκρότησής τους από αυτό. Από την άλλη, στην ποσοτική μεθοδολογία τα κριτήρια έχουν σχέση με την αναπαραγωγή του υλικού και τη συνάφεια αυτού με τα ερωτήματα της έρευνας. Βέβαια, αμφότερες οι μεθοδολογίες πρέπει να χαρακτηρίζονται από την αντικειμενικότητα της έρευνας και να μην υπεισέρχεται σε αυτές η υποκειμενικότητα του ερευνητή (Μακράκης, 2005).

Σε κάθε περίπτωση το ζητούμενο και απαραίτητο της εξαγωγής συμπερασμάτων έρευνας δεν είναι ούτε η μεθοδολογία ούτε η καλή πρόθεση του ερευνητή αλλά η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για αυτή την έρευνα είναι η ποιοτική. Με την εφαρμογή αυτής της ερευνητικής προσέγγισης, δίνεται η δυνατότητα στην ερευνήτρια όχι απλώς να κάνει στατιστική μέτρηση και να αποτυπώσει ένα φαινόμενο ή ένα ζήτημα αλλά να το κατανοήσει και να εντοπίσει τις βαθύτερες αιτίες που το δημιουργούν και τους παράγοντες που το επηρεάζουν. Δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η αποτύπωση και κατανόηση των στάσεων των εκπαιδευτικών αλλά και της γνώσης τους για τη χρήση διαφορετικών τακτικών στην περίπτωση μαθητών με αυτισμό, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος (Creswell, 2016).

Ως εκ τούτου, η ποιοτική προσέγγιση και η συνέντευξη είναι οι κατάλληλες προσεγγίσεις για το υπό εξέταση θέμα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκφράσουν τις στάσεις και τη γνώση τους οι οποίες όμως διέπονται από αντικειμενικότητα. Θα πρέπει δε να τους δοθεί η ευκαιρία να τις εκφράσουν με τον τρόπο που αυτοί θεωρούν πιο δόκιμο και όχι ακολουθώντας τυποποιημένα στάδια και ερωτήσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένα αποτελέσματα λόγω των περιορισμών που θέτουν. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι περιορισμένος να επιλέξει ανάμεσα σε

έναν αριθμό απαντήσεων αλλά να δώσει τη δική του που ενδεχομένως να είναι και διαφορετική.

5.5.2. Πληθυσμός

Ο πληθυσμός στον οποίο θα κινηθεί η παρούσα έρευνα είναι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο πληθυσμός αυτός είναι ιδιαίτερα μεγάλος αφού οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ξεπερνούν τους 60.000. Ο εντοπισμός ενός τυχαίου δείγματος από αυτούς παρέχει την καλύτερη ευκαιρία γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό, αλλά δεν είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την ανάπτυξη της κατανόησης περίπλοκων ζητημάτων που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Υπάρχουν τόσο θεωρητικοί όσο και πρακτικοί λόγοι για αυτό. Πρώτον, τα δείγματα για ποιοτικές έρευνες τείνουν να είναι μικρά. Ακόμα και αν ήταν επιθυμητό ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, το σφάλμα δειγματοληψίας ενός τέτοιου μικρού δείγματος είναι πιθανό να είναι τόσο μεγάλο που οι προκαταλήψεις είναι αναπόφευκτες. Δεύτερον, για να επιλεγεί ένα πραγματικό τυχαίο δείγμα, πρέπει να είναι γνωστά τα υπό μελέτη στοιχεία του συνόλου του πληθυσμού. Αυτό είναι σπάνια δυνατόν σε μια σύνθετη ποιοτική μελέτη. Τρίτον, η τυχαία δειγματοληψία ενός πληθυσμού είναι πιθανό να παράγει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μόνο εάν τα ερευνητικά χαρακτηριστικά κατανέμονται κανονικά στον πληθυσμό. Δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις που αποτελούν τον πυρήνα της ποιοτικής έρευνας κατανέμονται κανονικά, καθιστώντας την προσέγγιση της πιθανότητας ακατάλληλη. Τέταρτον, είναι καλά αναγνωρισμένο από τους κοινωνιολόγους ότι οι άνθρωποι δεν είναι εξίσου καλοί στο να παρατηρούν, να κατανοούν και να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τους και τους άλλους. Οι ποιοτικοί ερευνητές αναγνωρίζουν ότι ορισμένοι πληροφοριοδότες είναι «πλουσιότεροι» από τους άλλους και ότι αυτοί οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να δώσουν γνώσεις και κατανόηση για τον ερευνητή. Η επιλογή ενός τυχαίου ατόμου για να απαντήσει σε μια ποιοτική ερώτηση πολύ συχνά μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην παραγωγή ερευνητικών δεδομένων (Marshall, 1996). Το ίδιο ισχύει και για την παρούσα έρευνα που το δείγμα πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που δεν επεκτείνονται σε όλο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό και πιο συγκεκριμένα να έχει εκπαιδευτική εμπειρία με αυτιστικό μαθητή.

5.5.3. Δείγμα

Οι μέθοδοι δειγματοληψίας που υπάρχουν είναι πολλές αλλά κατηγοριοποιούνται κυρίως ως εξής: Μία πρώτη κατηγορία είναι αυτή που περιλαμβάνει τις μεθόδους με πιθανότητες. Σε αυτές τις μεθόδους ο βασικός παράγοντας είναι ο νόμος των πιθανοτήτων και οι παράμετροι ελέγχονται. Παράλληλα, υπάρχει το περιθώριο της γενίκευσης και η ευκαιρία να αποτυπωθούν τα τυχόν σφάλματα που υπάρχουν στις εκτιμήσεις που έχουν γίνει. Οι μέθοδοι δειγματοληψίας που δεν βασίζονται στον νόμο των πιθανοτήτων δεν περιλαμβάνει στατιστικές μεθόδους αλλά βασικό της κριτήριο είναι η προσωπική κρίση που έχει ο ερευνητής για το ζήτημα (Ψαρού & Ζαφειρόπουλος, 2004).

Ονομαστικά οι μέθοδοι δειγματοληψίας που βασίζονται στις πιθανότητες είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία, η συστηματική δειγματοληψία, η στρωματοποιημένη δειγματοληψία, η δειγματοληψία ανά περιοχές και η δειγματοληψία κατά τάξεις. Οι μέθοδοι που δεν βασίζονται στις πιθανότητες είναι δειγματοληψία ευκολίας, η δειγματοληψία κρίσεως, η αναλογική δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Ψαρού & Ζαφειρόπουλος, 2004).

Η μέθοδος που επιλέχτηκε γι' αυτή την έρευνα είναι αυτή της δειγματοληψίας ευκολίας. Σε αυτή την μέθοδο όπως μαρτυρά και η ονομασία της, το δείγμα επιλέγεται από την ερευνήτρια για λόγους ευκολίας (Ψαρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Εντούτοις, αυτό δεν εμπόδισε το δείγμα να προέρχεται από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδος, κάτι που προσδίδει ως ένα βαθμό ακόμα μεγαλύτερη αξιοπιστία στην έρευνα εφόσον δεν περιορίστηκε σε εκπαιδευτικούς ενός σχολείου για παράδειγμα που ενδεχομένως να χρησιμοποιούσαν και τις ίδιες τακτικές.

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, οι ποσοτικοί ερευνητές συχνά αποτυγχάνουν να κατανοήσουν τη χρησιμότητα της μελέτης μικρών δειγμάτων. Αυτό σχετίζεται με την παρανόηση ότι η γενικευσιμότητα είναι ο απώτερος στόχος όλων των καλών ερευνών και είναι ο κύριος λόγος για κάποιες αλλιώς υγιείς δημοσιευμένες ποιοτικές μελέτες που περιέχουν ακατάλληλες τεχνικές δειγματοληψίας. Ένα κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντά επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση. Για απλές ερωτήσεις ή πολύ λεπτομερείς μελέτες, αυτό μπορεί να είναι μεμονωμένα τμήματα του πληθυσμού. Για σύνθετες ερωτήσεις μπορεί να χρειαστούν μεγάλα δείγματα και ποικίλες τεχνικές

δειγματοληψίας. Στην πράξη, ο αριθμός των απαιτούμενων αντικειμένων γίνεται συνήθως εμφανής καθώς η μελέτη εξελίσσεται, καθώς νέες κατηγορίες, θέματα ή εξηγήσεις σταματούν να αναδύονται από τα δεδομένα (κορεσμός δεδομένων). Είναι σαφές ότι αυτό απαιτεί ένα ευέλικτο σχέδιο έρευνας και μια επαναληπτική, κυκλική προσέγγιση στη δειγματοληψία, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση και την ερμηνεία. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον σταδιακό σχεδιασμό ποσοτικών μελετών και δυσχεραίνει την ακριβή πρόβλεψη του μεγέθους του δείγματος (Marshall, 1996).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το δείγμα να είναι μικρό προκειμένου να είναι αντιπροσωπευτικό. Πιο συγκεκριμένα, αποφασίστηκε ο χρόνος εντοπισμού του να δαπανηθεί υπέρ της γεωγραφικής κατανομής και όχι υπέρ του μεγέθους.

Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα εκπαιδευτικοί, δέκα γυναίκες και δύο άνδρες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 30 μέχρι 53 ετών. Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από οχτώ συνολικά γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδος (Αργίνιο, Άρτα, Πειραιάς, Θεσσαλονίκη, Αθήνα, Ηράκλειο Κρήτης, Ζάκυνθος και Τρίπολη).

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ένας εκπαιδευτικός είχε 6-10 χρόνια, δύο 11-15 χρόνια, πέντε 16-20 χρόνια και τέσσερις πάνω από είκοσι χρόνια. Αναφορικά με την εκπαίδευση που είχαν λάβει οι εκπαιδευτικοί, τρεις είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, έξι είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος, ένας είχε πτυχίο Ακαδημίας και δεύτερο πτυχίο, ένας είχε πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος και Μετεκπαίδευσης και ένας είχε πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος, δεύτερο πτυχίο και Μετεκπαίδευση. Μόνο τρεις από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς είχαν λάβει εκπαίδευση ή επιμόρφωση συναφή με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Ο ένας είχε πτυχίο (δεύτερο) συναφές και οι άλλοι δύο είχαν συμμετάσχει σε πιστοποιημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

5.5.4. Μέθοδος επαφής

Λόγω του ότι η δειγματοληψία που ακολουθήθηκε ήταν ευκολίας, η επιλογή του δείγματος έγινε είτε μέσω προσωπικής γνωριμίας, είτε μέσω διαμεσολάβησης άλλων εκπαιδευτικών που γνώριζαν συναδέλφους που είχαν την εμπειρία της συνεκπαίδευσης. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε αρχικώς μαζί τους τηλεφωνικώς εξηγώντας τους σκοπούς της έρευνας. Αφού εξασφαλίστηκε η αποδοχή τους να συμμετέχουν στην έρευνα, τότε ανάλογα με την περίπτωση κανονίστηκε και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Σε κάποιες περιπτώσεις μετέβη στις περιοχές που διέμεναν

οι εκπαιδευτικοί η ερευνήτρια, σε κάποιες άλλες έγινε το αντίστροφο και στις ιδιαίτερα μακρινές γεωγραφικά περιοχές η συνέντευξη διεξήχθη με υπηρεσία διαδικτυακής επικοινωνίας (skype).

5.5.5. Ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη (interview στα αγγλικά, entrevue στα γαλλικά) αφορά την προφορική πρόσωπο με πρόσωπο σχέση ανάμεσα σε δύο άτομα (αυτή την ενδιάμεση σχέση φανερώνουν τα συνδεδετικά entre- και inter-) όπου το ένα πρόσωπο κοινοποιεί πληροφορίες στο άλλο. Δεν πρόκειται όμως για μια απλή συζήτηση, γιατί αποτελεί το εργαλείο μιας επιστημονικής έρευνας, τρόπος συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τα «πιστεύω» των ατόμων που ερωτώνται, οι συνομιλητές είναι ξένοι μεταξύ τους και η συνομιλία αυτή κατευθύνεται σε μεγάλο βαθμό από τον ερευνητή. Αυτές οι πληροφορίες που θα συλλέξει ο ερευνητής θα τον βοηθήσουν να επαληθεύσει τις ερευνητικές του υποθέσεις που είχε κάνει στην αρχή της έρευνας (Grawitz, 2006). Πρόκειται για το εργαλείο της ποιοτικής έρευνας όπου ο ερευνητής είναι πάντα ενεργός, ο ερευνητής παρατηρεί, καταγράφει, κρατά σημειώσεις ακόμη και για τον τρόπο συνομιλίας των υποκειμένων. Εκτός αυτών, προκειμένου να συνδυάσει λογικά τα δεδομένα, τις καταστάσεις και τα στοιχεία που μελετά, είναι αντιμέτωπος και με τον ίδιο του τον εαυτό. Γι' αυτό λέμε, ότι μαζί με τις απόψεις των υποκειμένων και των τρόπων που τις εκφράζουν, περιγράφεται και η «κουλτούρα» του ερευνητή, αφού αυτός καλείται να ερμηνεύσει τα δεδομένα με βάση την κρίση του (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008).

Στην ποιοτική έρευνα με τη συνέντευξη γίνεται εμβάθυνση κι εξάγονται τα αποτελέσματα που επηρεάζονται από την κρίση του ερευνητή. Η ανάλυση εξακολουθεί να είναι ποιοτική, αλλά τα αποτελέσματα δεν αφορούν μόνο πλέον το άτομο. Η επιτυχία της συνέντευξης κρίνεται από την αλληλεπίδραση συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου. Τα στάδια της συνέντευξης είναι: 1) θέμα-στόχος της συνέντευξης 2) διατύπωση ερωτήσεων συνέντευξης 3) συνέντευξη 4) απομαγνητοφώνηση δηλ. μεταγραφή σε κείμενο της συνέντευξης 5) επαλήθευση 6) συμπεράσματα.

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε μέσω της διεξαγωγής συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν χαρακτηρίζονται ως προσωπικές. Αποτελούν δηλαδή συνεντεύξεις που διεξάγονται ανάμεσα στην ερευνήτρια και στον κάθε εκπαιδευτικό

ατομικά. Στόχος της διεξαγωγής τους είναι η ανάπτυξη μίας σχέσης ανάμεσά τους ώστε οι αντιλήψεις του συμμετέχοντα για το θέμα να εκφραστούν και να καταγραφούν σωστά και αντικειμενικά από τον ερευνητή (Φίλιας, 2003).

Η συνέντευξη αποτελεί μία επιστημονική τεχνική. Αυτό που τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες είναι ότι το κυρίαρχο μέσο της είναι ο λόγος. Οι ζητούμενες πληροφορίες αντλούνται μέσα από την λεκτική επικοινωνία που δημιουργείται ανάμεσα στην ερευνήτρια και στον συμμετέχοντα και τον στόχο που έχει η συζήτηση που διεξάγουν. Παράλληλα με τη συζήτηση είναι εύλογη η δημιουργία μίας στενής σχέσης ανάμεσα στα δύο άτομα (Βάμβουκας, 2007). Η λεκτική επικοινωνία αυτής της έρευνας έχει ως στόχο να εξαχθούν από τους εκπαιδευτικούς πληροφορίες αναφορικά με τις τακτικές που χρησιμοποιούν στους μαθητές με αυτισμό.

Η συνέντευξη στην εν λόγω έρευνα είναι η ημιδομημένη. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτού τους είδους της συνέντευξης είναι ότι υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις, τις οποίες η ερευνήτρια θα κάνει στον συνεντευξιζόμενο, αλλά έχει την ευχέρεια να αλλάξει τη διατύπωσή τους, προσθέτοντας ή απαλείφοντας ερωτήσεις, βάσει των απαντήσεων που δίνει ο συμμετέχων. Παράλληλα, στην ημιδομημένη συνέντευξη η ερευνήτρια έχει την ευχέρεια να τροποποιήσει τη σειρά των ερωτήσεων, βάσει της ροής της συζήτησης (Creswell, 2016).

Βασικά πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι διερευνεί σε βάθος το εξεταζόμενο ζήτημα και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες όταν δεν είναι εφικτή η παρατήρηση των συμμετεχόντων. Επίσης οι συνεντεύξεις επιτρέπουν στον συμμετέχοντα να περιγράψει με λεπτομέρειες προσωπικά στοιχεία και απόψεις του όπως είναι και το ζητούμενο της συγκεκριμένης έρευνας.

Ωστόσο, οι συνεντεύξεις απαιτούν υψηλό βαθμό επαγγελματισμού από την ερευνήτρια προκειμένου να μην μεροληπτήσει στις απαντήσεις του ερωτώμενου. Από την πλευρά των ερωτώμενων υπάρχει ο κίνδυνος να παρουσιάσουν μια πραγματικότητα έτσι όπως την επιθυμεί η ερευνήτρια και όχι όπως στην πραγματικότητα τη βιώνουν. Τέλος, η διαδικασία της συνέντευξης είναι αρκετά χρονοβόρα (Creswell, 2016).

Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης έγινε προκειμένου να μην υπάρχουν περιορισμοί στις απαντήσεις που θα δοθούν από τους συμμετέχοντες. Στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις μέσω της

επιλογής τυποποιημένων απαντήσεων που θα τους δίνονταν από την ερευνήτρια, τότε θα έπρεπε να εξασφαλιστεί ότι αυτή είχε καλύψει όλες τις δυνατές απαντήσεις που θα μπορούσαν να υπάρξουν.

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η συμμετοχή της ερευνήτριας θα περιοριστεί απλώς στην παράθεση των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η διεξαγωγή μίας συνέντευξης δεν είναι μία απλή διαδικασία και απαιτεί λεπτούς χειρισμούς εκ μέρους της. Όπως ήδη αναφέρθηκε μπορεί μεν να αναπτύσσεται μία στενή σχέση ανάμεσα σε ερευνήτρια και συμμετέχοντα αλλά παράλληλα αυτή είναι και λεπτή. Μπορεί πολύ εύκολα να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις που να επηρεάσουν τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Θα πρέπει λοιπόν η ερευνήτρια να βρει τον τρόπο σε κάθε συμμετέχοντα να πετύχει αυτά που θέλει και να τηρήσει τη διεξαγωγή στα όρια που αυτή έχει θέσει χωρίς να προσβάλλει τον συμμετέχοντα (Αθανασίου, 2000).

Συνεπώς, ο τρόπος που η ερευνήτρια θα χειριστεί τη διεξαγωγή της συνέντευξης είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Θα πρέπει να παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό ώστε να μιλά και να μην περιορίζεται σε μικρές απαντήσεις που δεν παρέχουν τα απαραίτητα στοιχεία. Θα πρέπει να τον ενθαρρύνει να διατυπώνει χωρίς δισταγμούς αυτό που σκέφτεται ώστε να δοθεί η συνολική εικόνα του ζητήματος. Η παρότρυνση όμως για έκφραση ελλοχεύει και έναν κίνδυνο. Σε πολλές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες όταν νιώθουν ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα επεκτείνονται σε θέματα που δεν είναι σχετικά με την έρευνα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η ερευνήτρια θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική ώστε να επαναφέρει διακριτικά τον συμμετέχοντα στο θέμα.

Βασική διαφορά της ημιδομημένης συνέντευξης από τη δομημένη είναι ότι στη δεύτερη οι ερωτήσεις, η διατύπωση και η διάταξή τους είναι προκαθορισμένες, ενώ στην πρώτη οι ερωτήσεις είναι μεν προκαθορισμένες αλλά μπορούν να υπάρξουν αλλαγές στη διάταξή τους και στη διατύπωση ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης καθώς και μπορούν να προστεθούν ή να παραλειφτούν ερωτήσεις (Παρασκευόπουλος, 1993).

5.5.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην εν λόγω έρευνα συλλέχθηκε το πληροφοριακό υλικό της έρευνας - δεδομένα, μέσω της ποιοτικής έρευνας και του αντίστοιχου ποιοτικού υλικού (συνεντεύξεις), του οποίου η ανάλυση του περιεχομένου δεν μπορεί να παρακαμφθεί.

Η σημαντικότερη φάση της ανάλυσης του περιεχομένου - δεδομένων της προσωπικής έρευνας είναι η προανάλυση. Με βάση τη διάκριση στις προσεγγίσεις έρευνας, η παρούσα έρευνα κατατάσσεται στη μεθοδολογία αναλυτικής κατεύθυνσης, καθώς επιχειρείται σε ένα πεδίο κοινωνικό- όπως αυτό της εκπαίδευσης- να εφαρμοστούν μέθοδοι που εφαρμόζονται στις φυσικές επιστήμες. Επίσης, ως προς τον επιστημονικό της προσανατολισμό, η έρευνα αποσκοπεί να μελετήσει μια κατάσταση (Δημητρόπουλος, 2004), αυτό της εκπαίδευσης των αυτιστικών παιδιών στο ελληνικό σχολείο, στη γενική τάξη, με ή χωρίς παράλληλη στήριξη.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη βοήθεια ενός οδηγού συνέντευξης. Η ερευνήτρια είχε στη διάθεση της ερωτήσεις που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που τη βοήθησαν να διεξάγει την έρευνα. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τέσσερις τομείς: την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αυτιστικό παιδί, τη διαχείρισή του, την οργάνωση και τα αποτελέσματα.

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

1. Για τον εντοπισμό του αυτισμού βασίζεστε μόνο στη γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ;
2. Υπάρχουν περιπτώσεις που δεν εντοπίζετε τα περιστατικά αυτισμού ή τα εντοπίζετε καθυστερημένα εάν δεν υπάρχει διάγνωση;

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ

1. Πώς προσαρμόζετε τις τακτικές σας στα παιδιά με αυτισμό;
2. Χρησιμοποιείτε τις ίδιες τακτικές για όλα τα παιδιά με αυτισμό; Αν όχι, γιατί;
3. Ποιες τακτικές χρησιμοποιείτε για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων;

ΟΡΓΑΝΩΣΗ

1. Ποιες τακτικές χρησιμοποιείτε για τις περιορισμένες οργανωτικές δεξιότητες;
2. Ποιες τακτικές αναπτύσσετε για την αντιμετώπιση των προβλημάτων επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης που παρουσιάζουν τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;
3. Ποιες τακτικές θεωρείτε κατάλληλες για τη δημιουργία σταθερότητας στα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;
4. Ποιες τακτικές αναπτύσσετε για τη διαχείριση σχετικά με την πλαισίωση του αυτιστικού παιδιού στην τάξη και για τον χειρισμό των άλλων παιδιών της τάξης απέναντι στο αυτιστικό παιδί;

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Ποια είναι η άποψή σας για την συνεκπαίδευση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού; Τα ωφελεί, ή όχι και γιατί;
2. Ποια αποτελέσματα θεωρείτε ότι επιφέρουν οι τακτικές που χρησιμοποιείτε και τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;

5.5.7. Μέθοδος κωδικοποίησης δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας επεξεργάστηκαν βάσει της θεματικής ανάλυσης. Τις βασικές θεματικές της έρευνας αποτέλεσαν τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην αρχή της.

Η διεξαγωγή και η επεξεργασία της έρευνας ακολούθησε τα εξής στάδια: Μετά τη λήψη των συνεντεύξεων έγινε η απομαγνητοφώνησή τους. Η απομαγνητοφώνηση έγινε με μεγάλη προσοχή για την αποφυγή λαθών που θα αλλοίωσαν το νόημα των λεχθέντων. Στη συνέχεια έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων μέσω της απόδοσης συγκεκριμένων κωδικών στα αποσπάσματα που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Την κωδικοποίηση ακολούθησε η ερμηνεία και η ανάλυση των ευρημάτων (Creswell, 2016).

Η κωδικοποίηση των ευρημάτων έγινε με τον χρωματισμό των αποσπασμάτων ανάλογα με την απάντηση που έδινε σε κάθε ερώτημα. Στο τέλος της διαδικασίας συγκεντρώθηκαν όλα τα αποσπάσματα και οι κωδικοί σε έναν πίνακα για να είναι πιο εύκολη η αντιπαραβολή τους (Τσιώλης, 2017).

5.5.8. Αξιοπιστία της έρευνας

Τα κριτήρια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας εφαρμόζονται με συγκεκριμένο τρόπο στις ποσοτικές μεθόδους. Δεν συμβαίνει το ίδιο και στις ποιοτικές μεθόδους αν και υπάρχει συνεχόμενη συζήτηση αν υπάρχει ένα κοινό κριτήριο για όλα τα είδη των ποιοτικών ερευνών.

Η αξιοπιστία αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο της ποιοτικής έρευνας γιατί όπως ήδη αναφέρθηκε, παρέχει εγκυρότητα τόσο στην ίδια την έρευνα όσο και στα αποτελέσματά της (Κυριαζή, 2002). Για να αυξηθεί η αξιοπιστία μίας έρευνας θα πρέπει η ποιοτική έρευνα να περιέχει τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία καθώς επίσης και οι ερευνητές να έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορούν να εντοπίσουν ή να παρατηρήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες (Robson, 2007).

Η εγκυρότητα επίσης σχετίζεται με τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν από την έρευνα καθώς επίσης και με την θεωρία που συντέλεσε στη δημιουργία του οργάνου μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε (Κυριαζή, 2002).

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα μίας έρευνας θα πρέπει ο ερευνητής να υιοθετεί συγκεκριμένους μεθόδους. Μία από αυτές είναι ο ερευνητής να ασχολείται με το περιβάλλον που ερευνά μεγάλο χρονικό διάστημα ώστε να μειωθούν τυχόν αντιδράσεις και μεροληψία εκ μέρους του αλλά και εκ μέρους των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα. Όσο μεγαλύτερο είναι το χρονικό διάστημα, τόσο πιο πιθανό είναι να αμβλυνθεί η τυχόν καχυποψία που μπορεί να υπάρχει ανάμεσά τους και ο συμμετέχοντας να νιώσει πιο οικεία και πιο ειλικρινής με τον ερευνητή (Robson, 2007).

Σε μία έρευνα τα ζητήματα δεοντολογίας θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά. Για την Mason (2011), η σωστή δεοντολογική προσέγγιση είναι το ίδιο σημαντική με την έρευνα καθαυτή.

Για να εξασφαλιστεί η διατήρηση της δεοντολογίας σε μία ποιοτική έρευνα η ερευνήτρια θα πρέπει να εστιάσει σε συγκεκριμένα ζητήματα όπως:

1. Να είναι σε θέση να διατηρήσει την εμπιστοσύνη που της επέδειξαν αυτοί που συμμετείχαν στην έρευνα όπως για παράδειγμα να διατηρήσει την ανωνυμία τους ή να τους προστατέψει από τυχόν κινδύνους που μπορεί να προκύψουν.
2. Να είναι έντιμη απέναντι στους συμμετέχοντες ώστε να δημιουργήσει μαζί τους σχέσεις εμπιστοσύνης που θα της προσδώσουν σημαντικά στοιχεία για την έρευνά της.
3. Να φροντίζει ώστε οι συμμετέχοντες να είναι επαρκώς πληροφορημένοι για το τι ακριβώς αναζητά η έρευνα καθώς επίσης και το πώς θα διεξαχθεί αυτή ακριβώς ώστε όταν δώσουν τη συναίνεσή τους αυτή να είναι πραγματική και να μην έχουν πέσει θύματα παραπληροφόρησης.
4. Να ενημερώσει επίσης τους συμμετέχοντες για ποια οφέλη θα προκύψουν από την έρευνα ώστε να μην έχουν επιφυλάξεις για τη συμμετοχή τους. Η ενημέρωση για τα οφέλη θα πρέπει να είναι ρεαλιστική και να μην περιλαμβάνει υπερβολές με σκοπό να συμμετέχουν χωρίς επιφυλάξεις (Huberman & Miles., 1994).

5. Να φροντίζει ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να έχουν συμμετοχή τόσο στη διαδικασία όσο και στα αποτελέσματα της έρευνας. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι αυτό μπορεί να γίνεται αυθαίρετα αλλά μπορεί να υπάρχει μία ειδική συμφωνία ανάμεσα στην ερευνήτρια και στους συμμετέχοντες αναφορικά με την ποσότητα και την ποιότητα της πρόσβασης.
6. Τέλος, θα πρέπει οι συμμετέχοντες να ενημερώνονται για πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας ειδάλλως υπάρχει το ενδεχόμενο οι συμμετέχοντες να μην επιθυμήσουν να λάβουν μέρος σε αυτή ή να προκληθεί σε αυτούς κάποια ζημία από τη λανθασμένη χρήση τους (Miles & Hudemman, 1994).

Όπως κάθε έρευνα έτσι και η παρούσα έχει να αντιμετωπίσει κάποια θέματα δεοντολογίας. Πιο συγκεκριμένα, σε γενικές γραμμές ακολουθήσαμε τα σημεία που υπογραμμίζει ο Τάτσης (2004) με σκοπό να τηρηθούν οι απαραίτητοι δεοντολογικοί κανόνες:

- Διατηρήσαμε κατά το δυνατόν την επιστημονική μας αντικειμενικότητα.
- Αποφύγαμε να διεξάγουμε την έρευνα σε θέματα τα οποία ξεπερνούν τα γνωστικά μας αντικείμενα.
- Σεβαστήκαμε τα δικαιώματα των ερευνητικών αντικειμένων, ιδιαίτερα σε ό, τι είχε να κάνει με τον ιδιωτικό τους βίο.
- Δώσαμε ιδιαίτερη προσοχή σε θέματα που άπτονται της τιμής και της αξιοπρέπειας των ερευνητικών υποκειμένων.
- Μεριμνήσαμε ώστε να μην προκληθεί κανένα ζημιογόνο αποτέλεσμα στα ερευνητικά υποκείμενα εξαιτίας της συνεργασίας ή της συμμετοχής τους στην έρευνα.
- Διαφυλάξαμε τις πληροφορίες που μας εμπιστεύθηκαν οι πληροφοριοδότες μας, εφόσον δεν υπήρχε νομικό ζήτημα και δεν παραβιάζονταν θεμελιακοί κανόνες.
- Αποκλείσαμε τη χρησιμοποίηση της έρευνας για την απόκτηση πληροφοριών που δεν συνδεόταν άμεσα και ουσιαστικά με αυτήν.
- Προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε τα ερευνητικά αποτελέσματα με τιμιότητα και χωρίς παραποιήσεις.
- Αναφέραμε όπου ήταν απαραίτητο τις πηγές χρηματοδότησης της ερευνητικής μας εργασίας.

- Αναφέραμε τις οργανωτικές μας διασυνδέσεις με τον εκπαιδευτικό κλάδο στα πλαίσια του οποίου διεξήχθη η έρευνα.
- Αναφέραμε όλα τα πρόσωπα τα οποία συνεργάστηκαν στη διεξαγωγή της έρευνας.
- Διακόψαμε τη συνεργασία μας σε ερευνητικές εργασίες οι οποίες παραβίαζαν με οποιοδήποτε τρόπο τις παραπάνω αρχές μεθοδολογίας (Τάτσης, 2004).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω προσπαθήσαμε να τηρήσουμε τους παραπάνω κανόνες κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης, ενημερώσαμε τους συμμετέχοντες ότι μπορούσαν να σταματήσουν τη διαδικασία της συνέντευξης και να αποχωρήσουν αν δεν συμφωνούσαν με κάτι που είχε ειπωθεί ή με το ύφος των ερωτήσεων.

Κλείνοντας τη παράγραφο των κανόνων δεοντολογίας αξίζει να αναφερθεί η θεωρία του Strike (1990) που αφορά κυρίως την εκπαιδευτική έρευνα. Ο τελευταίος στην εργασία του για τη δεοντολογία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προτείνει δύο γενικές αρχές, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν τη βάση στον τομέα της έρευνας στον εκπαιδευτικό χώρο. Αυτές είναι οι αρχή της μεγιστοποίησης του οφέλους και η αρχή του ίσου σεβασμού.

Ο Strike παραθέτει τις παρακάτω δεοντολογικές αρχές, τις οποίες θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικές κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και οι οποίες διακρίνονται υπό το φως των δύο βασικών αρχών που περιγράφηκαν παραπάνω:

- Αρμόζουσα διαδικασία
- Ιδιωτικότητα
- Ισότητα
- Δημόσια διαφάνεια
- Ανθρωπιά
- Το όφελος του ερευνώμενου
- Ακαδημαϊκή ελευθερία
- Σεβασμός της αυτονομίας (Strike ,1990).

Παρατηρείται λοιπόν ότι το πλαίσιο που προτείνει ο Strike σε γενικές γραμμές είναι ίδιο με αυτό του Τάτση (2004). Και τα δύο έχουν να κάνουν με τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των συμμετεχόντων, καθώς και με τη γενικότερη στάση της ερευνήτριας στο πλαίσιο της νομιμότητας, δεδομένα που τηρήσαμε κατά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

5.5.9. Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο αλλά βασικό περιορισμό αποτέλεσε η διάσταση της εμπειρίας στην συνεκπαίδευση- και δη με αυτιστικά παιδιά- που υπήρχε. Αυτό αποτέλεσε ένα σημαντικό παράγοντα περιορισμού αφού πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν την αντίστοιχη εμπειρία. Εντούτοις, προτιμήθηκε οι εκπαιδευτικοί να είναι λιγότεροι αλλά με αρκετή εμπειρία παρά να προστεθούν στην έρευνα εκπαιδευτικοί που αντιμετώπισαν μόνο μία φορά περιπτώσεις αυτιστικών παιδιών προκειμένου να μην υπάρξουν παρερμηνείες και αλλοιώσεις των ευρημάτων που θα οδηγούσαν σε εσφαλμένα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 6^ο Αποτελέσματα της έρευνας

6.1. Ανάλυση Ποιοτικών αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα γίνει βάσει των αξόνων που υπήρχαν στην συνέντευξη. Ο πρώτος άξονας είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών, δηλαδή αν η εμπειρία τους συμβάλλει στο να αναγνωρίσουν τις περιπτώσεις των παιδιών με αυτισμό ή είναι απαραίτητες οι επίσημες διαγνώσεις των περιστατικών.

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους είναι σε θέση να εντοπίσουν τις περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό χωρίς να έχουν ανάγκη τη γνώματευση των ΚΕΔΔΥ. Οι περισσότεροι στηρίζονται στην προσωπική τους γνώση και κρίση για τον εντοπισμό των περιπτώσεων ή σε επικουρικές πληροφορίες όπως αυτές των γονέων που ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Οι περισσότεροι αναγνωρίζουν τις περιπτώσεις των παιδιών με αυτισμό λόγω των εμφανών χαρακτηριστικών που έχουν αλλά και των γνώσεων και της εμπειρίας που έχουν οι ίδιοι. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η διάγνωση των ΚΕΔΔΥ απλώς επιβεβαιώνει αυτό που οι ίδιοι είχαν καταλάβει μόνοι τους. Υπάρχουν δε και περιπτώσεις εκπαιδευτικών όπου η διάγνωση έγινε αφού οι ίδιοι αντιλήφθηκαν και ενημέρωσαν για την ύπαρξη αυτισμού σε παιδιά. Εντούτοις, παρά την προσωπική τους εμπειρία αποσαφηνίζουν ότι η δική τους διάγνωση δεν είναι επίσημη και δεν μπορεί να χαρακτηρίσει το παιδί αλλά απαιτείται διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ.

Μόνο δύο από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι βασίζονται στη διάγνωση. Η μία εκπαιδευτικός ανέφερε πιο συγκεκριμένα ότι οι γνώσεις της δεν ήταν πολλές σε αυτό τον τομέα και ενώ μπορεί να διακρίνει κάποια χαρακτηριστικά χρειάζεται τη διάγνωση για να βεβαιωθεί.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι παρά το γεγονός ότι δεν έχουν λάβει επίσημη εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί έχουν φροντίσει να αποκτήσουν μόνοι τους τις απαραίτητες γνώσεις που τους βοηθούν να εντοπίζουν τα παιδιά με αυτισμό. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι όλες τις περιπτώσεις παιδιών που είχαν με αυτισμό κατάφεραν να τις εντοπίσουν λόγω των χαρακτηριστικών που έχουν τα παιδιά αλλά και φυσικά λόγω της διάγνωσης που υπήρχε. Θεωρούν μάλιστα πως

είναι απίθανο να μην φανεί ότι το παιδί έχει αυτισμό και να μην γίνει αντιληπτό από τον εκπαιδευτικό.

Υπήρξαν όμως και εκπαιδευτικοί που είχαν περιπτώσεις αυτισμού που δεν τις εντόπισαν. Πιο συγκεκριμένα, σε τέσσερις περιπτώσεις υπήρξαν περιστατικά αυτισμού που δεν εντοπίστηκαν. Στις δύο από αυτές οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν στα πρώτα χρόνια της εργασίας τους και προφανώς δεν είχαν την απαραίτητη εμπειρία ακόμα. Στην μία περίπτωση η έλλειψη εμπειρίας αλλά και η υψηλή λειτουργικότητα του παιδιού συνέβαλλε στο να μην αντιληφθεί άμεσα η εκπαιδευτικός την ύπαρξη του αυτισμού αν και το υποψιάστηκε. Η έλλειψη εμπειρίας της ως αιτία της αδυναμίας εντοπισμού του αυτισμού του παιδιού επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι, όταν στη συνέχεια το αντιλήφθηκε, αυτό δεν οφείλονταν στα χαρακτηριστικά του αυτισμού:

Στα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας μου και καθώς δεν υπήρχαν τότε επαρκείς δομές για τέτοια θέματα δεν αντιληφθήκαμε στο σχολείο μου αυτιστικό παιδί μεγάλης λειτουργικότητας. Είχα πολύ μικρές υποψίες για αυτισμό και το αντιλήφθηκα με κάποια σιγουριά αργότερα κι αυτό λόγω άλλων – δευτερογενών διαταραχών (επιληπτικές κρίσεις, διατροφικές διαταραχές).

Στη δεύτερη περίπτωση η αδυναμία ανίχνευσης της εμπειρίας της εκπαιδευτικού ανέδειξε και την έλλειψη ενημέρωσης που υπήρχε στο παρελθόν για τη συγκεκριμένη διαταραχή. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά ο αυτισμός του παιδιού ανιχνεύτηκε τελικώς κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο λύκειο. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί πέρασε το λιγότερο εννέα εκπαιδευτικές τάξεις (έξι του δημοτικού και τρεις του γυμνασίου) και πολλούς εκπαιδευτικούς και κανένας δεν εντόπισε τη διαταραχή του αναδεικνύοντας σημαντικό έλλειμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αυτό τον τομέα.

Στους άλλους δύο εκπαιδευτικούς η αδυναμία ανίχνευσης δεν οφείλονταν στους ίδιους αποκλειστικά. Στην μία περίπτωση η εκπαιδευτικός εντόπισε τη διαταραχή αλλά δεν διαγνώστηκε εγκαίρως γιατί οι γονείς δεν ήθελαν να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους. Στη δεύτερη περίπτωση, οι γονείς θέλοντας να κρύψουν την κατάσταση του παιδιού δεν προσκόμισαν τις διαγνώσεις ενώ η ύπαρξη και μίας άλλης διαταραχής δυσκόλεψε τον εντοπισμό του αυτισμού:

Στην περίπτωσή μου έχω εμπειρία από 2 μαθητές που δε μας προσκόμισαν οι γονείς τις διαγνώσεις, το έκρυψαν. Μια επιπλέον περίπτωση είχε και ΔΕΠΥ (υπερκινητικότητα

και Διάσπαση προσοχής) που επικάλυπτε τον αυτισμό και δεν το αντιληφθήκαμε εγκαίρως στο σχολείο.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ

Ο δεύτερος άξονας είναι αυτός της διαχείρισης, δηλαδή των τακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τα παιδιά με αυτισμό. Η προσαρμογή των τακτικών των εκπαιδευτικών στα παιδιά με αυτισμό εξαρτώνται κυρίως από τα προσωπικά χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης. Δεν είναι όμως αυτό το μοναδικό κριτήριο αφού οι εκπαιδευτικοί συνυπολογίζουν και τις ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών αλλά και διάφορους άλλους παράγοντες. Για παράδειγμα, μία εκπαιδευτικός σημείωσε ότι ένας παράγοντας που πρέπει να λαμβάνει υπόψη της μεταξύ άλλων είναι και το μέγεθος του τμήματος που έχει προφανώς γιατί ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών δημιουργεί και επιπλέον ανάγκες:

Εξατομικεύω τη διδασκαλία ανάλογα με το τμήμα που διδάσκω, τον αριθμό των παιδιών του τμήματος και την περίπτωση του κάθε αυτιστικού παιδιού.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα όμως και η υιοθέτηση πιο αργών ρυθμών στις μεθόδους και στη διδασκαλία φαίνεται να είναι πάγια τακτική για τους εκπαιδευτικούς. Μία εκπαιδευτικός συμπεριλαμβάνει μέσα στις τακτικές και τη δική της συμπεριφορά και συναισθήματα που επιδεικνύει προς το παιδί:

Σε γενική βάση αντιμετώπιση διαφορετική και στο γνωστικό μέρος και στις απαιτήσεις συγκριτικά με τα άλλα παιδιά, πάντα όμως σε ένα πλαίσιο με στοργή, αγάπη, αποδοχή.

Αυτό που αναδεικνύεται ως κοινός άξονας από τις τακτικές των εκπαιδευτικών είναι ότι διαφοροποιούνται ως προς τα παιδιά με αυτισμό και ως προς τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αν και χρησιμοποιείται η ίδια ύλη και στις δύο περιπτώσεις με τις κατάλληλες προσαρμογές:

Δε χρησιμοποιώ τις ίδιες τακτικές με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, προσαρμόζω τη διδασκαλία και τη διδακτέα ύλη μου.

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς εστιάζουν ιδιαίτερα στο να γίνουν τα παιδιά αποδεκτά από τα υπόλοιπα στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους. Η αποδοχή τους από τα υπόλοιπα παιδιά φαίνεται ότι είναι βασικός στόχος των εκπαιδευτικών που θέλουν το παιδί με αυτισμό να μην νιώθει μειονεκτικά και να αντιμετωπίζεται με σεβασμό από τα υπόλοιπα:

Η προσαρμογή των τακτικών είναι με στόχο την ομαλή ένταξή τους στη συμβατική τάξη και με σεβασμό στον ιδιαίτερο «κόσμο» τους [...] Βασικό μας μέλημα οι τακτικές μας

στη κατεύθυνση της αποδοχής του παιδιού από το σύνολο των παιδιών [...] Με βασικό στόχο να ενταχθεί στο γενικό σχολείο, να μη νιώθει μειονεξία απέναντι στα άλλα παιδιά.

Μία από τις εκπαιδευτικούς τονίζει το ζήτημα του ελέγχου και θέτει ζήτημα περί ορίων, κάτι που δεν ισχύει για τους άλλους εκπαιδευτικούς. Στην περίπτωση αυτής της εκπαιδευτικού φαίνεται ότι βασικό της μέλημα είναι η διατήρηση της ηρεμίας μέσα στην τάξη και εστίαζε περισσότερο στον έλεγχο αυτών των παιδιών:

Προσπαθούσα να έχω τον έλεγχο γιατί λειτουργούσαν σαν ρομπότ κι ένιωθα ότι πρέπει να δίνω σαφείς εντολές. Στα παιδιά αυτά χρειάζεται να βάζεις κάποια όρια ειδικά όταν έχουν εντάσεις.

Στο θέμα των τακτικών, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν ότι δεν εφαρμόζουν τις ίδιες τακτικές λόγω του ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική με διαφορετικά ελλείμματα και λειτουργικότητα. Μία προσέγγιση που ακολουθείται είναι αυτή της εστίασης στο μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί σαν οδηγό για την αντιμετώπισή του:

Σε κάθε παιδί με αυτισμό εφαρμόζω άλλο πρόγραμμα, ανάλογα με το πού εντοπίζω μεγαλύτερο πρόβλημα, στο γνωστικό τομέα ή στον επικοινωνιακό κι έτσι προσαρμόζω τις τακτικές μου.

Μία μόνο από τις εκπαιδευτικούς, η ίδια που σε προηγούμενη ερώτηση εστίασε κυρίως στον έλεγχο δεν αναφέρθηκε σε διαφορετικές τακτικές αλλά εστίασε και πάλι στους κανόνες και στα όρια αλλά κυρίως στα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα που θεωρεί ότι είναι σε θέση να τους ακολουθήσουν:

Παρόμοιες τακτικές εφαρμόζω βάζοντας όμως περισσότερους κανόνες και όρια στα πιο λειτουργικά αυτιστικά παιδιά.

Μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι προσαρμόζει τις τακτικές της ανάλογα με την εξέλιξη που παρουσιάζει το παιδί γενικότερα στο σχολείο, κάτι που σημαίνει ότι λαμβάνει υπόψη της τη γενική εικόνα του παιδιού. Αυτό το αναφέρει και άλλη μία εκπαιδευτικός μιας που οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παρακολουθούν την πορεία των παιδιών αυτών και σε διαφορετικές τάξεις:

Οι τακτικές μου εξαρτώνται από τη λειτουργικότητα των παιδιών στο φάσμα, το ηλικιακό και νοητικό τους επίπεδο, το υποστηρικτικό ή όχι οικογενειακό τους πλαίσιο, το ιστορικό τους καθώς και όλης της πορείας κι εξέλιξής τους στο σχολείο, άλλων παραγόντων ή προβλημάτων που συνυπάρχουν (π. χ. νοητική υστέρηση).

Οι τακτικές είναι κατά βάση κοινές αλλά προσαρμόζω ανάλογα με τη λειτουργικότητα του κάθε παιδιού . Επίσης αλλάζουν κάθε χρονιά ανάλογα με την πρόοδο του παιδιού .

Μία εκπαιδευτικός τονίζει ότι σημαντικό ρόλο στις τακτικές που χρησιμοποίησε είχε και η βοήθεια που έλαβε από την ιδιωτική παράλληλη στήριξη καθώς και ειδικούς από συμβουλευτικά κέντρα που όμως υπήρχαν λόγω της πρωτοβουλίας των γονέων:

Δεν χρησιμοποιώ τις ίδιες τακτικές, εξαρτάται από τα ελλείμματα και τη λειτουργικότητα των παιδιών. Στις περιπτώσεις που είχα, υπήρχε και βοήθεια από ιδιωτική παράλληλη στήριξη ή βοήθεια κάποιες ώρες από ειδικούς από συμβουλευτικά κέντρα που βοηθούσαν και στήριζαν τα παιδιά. Η μια περίπτωση ήταν πιο βαριά καθώς ο μαθητής δε μιλούσε.

Σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς ότι οι τακτικές πρέπει να εφαρμόζονται με βάση τους ρυθμούς στους οποίους κινούνται τα παιδιά και όχι αντίστροφα ζορίζοντας τα παιδιά να ακολουθήσουν ρυθμούς που δεν μπορούν. Αυτό ισχύει τόσο για τους ρυθμούς που έχουν όσο και για τις εμμονές που παρουσιάζουν λόγω της διαταραχής:

Προσαρμόζω ανάλογα με το κάθε παιδί στο φάσμα, ανάλογα με την εμμονή που παρουσιάζει το κάθε παιδί. Οι μαθητές που είχα εμφάνιζαν πολλές εμμονές (διαφορετικές ο καθένας) οπότε σεβόμουν την ιδιαιτερότητα αυτή κι «ελισσόμουν» ανάλογα με τις προτιμήσεις των εμμονών τους.

Οι τακτικές προσαρμόζονται με βάση τις ικανότητές τους, το βαθμό δυσκολίας στα ελλείμματά τους. Θεωρώ απαραίτητο να πηγαίνεις με τους ρυθμούς αυτών των παιδιών.

Στην αντιμετώπιση των γνωστικών ελλειμμάτων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν διαφορετικές τακτικές και με διαφορετικές προτεραιότητες. Η μία εκπαιδευτικός σημειώνει ότι πρώτα την ενδιαφέρει να εξασφαλίσει την ηρεμία του παιδιού και μετά εστιάζει στον τομέα των μαθημάτων:

Οι τακτικές που εφαρμόζω γενικά είναι οι εξής :1. Έχω πάντα κοντά μου το μαθητή για να τον βοηθώ, να τον ελέγχο, να τον ηρεμώ όταν πρέπει και να νιώθει ασφάλεια 2.δίνω συγκεκριμένες εντολές. 3. Μειώνω τις απαιτήσεις στα μαθήματα 4.όπου υπάρχει η παράλληλη στήριξη συνεργασία από κοινού.

Σημαντικό είναι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς επίσης ότι οι τακτικές που εφαρμόζουν προκύπτουν από τη βοήθεια και τη συνεργασία τους με

τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης λόγω της μεγαλύτερης εξειδίκευσης που έχουν στη διαταραχή:

Οργανώνω πλάνο παρέμβασης: στοχεύω ένα-ένα έλλειμμα και σιγά-σιγά και πάντα με ανάλογη βοήθεια και υποστήριξη κι από τους γονείς. Επίσης με βοήθεια και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης .

Εξατομικευμένη διδασκαλία μαζί με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τα γνωστικά ελλείμματα στην απάντησή τους συμπεριέλαβαν και την επικοινωνία, στοιχείο που καταδεικνύει ότι έχει ιδιαίτερη σημασία γι' αυτούς. Αυτό ισχύει τόσο για τις περιπτώσεις των παιδιών που δεν παρουσίαζαν γνωστικά ελλείμματα οπότε ήταν εύλογο οι εκπαιδευτικοί να εστιάσουν στα ελλείμματα επικοινωνίας αλλά αυτό ίσχυε και για τα παιδιά που είχαν γνωστικά προβλήματα. Ένας βασικός λόγος για την εστίαση στην επικοινωνία είναι ότι αυτή μπορεί να προσφέρει σημαντική αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος:

Επειδή τα παιδιά που είχα δεν είχαν δυσκολίες στο γνωστικό τομέα επικεντρώθηκα στο θέμα της κοινωνικότητας και αλληλεπίδρασης μέσα στα μαθήματα.

Ένας άλλος λόγος για την εστίαση στην επικοινωνία είναι η αντιμετώπιση της επιθετικότητας που σε κάποιες περιπτώσεις εκδηλώνουν τα αυτιστικά παιδιά που μπορεί να προκαλέσουν κρίση μέσα στην τάξη:

Κάνουμε εξατομικευμένο πρόγραμμα μαθημάτων αλλά και δράσεων γενικά, εφαρμόζοντας ένα «συμβόλαιο» διαχείρισης των κρίσεων, της επιθετικότητας που τυχόν εμφανίζουν.

Το ζήτημα της επιθετικότητας και της διευθέτησής του μέσω της επικοινωνίας φαίνεται ότι είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς λόγω των προβλημάτων που μπορούν να δημιουργήσουν στην τάξη σε τέτοιο βαθμό που δεν τα διαχειρίζονται μόνοι τους αλλά ζητούν την συνεργασία και των γονέων και των κέντρων στήριξης για να έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση:

Στη διαχείριση συναισθημάτων (π.χ. στις κρίσεις, εκρήξεις θυμού) με συμβουλές, καθοδήγηση και διάλογο παράλληλα με τους γονείς και τα κέντρα στήριξης.

Τέλος, ένας ακόμα λόγος που εστιάζουν περισσότερο στον τομέα της επικοινωνίας σε αυτά τα παιδιά είναι η μικρότερη επιβάρυνση που έχουν στα μαθήματα. Λόγω των αναγκών τους, η ύλη του εξατομικευμένου προγράμματός τους

γι' αυτά τα παιδιά δεν είναι μεγάλη ή τόσο απαιτητική και αυτό συμβάλλει ώστε να εστιάσουν περισσότερο στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά προκειμένου να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης:

Η διδασκαλία και η ύλη των μαθημάτων αλλάζει γι' αυτά τα παιδιά, γίνεται λιγότερη. Πρέπει να δίνεται βαρύτητα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κι επικοινωνίας με τους άλλους που είναι και το μεγάλο τους πρόβλημα.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Ο τρίτος άξονας στον οποίο αναπτύσσονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι αυτός της οργάνωσης των τακτικών και των μεθόδων που χρησιμοποιούν. Στον τομέα της οργάνωσης, οι εξηγήσεις με μεγάλη λεπτομέρεια κι αναλυτικά ή βήμα-βήμα στα παιδιά του τι πρέπει να κάνουν, φαίνεται ότι αποτελούν μία σημαντική τακτική παράλληλα με την προγραμματισμό. Δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν τις διαφορετικές διαστάσεις που πρέπει να περιλαμβάνει η οργάνωση. Εκτός από τις αναλυτικές οδηγίες χρειάζεται συνεχώς καθοδήγηση, επιβράβευση που λειτουργεί ως κίνητρο αλλά και όρια όπου είναι απαραίτητο:

Βάζω κίνητρα προκειμένου να κάνουν κάτι. Υπάρχει συχνά και μια μικρή επιβράβευση (π. χ. ένα αυτοκόλλητο).

Επιβραβεύουμε κάθε βήμα των παιδιών για να λειτουργεί κι ως κινητοποίηση και κίνητρο αυτό. Επίσης, έχουμε κοντά μας τους μαθητές καθοδηγώντας συνεχώς, δίνοντας αναλυτικές οδηγίες για να οργανώνονται σιγά –σιγά. Βάζουμε βέβαια και όρια αλλά κι αυστηρότητα όπου χρειάζεται.

Δεν έχω άλλη στάση απέναντί τους γενικά όμως κάποιες φορές όταν ενοχλούν τους αγνοώ για να σταματήσουν μόνοι τους ενώ επαινώ κι επιβραβεύω καθετί σωστό που κάνουν.

Μία άλλη εκπαιδευτικός εστιάζει στο ήρεμο κλίμα που πρέπει να υπάρχει στην τάξη ώστε να μην διαταραχθούν τα παιδιά καθώς και τη δομημένη διδασκαλία που πρέπει να παρέχεται σε αυτά. Συμπεριλαμβάνει επίσης στις απαραίτητες προϋποθέσεις και την ένταξη των παιδιών σε μικρές ομάδες προκειμένου να μάθουν να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά προκειμένου να επηρεάζονται από τη συμπεριφορά τους:

Γι' αυτό το θέμα φρόντιζα να οικοδομώ τη δουλειά μου βήμα-βήμα και με συγκεκριμένη σειρά, σε ένα ήρεμο και δομημένο περιβάλλον ώστε να συγκεντρώνονται χωρίς να αναστατώνονται με αλλαγές που προέκυπταν. Επίσης φρόντιζα να τα εντάσσω

σε μικρές ομάδες για να επηρεάζονται και να μιμούνται στην οργάνωση τα άλλα παιδιά. Υπάρχει πάντα και συνεργασία και συνεννόηση και με τους γονείς του παιδιού στον τομέα της οργάνωσης.

Η συνεργασία με άλλα παιδιά της τάξης φαίνεται ότι αποτελεί μία μέθοδος που χρησιμοποιούν αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο το παιδί θα μιμηθεί την συμπεριφορά που πρέπει να έχει. Επιπλέον, βασίζονται και στη βοήθεια που θα παρέχουν οι άλλοι μαθητές σε αυτά τα παιδιά προκειμένου να μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα:

Επιδιώκω να υπάρχει μια επαφή με κάποιο άλλο μαθητή της τάξης που θα λειτουργήσει ως μιμητικό πρότυπο.

Δίνω περισσότερο χρόνο για να προλαβαίνουν και τα άφηνα να συνεργάζονται με τους διπλανούς τους.

Τους καθοδηγώ να έχουν σειρά στα πράγματά τους κι όταν γινόταν βοηθούσαν συμμαθητές των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι προσπαθούν να εντοπίσουν διάφορους τρόπους να βοηθήσουν τους μαθητές με αυτισμό. Είναι χαρακτηριστικό ότι μία εκπαιδευτικός για να βοηθήσει έναν μαθητή που δεν θυμόταν τι έπρεπε να κάνει τον καθοδήγησε σταδιακά να κρατά γραπτές σημειώσεις:

Ο ένας μαθητής που είχα ήταν εξαιρετικά οργανωτικός, ο άλλος δεν είχε ιδιαίτερο πρόβλημα ενώ ο τρίτος είχε μεγάλο έλλειμμα οργάνωσης και μνήμης .Αναγκάζομαι να έχω σημειωματάριο ώστε να σημειώνουμε τα πάντα, στην συνέχεια βέβαια το κατάφερνε μόνος του.

Σημαντικό εύρημα είναι επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν αυτόνομα. Θεωρώντας ότι το παιδί πρέπει να έχει κοινή πορεία σε όλα τα περιβάλλοντα που κινείται συνεργάζονται στενά με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις διαφορετικές περιπτώσεις αλλά και με τους γονείς που αποτελούν το άλλο περιβάλλον που έρχεται σε άμεση επαφή με το παιδί και πρέπει να τηρούνται κοινές αρχές και προσεγγίσεις προκειμένου να μην υπάρχει σύγχυση:

Αρχικά βοήθεια και καθοδήγηση από μένα, μετά ενθάρρυνση του κάθε παιδιού να αναπτύσσει μόνο του σιγά-σιγά μια μορφή οργάνωσης (όπως το βολεύει αυτό). Βοήθεια σε αυτό δίνουν οι γονείς και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης (αν υπάρχει).

Τα παιδιά αυτά έχουν διαφορετική αντίληψη του χώρου αλλά ακόμη και του ίδιου του σώματός τους γι' αυτό χρειάζονται οργάνωση. Στην δική μου περίπτωση, σε συνεργασία πάντα με τους γονείς αλλά και τους ψυχολόγους που τα παρακολουθούσαν επειδή είναι απαραίτητο να μάθουν να αυτοεξυπηρετούνται θέλουν συνεχώς υπενθύμιση. Με βοηθούσαν περισσότερο οι οδηγίες των γονιών κι όχι τόσο η διάγνωση του ΚΕΔΔΥ.

Έχουμε καταρχήν ημερολόγιο καταγραφής δραστηριοτήτων κι εργασιών. Υπάρχει πάντα συνεργασία κι ενημέρωση των γονέων ώστε να υπάρχει κοινή πορεία. Επίσης φροντίζω να βάζω τους μαθητές να κάθονται με καλούς κι οργανωτικούς μαθητές ώστε να βοηθιούνται αλλά και να επηρεάζονται απ' αυτούς και να τους μιμούνται.

Μόνο σε μία εκ των περιπτώσεων που δεν υπήρχε καλή λειτουργικότητα, ο εκπαιδευτικός δεν ασχολήθηκε με το ζήτημα της οργάνωσης όχι όμως λόγω αδυναμίας ή αδιαφορίας αλλά γιατί υπήρχε στήριξη από ιδιώτη εκπαιδευτικό και άλλο υποστηρικτικό πλαίσιο- εκτός του σχολείου:

Οι 2 μαθητές που είχα στο φάσμα δεν είχαν ιδιαίτερο οργανωτικό πρόβλημα, γενικά όμως κοινοποιώ στους μαθητές πλάνο εργασίας για να οργανώνονται πάντα. Ο μαθητής ο λίγο λειτουργικός είχε σημαντικό πρόβλημα αλλά είχε μόνιμα παράλληλη στήριξη από ιδιώτη εκπαιδευτικό και το κέντρο στήριξης οπότε η οργάνωση γινόταν από αυτούς και δεν εργάστηκα σε αυτό τον τομέα.

Στον τομέα της επικοινωνίας των παιδιών και της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση εστιάζει στη διατήρηση της ηρεμίας του παιδιού προκειμένου να μην ταράζεται. Η ηρεμία αυτή επιδιώκεται μέσω και της δικής του συμπεριφοράς που συμπεριφέρονται ήρεμα στο παιδί προκειμένου και αυτό να αντιδρά με ίδιο τρόπο και φροντίζουν να υπάρχει ήρεμο κλίμα στην τάξη:

Προσπαθούσα να τους μιλάω πολύ κι επιδίωκα την οπτική επαφή, με ηρεμία, σαφήνεια κι απλά λόγια.

Η δεύτερη προσέγγιση την οποία υιοθετούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αυτή στην οποία προσπαθούν να μάθουν στα παιδιά πώς να συμπεριφέρονται στους άλλους. Μία εκπαιδευτικός προσπαθεί να κάνει, μέσω του διαλόγου, τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν πώς νιώθουν οι άλλοι:

Εφαρμόζω άλλες τεχνικές όσον αφορά την επικοινωνία μαζί μου κι άλλες για την επικοινωνία με τα παιδιά. Εφαρμόζω διάλογο κι ηρεμία με εξηγήσεις όταν φέρονται άσχημα στους άλλους για να τους κάνω να «μπουν» όσο γίνεται στη θέση των άλλων.

Το ίδιο όμως ισχύει και για τα άλλα παιδιά της τάξης. Είναι εύλογο να μην αντιλαμβάνονται πολύ εύκολα την συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν ιδιαίτερα να κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά με αυτισμό συμπεριφέρονται διαφορετικά από αυτά:

Προσπαθούσα να εξηγή στα άλλα παιδιά πόσο διαφορετικά προσλαμβάνουν τα παιδιά αυτά τα διάφορα ερεθίσματα, τους ήχους, κ. λ. π.

Μία κοινή μέθοδος που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αλλά με διαφορετικές προσεγγίσεις είναι αυτή της συνεργασίας. Κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την συνεργασία με διαφορετικό τρόπο. Μία εκπαιδευτικός ταιριάζει το ένα αυτιστικό παιδί με ένα άλλο τυπικής ανάπτυξης τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και στο διάλειμμα:

Φρόντιζα συχνά να εντάσσω τα παιδιά σε ομάδες 2 ατόμων και στις δραστηριότητες και στα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά αλλά και στα διαλείμματα.

Άλλες εκπαιδευτικοί πάλι κάνουν μικρές ομάδες παιδιών με περισσότερα από δύο άτομα προκειμένου να μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Φροντίζουν δε αυτό να γίνεται σε καθημερινή βάση προκειμένου να αναπτυχθεί ένας βαθμός οικειότητας ανάμεσα στα παιδιά:

Η ένταξη σε ομάδα και η αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά μέσα από διάφορες δραστηριότητες ήταν το βασικό μέλημα και τακτική καθημερινά. Τα έβαζα σε μικρές ομαδούλες τόσο στα μαθήματα και τις δραστηριότητες όσο και στα διαλείμματα για να κάνουν σιγά-σιγά παρέα και να παίζουν κι αυτά μαζί με τα άλλα παιδιά.

Η ένταξη των παιδιών σε ομάδες δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι από αυτούς πριν βάλουν τα παιδιά να συνεργαστούν στα μαθήματα ή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τα βάζουν να παίξουν αρχικά που είναι πιο ευχάριστη διαδικασία προκειμένου να είναι πιο ομαλή η αλληλεπίδραση ανάμεσά τους:

Προσπαθούσα να τους φέρνω κοντά στους συμμαθητές τους κυρίως μέσω παιχνιδιών στην τάξη αλλά και με τους άλλους μαθητές (στο διάλειμμα), ενώ ο τρίτος μαθητής αδυνατούσε στην επικοινωνία, ελάχιστα μόνο επικοινωνούσε μες στην τάξη.

Δούλευα συχνά με τον εκπαιδευτικό του τμήματος Ένταξης κάνοντας μαζί προγράμματα και με ομαδικά κι επιτραπέζια παιχνίδια ώστε να συνεργάζονται και να έρχονται σε επαφή όλα τα παιδιά.

Βασικό κριτήριο στην ένταξη των αυτιστικών παιδιών σε ομάδες είναι να συμπεριλαμβάνονται σε αυτές και μαθητές που τους συμπαθούν προκειμένου να γίνει πιο ομαλά η ένταξή τους:

Η πιο αποτελεσματική λύση είναι σε μια πρώτη φάση η ενθάρρυνση για παρέα και παιχνίδι με κάποιο μαθητή που το αυτιστικό παιδί συμπαθεί περισσότερο. Σιγά-σιγά το εντάσσω σε μικρές ομάδες στις διάφορες συνεργατικές δράσεις κι ομαδικές εργασίες εντός τάξεις (όχι πάνω από 2 άτομα). Στο θρανίο επειδή συνήθως βάζω τους μαθητές σε μικτές ομάδες –τετράδες φροντίζω να κάθεται με παιδιά που συμπαθεί περισσότερο και που λειτουργούν ως καλά μιμητικά πρότυπα (σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε συμπεριφορά) και είναι παιδιά που το βοηθούν. Το ίδιο όσον αφορά την παρέα του στο διάλειμμα.

Στην περίπτωση που υπάρχουν εντάσεις εκ μέρους των αυτιστικών παιδιών και εκρήξεις που κάνουν τους άλλους μαθητές να φοβούνται τις αντιδράσεις τους, οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να ηρεμούν τους μαθητές μέσω διαλόγου:

Οργάνωση των δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες όπου εντάσσω και τους αυτιστικούς μαθητές μου. Διάλογος πάντα με τους μαθητές για να λύνονται οι συγκρούσεις καθώς και οι συναισθηματικές εκρήξεις που κάνουν τα άλλα παιδιά της τάξης να φοβούνται και να 'απομακρύνονται.

Γενικότερα όμως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως τα παιδιά με αυτισμό δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα από τα άλλα παιδιά της τάξης αφού φαίνεται να τα αποδέχονται, να τα σέβονται και να τα αγαπούν και αυτό κάνει πιο εύκολη την ένταξή τους και την προσαρμογή τους:

Στην περίπτωσή μου και για τα τρία παιδιά που συνάντησα έτυχε να υπάρχει μεγάλη αποδοχή από τα παιδιά της τάξης αλλά και τους άλλους γονείς των παιδιών οι οποίοι καθοδηγούσαν ωραία και σωστά τα παιδιά τους να σέβονται. Έτσι τα παιδιά περιβάλλονταν πάντα από παρέα και δειλά-δειλά επικοινωνούσαν με τα άλλα παιδιά της τάξης.

Γενικά οι μαθητές που είχα ήταν αποδεκτοί κι αγαπητοί από τους συμμαθητές τους. Τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται στην επικοινωνία τη μη λεκτική γι' αυτό και φρόντιζα

να τα εντάσσω σε μικρές ομάδες των 1-2 ατόμων για να γίνεται ευκολότερα η επικοινωνία και ωθούσα κάποια παιδιά πιο ήρεμα να κάνουν παρέα μαζί τους .

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στις τακτικές που χρειάζονται για τη δημιουργία σταθερότητας αφού αναφέρουν προγραμματισμό, κανόνες και όχι απροσδόκητες αλλαγές λόγω του ότι τα παιδιά αυτά αποζητούν τη ρουτίνα. Το πρόγραμμα που ακολουθείται είναι συγκεκριμένο και τηρείται πιστά. Ό,τι αλλαγή υπάρχει ενημερώνονται τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς τους για να τα προετοιμάσουν προκειμένου να μην υπάρχουν αντιδράσεις. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση είναι χαρακτηριστικό ότι δεν υπάρχουν καθόλου διαφοροποιήσεις, κάτι που δεν ίσχυε στις άλλες τακτικές. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως γνωρίζουν πολύ καλά πώς πρέπει να κινηθούν στο συγκεκριμένο τομέα:

Τακτική οργάνωσης του μαθήματος σε δομημένο πρόγραμμα χωρίς αυτοσχεδιασμούς στη διδασκαλία, τήρηση πιστή του προγράμματος, περιβάλλον γαλήνης, αποδοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητας των παιδιών αυτών. Ενημέρωση σε κάθε αλλαγή τόσο των παιδιών όσο και των γονιών τους.

Ρουτίνα είχαμε καθημερινά, συγκεκριμένο πρόγραμμα, συγκεκριμένες δραστηριότητες και πάντα με επιβραβεύσεις σε περιπτώσεις αλλαγών που μπορούσαν να ανταπεξέλθουν.

Υπήρχε απόλυτα σταθερό πρόγραμμα από πρωί ως το μεσημέρι. Στην περίπτωση αλλαγών ανακοινώναμε από το πρωί τις αλλαγές (απουσία εκπαιδευτικού ειδικότητας που είχαν μάθημα μέχρι και την αλλαγή στον καιρό στην περίπτωση ενός παιδιού). Δεν έπρεπε να παρεκκλίνω καθόλου στο μάθημα.

Βάζω να έχουν τετράδιο καθηκόντων όπου καταγράφονται όλα: εργασίες, σταθερό πρόγραμμα. Παράλληλα ενημερώνονται και οι γονείς των παιδιών για να οργανώνονται καθημερινά όλα τα καθήκοντα και δραστηριότητες που αφορούν τα παιδιά(ιδιαίτερα οι αλλαγές όταν προκύπτουν).

Υπήρχε απόλυτα σταθερό πρόγραμμα από πρωί ως το μεσημέρι. Στην περίπτωση αλλαγών ανακοινώναμε από το πρωί τις αλλαγές (απουσία εκπαιδευτικού ειδικότητας που είχαν μάθημα μέχρι και την αλλαγή στον καιρό στην περίπτωση ενός παιδιού). Δεν έπρεπε να παρεκκλίνω καθόλου στο μάθημα.

Σταθερότητα χρειάζονται τα παιδιά αυτά σε καθημερινή βάση κι απαιτείται πιστεύω ανάλογη σταθερότητα και στο σχολικό περιβάλλον, όχι εναλλαγή στους εκπαιδευτικούς

για να νιώθουν ασφάλεια. Αυτό εφαρμόζω πάντα: ρουτίνα στο πρόγραμμα, αρμονία, ενημέρωση σε κάθε αλλαγή. Επίσης δεν το μετακινώ το παιδί σε άλλες θέσεις. Χρειάζεται και καλή και συνεχή επικοινωνία με το ίδιο αλλά και τους γονείς για να υπάρχει ένα σταθερό περιβάλλον για το παιδί.

Φροντίζω να μην υπάρχουν αλλαγές στο καθημερινό του πρόγραμμα, ούτε στο χώρο της τάξης, ούτε στη θέση του. Επίσης δομώ και το χώρο κατάλληλα ώστε να μην κουράζει το παιδί με πολλά αισθητηριακά ερεθίσματα. Φροντίζω να αναπτύσσω καλές σχέσεις άμεσα με το παιδί για να νιώθει ασφάλεια κι εμπιστοσύνη. Προετοιμάζω κατάλληλα και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για να είναι ενήμεροι να χειριστούν σωστά το παιδί ώστε να μην αναστατώνεται κι αυτό από την παρουσία τους. Έχω συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης –παράγοντες σημαντικοί για τη σταθερότητα.

Σταθερό ωράριο και πρόγραμμα, κάναμε συνεργατική κι ομαδοποιημένη διδασκαλία αρχικά με δυάδες, μετά σε τριάδες κ.ο.κ. Όλες οι αλλαγές σιγά-σιγά πάντα και με ενημέρωση. Φρόντιζα επίσης να μην αναστατώνονται από πολλά ερεθίσματα (κυρίως από ήχους).

Σταθερό κι οργανωμένο πρόγραμμα χωρίς αλλαγές, ήρεμο περιβάλλον, ασφάλεια, αποδοχή.

Χρειάζονται ένα σταθερό πρόγραμμα, απλές εντολές, ηρεμία. Για όσες αλλαγές προέκυπταν φρόντιζα πάντα να τα προετοιμάζω εξηγώντας αναλυτικά (ειδικά όταν πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που είναι πολλά πρόσωπα κι αναστάτωναν τα παιδιά).

Απαραίτητη είναι η παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό κι όταν έχουμε αλλαγές να προετοιμάζουμε κατάλληλα. Επίσης είχαμε κανόνες.

Οι μαθητές αυτοί αισθάνονται σταθερότητα όταν νιώθουν αποδοχή και σεβασμό. Ακόμη θέλουν μια καθημερινή ρουτίνα: στο πρόγραμμα, στην τάξη. Ενημέρωση και των γονιών τους πάντα για να προετοιμάζονται σε αλλαγές μεγάλες (όταν υπάρχουν).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπισαν προβλήματα στην πλαισίωση των παιδιών και ως εκ τούτου δεν χρειάστηκε να εφαρμόσουν ιδιαίτερες τεχνικές ή ακόμα και καθόλου πέρα από το να εξηγήσουν στα άλλα παιδιά τις ιδιαιτερότητες των αυτιστικών παιδιών:

Η πλαισίωση ήταν επιτυχημένη, με σεβασμό, αγάπη προς τα παιδιά. Δε χρειάστηκε να εφαρμόσω ειδικές τακτικές στον τομέα αυτό.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνονταν στο να εξηγήσουν στα παιδιά τις ιδιαιτερότητες των αυτιστικών παιδιών προκειμένου να μην αντιδρούν και να μην τρομάζουν από τις εκρήξεις τους. Εξηγήσεις δίνονται επίσης και στις περιπτώσεις που τα παιδιά είχαν απορίες για τη συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών αλλά κυρίως στις περιπτώσεις παιδιών με χαμηλή λειτουργικότητα:

Συζητούσαμε συχνά με τους μαθητές κι εξηγούσα την ιδιαιτερότητα αυτών των παιδιών ώστε να δείχνουν κατανόηση στις εκρήξεις και στις κρίσεις των αυτιστικών παιδιών.

Επειδή τα παιδιά αποδέχτηκαν σε όλες τις περιπτώσεις τους αυτιστικούς συμμαθητές τους δεν υπήρχαν προβλήματα με την πλαισίωση των παιδιών κι έτσι δεν εφάρμοσα κάποια διαφορετική τακτική. Εξάιρεση ήταν το λιγότερο λειτουργικό παιδί που προκαλούσε απορίες στα άλλα παιδιά για ποιο λόγο δε μιλούσε κι έπρεπε να εξηγή κάποια πράγματα στα άλλα παιδιά (απλοϊκά βέβαια).

Πάντα πρέπει να μιλάμε και να εξηγούμε στα υπόλοιπα παιδιά ώστε να δείχνουν αποδοχή, αγάπη, σεβασμό και κυρίως κατανόηση στον «ξεχωριστό κόσμο» αυτών των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού.

Στην ομαλή πλαισίωση συμβάλλει και το γεγονός ότι πέρα από τις εξηγήσεις στους μαθητές, τουλάχιστον μία εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε να παρεμβαίνει προκειμένου τα παιδιά με αυτισμό μέσω της συμπεριφοράς τους να μην εκνευρίζουν τα υπόλοιπα παιδιά:

Από την αρχή ενημερώνονται για τα παιδιά αυτά οι άλλοι μαθητές της τάξης κι εξηγώ πόσο χρειάζονται αποδοχή και βοήθεια τα αυτιστικά παιδιά. Από την άλλη όμως παρεμβαίνω αυστηρά και στα αυτιστικά παιδιά όταν γίνονται κουραστικά απέναντι στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στο να ενημερώνουν και να εξηγούν στους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης της τάξης τους μόνο αλλά το ίδιο πράττουν και με τους γονείς τους. Αυτό γίνεται προκειμένου και αυτοί με την σειρά τους να δώσουν συμβουλές στα παιδιά τους για τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό:

Η πλαισίωση ήταν εύκολη γιατί τα παιδιά ήταν γνωστά από το νηπιαγωγείο με τα άλλα παιδιά. Μαζί με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης δημιουργούσαμε υποστηρικτικό περιβάλλον και μέσα από δραστηριότητες βιωματικές για την αποδοχή. Επίσης πάντα ενημερώνουμε και όλους τους γονείς των μαθητών του τμήματος ώστε να

συμβουλεύουν κι αυτοί τα παιδιά τους να στηρίζουν, να σέβονται και να κατανοούν το αυτιστικό παιδί.

Από την έναρξη κιόλας της σχολικής χρονιάς μιλάω με τα παιδιά (και με τους γονείς τους όμως ώστε να καθοδηγούν σωστά κι αυτοί από το σπίτι) εξηγώντας με απλό τρόπο την ιδιαιτερότητα του συμμαθητή τους και την ανάγκη για στήριξη του και κατανόηση. Ξεκινώ επίσης με παιχνίδια (στις μικρές τάξεις) ή δραστηριότητες βιωματικές (σε μεγαλύτερες τάξεις) που βοηθούν τη γνωριμία των παιδιών και τη συνεργασία μεταξύ τους. Σε περιπτώσεις επεισοδίων, τσακωμών, επιθετικότητας, κρίσεων με διάλογο εκ νέου με τους μαθητές προσπαθώ να εξηγήω και να δικαιολογήω το μαθητή και να εκτονώνω όσο γίνεται τις εντάσεις.

Ενημέρωση γονέων αλλά και μαθητών σχετικά με την ιδιαιτερότητα του παιδιού στο φάσμα επιβάλλεται στην αρχή της χρονιάς. Ζητάω από τα παιδιά να είναι υπομονετικά κι ανεκτικά με τον αυτιστικό συμμαθητή τους.

Μία εκπαιδευτικός όμως τονίζει μία διάσταση η οποία δεν επισημαίνεται από κανέναν άλλο εκπαιδευτικό και αυτή είναι η ηλικία των μαθητών. Όπως υποστηρίζει στις μικρές ηλικίες είναι πιο εύκολη η πλαισίωση-συνεκπαίδευση, ενώ σε μεγαλύτερες υπάρχουν περισσότερες απορίες:

Στις πιο μικρές τάξεις είναι πιο εύκολη η πλαισίωση του παιδιού γιατί τα μικρά παιδιά είναι πιο αγαθά, πιο εύκολα στην επικοινωνία. Δυσκολότερα είναι τα πράγματα με τα μεγαλύτερα παιδιά οπότε χρειάζεται να συμβουλευείς και να εξηγείς συνεχώς.

Μόνο μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δυσκολεύτηκε να χειριστεί τα άλλα παιδιά γιατί κάποια εξ αυτών κοροϊδεύαν τα παιδιά του φάσματος:

Δύσκολος ο χειρισμός των άλλων παιδιών γιατί πάντα υπάρχουν κάποια που θα κοροϊδέψουν τα παιδιά στο φάσμα. Με συνεχή διάλογο και παιχνίδια ή δραστηριότητες βιωματικές που προωθούν την ενσυναίσθηση προσπαθώ να βοηθήσω στην αποδοχή κι ένταξη των αυτιστικών παιδιών στην τάξη.

Μία εκπαιδευτικός ανέφερε σαν πρόβλημα της πλαισίωσης στη δική της περίπτωση όχι τους υπόλοιπους μαθητές της, αλλά τους γονείς τους, που θεωρούσαν ότι οι μαθητές με αυτισμό έχαιραν καλύτερης μεταχείρισης αναδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο και των γονέων τελικά σε όλη τη διαδικασία:

Στην δική μου περίπτωση ένα μεγάλο εμπόδιο ήταν ότι δεν υπήρχε μεγάλη κατανόηση από τους γονείς των άλλων παιδιών (της τυπικής ανάπτυξης) γιατί θεωρούσαν ότι οι

αυτιστικοί μαθητές τυγχάνουν καλύτερης μεταχείρισης κι αυτό δε βοηθούσε πολύ την πλαισίωση στην τάξη αν και έκανα συνεχώς εκτενείς συζητήσεις με τα παιδιά.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση ποικίλουν. Υπάρχουν αυτοί που τη θεωρούν πολύ θετική όχι μόνο για τα παιδιά με αυτισμό αλλά και για τα υπόλοιπα γιατί κοινωνικοποιούνται καλύτερα μέσω της αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα παιδιά και τα ωθεί να αποδεχθούν τη «διαφορετικότητα», την αξία της ανθρώπινης ύπαρξης :

Η συνεκπαίδευση πολύ ωφέλιμη και για τα ίδια τα αυτιστικά αλλά και για τα άλλα παιδιά γιατί ωφελεί στην κοινωνικοποίηση κι αλληλεπίδραση και τα προετοιμάζει για την κοινωνία.

Με τη συνεκπαίδευση ωφελούνται όλοι στην τάξη, κοινωνικοποιούνται και μαθαίνουν πως δεν είναι όλοι οι άνθρωποι ίδιοι όμως όλοι αξίζουν.

Για όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι χρήσιμη η συνεκπαίδευση, εισπράττουν αποδοχή και σεβασμό.

Στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με αυτισμό εστιάζουν και τα οφέλη που έχουν τα παιδιά αλλά και στην ομαλή ένταξη που έχουν τα παιδιά καθώς και στην κατάρριψη του στίγματος που υπάρχει γι' αυτά:

Τους κάνει καλό να είναι στα γενικά σχολεία για να συναναστρέφονται με τον κόσμο και να προετοιμάζονται για την είσοδό τους στην κοινωνία. Έτσι δε νιώθουν και απορριπτέα από τους άλλους και δε στιγματίζονται.

Μια εκπαιδευτικός τονίζει ότι η συνεκπαίδευση έχει θετικά οφέλη για το παιδί με αυτισμό αλλά ακόμα και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό:

Η συνεκπαίδευση ωφελεί όλους: το αυτιστικό παιδί, τα άλλα τυπικής ανάπτυξης, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Νιώθω ότι ωφελήθηκα, ότι έγινα καλύτερος άνθρωπος διδάσκοντας αυτά τα παιδιά και βοηθώντας τα. Το αυτιστικό παιδί κοινωνικοποιείται κι εντάσσεται ομαλά στο περιβάλλον, βοηθιέται πολύ και γνωστικά. Πρέπει βέβαια η συνεκπαίδευση να γίνεται με σύστημα και σωστά κι όχι τυχαία κι αποσπασματικά (όπως συμβαίνει στη χώρα μας). Στην περίπτωση του ενός μαθητή που υπάρχει πίσω του ένα υποστηρικτικό πλαίσιο φαίνεται αυτό που αναφέρω καθώς τα αποτελέσματα είναι συνεχή και πολύ καλά.

Μία εκπαιδευτικός θέτει και μία άλλη διάσταση και αυτή είναι ότι η συνεκπαίδευση είναι μεν ωφέλιμη λόγω της συμπεριφοράς που δέχονται τα παιδιά αλλά αυτή πρέπει να είναι κάποιες ώρες την ημέρα:

Τα ωφελεί πολύ η επαφή που έχουν με το δάσκαλο της γενικής τάξης, θέλουν την αποδοχή, το αγκάλισμα, την επιβράβευση. Χρειάζεται η συνεκπαίδευση (τουλάχιστον κάποιες ώρες τη μέρα).

Υπάρχουν επίσης εκπαιδευτικοί που τη βρίσκουν ωφέλιμη και θετική αλλά μόνο για τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ενώ υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με χαμηλή λειτουργικότητα δεν βοηθούνται όσο πρέπει στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Μία εκπαιδευτικός τονίζει ότι δεν υπάρχουν σημαντικά οφέλη λόγω του ότι η εκπαίδευση που παρέχεται είναι γενική και δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις μειονεξίες που αυτά παρουσιάζουν:

Για τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να ωφελήσει η συνεκπαίδευση όμως για τα χαμηλής λειτουργικότητας δεν βοηθά, ειδικά στις τάξεις που είμαστε στη γενική εκπαίδευση που απευθύνονται σε παιδιά χωρίς σημαντικές εκπαιδευτικές μειονεξίες.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί τονίζουν δε ότι στην περίπτωση των παιδιών με χαμηλή λειτουργικότητα είναι καλύτερες οι δομές Ειδικής Αγωγής ενώ τα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα βοηθούνται σε πολλούς τομείς από την συνεκπαίδευση σε γενική τάξη:

Η συνεκπαίδευση και συμπερίληψη των παιδιών στο φάσμα με τα παιδιά στη συμβατική τάξη είναι απαραίτητη και χρήσιμη για την ανάπτυξη της επικοινωνίας στην οποία υστερούν και την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους με τα υπόλοιπα παιδιά και γενικότερα την προετοιμασία τους για την είσοδό τους στην κοινωνία. Ακόμη και στο γνωστικό τομέα ωφελούνται με γνώσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση να είναι λειτουργικός ο μαθητής. Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλή λειτουργικότητα ή καθόλου, βοηθούνται καλύτερα σε άλλη δομή εκπαίδευσης (π. χ. Ειδική Αγωγή ΣΜΕΑΕ).

Μόνο για κάποια παιδιά βοηθάει η συνεκπαίδευση, οι πιο «βαριές» περιπτώσεις δεν μπορούν να αποδώσουν στο γενικό σχολείο, επιβάλλεται για αυτά σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής. Η συνεκπαίδευση βοηθάει πάντως στο κοινωνικό μέρος της εκπαίδευσης.

Κάποια εκπαιδευτικός τονίζει δε ότι, όχι απλώς είναι δύσκολο για τα παιδιά με χαμηλή λειτουργικότητα να μάθουν στο γενικό σχολείο, αλλά το θεωρεί αδύνατο:

Τα παιδιά με Asperger είναι πολύ λειτουργικά κι έξυπνα, θεωρώ ότι χρειάζεται γι' αυτά η συνεκπαίδευση. Αν όμως είναι χαμηλής λειτουργικότητας κι υπάρχει και χαμηλότερη νοημοσύνη είναι αδύνατη η μάθηση στο γενικό σχολείο.

Και μία ακόμα εκπαιδευτικός τονίζει ότι ίσως τα παιδιά με χαμηλή λειτουργικότητα να είναι καλύτερα να ενταχθούν σε ειδικές δομές αλλά αυτό δεν μπορεί να το πει με βεβαιότητα γιατί δεν είναι ενημερωμένη γι' αυτό το πεδίο:

Ανάλογα την περίπτωση, οι πιο δύσκολες περιπτώσεις όμως ίσως να μην μπορούν στη συμβατική τάξη. Βέβαια δε γνωρίζω επακριβώς τις άλλες δομές εκπαίδευσης γι' αυτά τα παιδιά.

Τέλος, μία εκπαιδευτικός τονίζει ότι ενώ τα παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας θα ήταν καλύτερα να συμμετέχουν σε ειδικό σχολείο ενώ αν συμβεί αυτό σε παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα όχι μόνο δεν θα επιφέρει οφέλη αλλά αντίθετα θα προκαλέσει βλάβες:

Για τα πιο λειτουργικά αυτιστικά παιδιά θεωρώ θα ήταν επιβλαβές να είναι σε ειδικό σχολείο ενώ για τον μαθητή με την χαμηλότερη λειτουργικότητα θα ήταν καλύτερο το ειδικό σχολείο κι όχι η συνεκπαίδευση. Τα πρώτα ωφελήθηκαν και γνωστικά αλλά και στην επικοινωνία και κοινωνικοποίηση.

Μία εκπαιδευτικός σημειώνει ότι βρίσκει θετική την συνεκπαίδευση αλλά όχι για όλα τα στάδια της εκπαίδευσης. Στην απάντηση όμως αυτή της εκπαιδευτικού εντοπίζεται μία αντίφαση αναφορικά με το ποια στάδια της εκπαίδευσης θεωρεί ως καλύτερα αφού η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν μπορεί να συμβάλλει γνωστικά αλλά έχει ένα περιβάλλον μεγαλύτερης προστασίας γι' αυτά τα παιδιά:

Η συνεκπαίδευση είναι καλή, θεωρώ όμως ότι στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης θα πρέπει να κάνουν ξεχωριστά κάποιες ώρες μάθημα γιατί (στο γνωστικό τομέα) αδυνατούν να ακολουθήσουν τα άλλα παιδιά και αυτό λειτουργεί αρνητικά. Στην κοινωνικοποίησή τους βέβαια τα οφέλη είναι σημαντικά. Βέβαια το Δημοτικό σχολείο είναι προστατευμένο περιβάλλον δε θεωρώ ότι ισχύει αυτό και στο Γυμνάσιο.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα των τακτικών τους το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι υπάρχουν τομείς που βελτιώθηκαν. Συγκεκριμένα όλοι συμφωνούν στη βελτίωση ως προς τον τομέα της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και στο γνωστικό τομέα. Όλοι όμως ανεξαιρέτως τονίζουν την ανάγκη που υπάρχει για βελτίωση και την παροχή επιπλέον υποστήριξης και

επισημαίνοντας ιδιαίτερα τη ανάγκη για δική τους επιμόρφωση για να προσφέρουν περισσότερα.

Αναφορικά με το μέγεθος και τον τομέα που παρουσιάστηκε βελτίωση στα παιδιά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν. Το κοινωνικό μέρος επικρατεί στις περισσότερες απαντήσεις εκπαιδευτικών ενώ το γνωστικό λιγότερο:

Τα παιδιά είχαν καλή εξέλιξη στο κοινωνικό μέρος και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους κυρίως τη δεύτερη χρονιά που τα είχα [...] Σε επίπεδο γνωστικό λιγότερο (στη μια περίπτωση παιδιού καθόλου). Αποτελέσματα υπήρξαν από μικρά ως μέτρια στο επίπεδο κοινωνικής επαφής κι αλληλεπίδρασης [...] Τα αποτελέσματα δεν είναι τόσο στο γνωστικό τομέα αλλά κυρίως στην κοινωνικότητα, αποκτούν τη δική τους πρωτοβουλία, αποκτούν βασικές γνώσεις [...] Οι τακτικές μου βοήθησαν κυρίως στο κοινωνικό μέρος, στην ένταξη κι ενσωμάτωση του παιδιού στην τάξη των συνομηλίκων του [...] Θεωρώ ότι οι τακτικές μου κάνουν το παιδί να νιώσει ασφαλές, του μειώνουν το έντονο άγχος που συχνά έχουν αυτά τα παιδιά, ωφελούν στο κοινωνικό επίπεδο και την ένταξή του στο περιβάλλον του σχολείου. Επίσης δεν το περιθωριοποιούν ούτε το στιγματίζουν στα μάτια των άλλων παιδιών. Από αυτές ωφελούνται και οι άλλοι μαθητές που βλέπουν τον «διαφορετικό» άλλο με σεβασμό [...] Τα αποτελέσματα είναι σπουδαία στον επικοινωνιακό τομέα που χρειάζονται την επαφή και την αποδοχή των άλλων παιδιών.

Το γεγονός ότι παράλληλα με τα οφέλη οι εκπαιδευτικοί τονίζουν και τα προβλήματα και τις ελλείψεις που υπάρχουν, σημαίνει ότι ως ένα βαθμό θεωρούν πως τα παιδιά θα παρουσίαζαν μεγαλύτερη βελτίωση αν επιλύονταν αυτά. Ένα βασικό πρόβλημα που επισημαίνουν είναι η καθυστέρηση τοποθέτησης εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ή η ανεπάρκεια (δηλαδή η τοποθέτησή του για λίγο διάστημα κι όχι διαρκώς) στην παράλληλη στήριξη:

Χρειαζόταν πιστεύω συνεχής κι από την αρχή παρουσία της παράλληλης στήριξης, κάτι που δυστυχώς δεν συνέβη και στις δυο περιπτώσεις παιδιών γιατί οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης τοποθετούνται καθυστερημένα κι αποσπασματικά (λίγες μέρες κάποιες φορές) [...] Ελλείψεις δυστυχώς υπάρχουν πολλές τόσο από την πλευρά μου όσο κι από το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο (ακατάλληλες υποδομές και σχολικοί χώροι, έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού ή αναλυτικού προγράμματος για τα παιδιά αυτά, συνεχούς επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών στα σχολεία, ανεπαρκής παράλληλη στήριξη, συμβουλευτικής και στήριξης των γονέων των παιδιών) [...] Θα μπορούσε να

βελτιωθεί η κατάσταση αν υπήρχαν στα σχολεία μόνιμα (και τα ίδια άτομα καλύτερα) εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς της συμβατικής τάξης ώστε να ανταπεξέρχονται στο έργο τους [...] Αν είχαμε την παράλληλη στήριξη από την αρχή θα ήταν καλύτερα τα αποτελέσματα σε όλες τις περιπτώσεις γιατί η δουλειά σε μεγάλα τμήματα και ταυτόχρονα με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τρομερά δύσκολη [...] Η παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς προσφέρει πολλά, δεν είναι όμως μόνιμη και αργούν να τοποθετηθούν εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης από την πολιτεία.

Δεν βοηθούν τα αναλυτικά προγράμματα της γενικής παιδείας, πρέπει να δομηθούν άλλα γι' αυτά τα παιδιά.

Χρειάζεται αλλαγή (μείωση ή προσαρμογή) της ύλης που θα διδαχθεί το αυτιστικό παιδί, με κατάλληλη καθοδήγησή μας από το υπουργείο και την πολιτεία γενικότερα.

Η έλλειψη επιμόρφωσης, μέσων και κατάλληλων υποδομών είναι κάτι που αναφέρουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως. Επίσης η καθοδήγηση από την πολιτεία, τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, η προσαρμογή της διδακτέας ύλης γι' αυτά τα παιδιά. Η επιμόρφωση όμως εκτός από το ότι θα βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό να λάβουν καλύτερες υπηρεσίες θα έχει και θετική συμβολή και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι νιώθουν αβοήθητοι και ανεπαρκείς στο έργο που καλούνται να επιτελέσουν:

Σαν εκπαιδευτικός ένιωθα πάντα αβοήθητη σε αυτό τον τομέα, ένιωθα μόνη και χωρίς ετοιμότητα, χωρίς να έχω γνώσεις και κατάλληλη εκπαίδευση να ανταποκριθώ σωστά. Με την πάροδο του χρόνου βλέποντας τα αποτελέσματα κατάλαβα ότι τις περισσότερες φορές λειτουργούσα σωστά, λειτουργούσα πιο πολύ όμως από ένστικτο παρά από γνώσεις.

Πάντα νιώθω ανεπαρκής, χρειάζεται να επιμορφωνόμαστε σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής.

Νομίζω έκανα αρκετά λάθη κι αυτό λόγω του ότι δε γνώριζα εγκαίρως τη διάγνωση για τα 2 παιδιά κι από ελλιπή γνώση πάνω στο θέμα.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη μείωσης του αριθμού των μαθητών σε μια τάξη με παιδιά στο φάσμα καθώς το έργο τους (να διδάξουν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης που παρουσιάζουν κι εκείνα τις ιδιαιτερότητές τους και να διαχειριστούν κι ένα αυτιστικό παιδί κάνοντάς του παράλληλα εξατομικευμένο πρόγραμμα) γίνεται πολύ κουραστικό.

Τα αποτελέσματα θα ήταν καλύτερα αν μειωνόταν ο αριθμός των μαθητών σε μια τάξη. Είναι κουραστικό να διδάσκεις ταυτόχρονα πολλά παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, πρέπει να μικρύνουν τα τμήματα για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα και πραγματική εξατομικευμένη διδασκαλία.

6.2. Συμπεράσματα Ποιοτικής ανάλυσης

Τα ευρήματα που αναδεικνύονται από την ποιοτική ανάλυση είναι πολύ σημαντικά. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν πολύ μεγάλη εμπειρία στην αντιμετώπιση παιδιών με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση αφού είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά τους χωρίς καν να χρειάζονται την διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ. Αυτή βέβαια η εμπειρία έχει προκληθεί από την προσωπική τους ενασχόληση και μόνο αφού δεν έχουν λάβει εξειδικευμένη εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, τουλάχιστον η συντριπτική πλειοψηφία αυτών.

Σημαντικό είναι επίσης ότι παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις τακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, εντούτοις κινούνται στο πλαίσιο κάποιων βασικών αρχών που αφορούν τον αυτισμό. Οι αρχές αυτές κινούνται περισσότερο προς την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις συνθήκες και στις ρουτίνες των αυτιστικών παιδιών παρά το αντίθετο. Φροντίζουν δηλαδή τα παιδιά να νιώθουν προστατευμένα, με ασφάλεια, να εργάζονται σε ένα δομημένο περιβάλλον και να κινούνται βάσει αυστηρού προγράμματος χωρίς αλλαγές που μπορούν να τα ταραξουν τα παιδιά στο φάσμα.

Σημαντικό είναι επίσης ότι οι τακτικές των εκπαιδευτικών δεν αφορούν μόνο τα αυτιστικά παιδιά αλλά και τους γονείς τους καθώς και τους υπόλοιπους μαθητές προσπαθώντας να συνδυάσουν όλους τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξή τους και τη βελτίωση συγκεκριμένων τομέων.

Ιδιαίτερη εστίαση δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με τα άλλα παιδιά σε μία προσπάθεια να ενταχθούν ομαλά σε ένα διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, αυτού του γενικού σχολείου, χωρίς να υπάρχουν αντιδράσεις. Και φαίνεται ότι το καταφέρνουν αφού η πλαισίωση των παιδιών φαίνεται να γίνεται χωρίς προβλήματα και χωρίς αντιρρήσεις από τα άλλα παιδιά.

Τέλος, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν τα μέγιστα και επιφέρουν θετικά αποτελέσματα σε αρκετούς τομείς εντούτοις αναγνωρίζουν ότι

απαιτείται η παροχή κατάλληλης επιμόρφωσης με γνώμονα την επιθυμία τους να είναι πιο αποτελεσματικοί προς αυτά τα παιδιά και να τα βοηθήσουν ακόμα περισσότερο.

Κεφάλαιο 7^ο Συμπεράσματα-Συζήτηση

7.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε κάποια πολύ σημαντικά ευρήματα. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης που συνεκπαιδούνται μαθητές του αυτιστικού φάσματος, με το πέρασμα του χρόνου και με την απόκτηση εμπειρίας για τη διαταραχή καταφέρνουν να λειτουργούν, αποτελεσματικά ως ένα βαθμό, χωρίς να έχουν καμία επιμόρφωση, επίσημη εξειδίκευση ή ουσιαστική βοήθεια.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές ανάγκες και προκλήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που περιλαμβάνει μία γενική τάξη αλλά παράλληλα να διαχειρίζονται και τις περιπτώσεις αυτιστικών παιδιών παρά το γεγονός ότι αυτό δυσκολεύει σημαντικά την επαγγελματική τους καθημερινότητα.

Χωρίς την ένταξη των παιδιών αυτών στην τάξη τους, οι εκπαιδευτικοί αυτοί ενδεχομένως να ακολουθούσαν ένα κοινό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές. Λόγω των αυτιστικών παιδιών όμως ακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα και προσαρμοστικές τακτικές όχι μόνο για τους μαθητές με αυτισμό αλλά και για υπόλοιπους. Και όλα αυτά γίνονται επιδιώκοντας παράλληλα τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, τους γονείς και όποιον άλλο παράγοντα περιβάλλει το παιδί με αυτισμό και μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά τα αποτελέσματα της μάθησής του.

7.2. Συσχέτιση αποτελεσμάτων της έρευνας με τη βιβλιογραφία

Οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνούσαν σε σημαντικό βαθμό με εστίαση στον τομέα της επικοινωνίας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Μανροπούλου & Παδελιάδου (2000), κάτι που καταδεικνύει ότι δεκαεπτά χρόνια μετά στην Ελλάδα έχει πλέον αρχίσει να γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς η προτεραιότητα εστίασης των ενεργειών τους στον συγκεκριμένο τομέα (της επικοινωνίας). Συνάδει όμως και με την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί, που αποζητείται ως όφελος παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει, εύρημα στο οποίο οδηγήθηκε και η έρευνα των Humphrey & Symes (2013).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα διαφάνηκε επίσης μία έντονη ευαισθητοποίησή τους απέναντι στις ανάγκες αυτών των παιδιών όχι μόνο τις εκπαιδευτικές αλλά και τις συναισθηματικές αφού τονίστηκε η ανάγκη της παροχής φροντίδας και αγάπης. Η έρευνα αυτή δεν συμφωνεί με τα ευρήματα των Al-Sharbati et al. (2015), κάτι που ως ένα βαθμό μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αν και εντάσσονται στην γενική εκπαίδευση, έχουν αρκετές γνώσεις για τον αυτισμό, κάτι που δεν ισχύει σε εκπαιδευτικούς σε άλλες χώρες όπως διαφάνηκε από τις έρευνες των Haimour & Obaidat (2013) και Arif et al. (2013). Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν αποζητούν επιπλέον εκπαίδευση κάτι που διατυπώνεται επανειλημμένα εκ μέρους τους, ένα αίτημα εύλογο αν αναλογιστεί κανείς ότι είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και η έρευνα έχει καταδείξει ότι ακόμα και αυτοί της ειδικής αγωγής αποζητούν μεγαλύτερη πληροφόρηση (Kassady, 2011).

Το γεγονός ότι θεωρούν ότι τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορούν να είναι στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης και αυτό μπορεί να επιφέρει οφέλη σε όλους, ακόμα και στους ίδιους, δε συνάδει με την άποψη της Kassady (2011) που υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι έχουν εκφράσει ανησυχίες για το γεγονός της ύπαρξης μαθητών με αυτισμό και συναισθηματική διαταραχή συμπεριφοράς στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον λόγω της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, των εκβιαστικών συμπεριφορών, των τροποποιήσεων στο πρόγραμμα σπουδών και της έλλειψης κατάρτισης και υποστήριξης. Στην ίδια έρευνα σημειώνονται ότι ρόλο έχει και ο τύπος και η σοβαρότητα της αναπηρίας, διάκριση που εντοπίζεται και στους εκπαιδευτικούς του δικού μας δείγματος με την εμπειρία που είχαν με παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας.

Αντίθετα, οι απόψεις τους για την συνεκπαίδευση συμφωνούν ως ένα βαθμό με την έρευνα των Humphrey & Symes (2013) που οι ερωτηθέντες ανέφεραν την κοινωνική ένταξη ως δυνητικό όφελος και πρόκληση για τους μαθητές με αυτισμό. Επίσης σύμφωνες είναι και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση όπως και στη μελέτη Fuchs (2010) και Ryan (2009). Από το σύνολο της μελέτης όμως εκπορεύεται και η ισχυρή θέληση και αυτοπεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των παιδιών με αυτισμό, στοιχείο που εντοπίζεται και στην έρευνα της Dimoroulou (2012).

Αρκετά ευρήματα παλαιότερων ερευνών αναδεικνύονται και στην παρούσα έρευνα: η σημασία της συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών σε ένα από κοινού υποστηρικτικό περιβάλλον (Wilkinson, 2005), η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αυτισμού (Goodman & Burton, 2010). Επιπλέον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην παρουσίαση των τακτικών τους αναφέρονται στις διαστάσεις που αφορούν το μαθητή (χρονολογική ηλικία, δυνατότητες και ικανότητες, βαθμό λειτουργικότητας κ.ά) που παρουσίασαν και οι αναφορές των Delmolino & Harris .

7.3. Προτάσεις σχετικές με το θέμα

Η βασική πρόταση που προκύπτει από την έρευνα είναι η ανάγκη επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο θέμα του αυτισμού. Αυτό είναι μία αναγκαιότητα που καταγράφεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που αναγνωρίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και είναι και προς όφελος των αυτιστικών παιδιών. Καλύτερα εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί σημαίνει καλύτερες υπηρεσίες προς αυτά τα παιδιά και συνεπώς, καλύτερα αποτελέσματα και οφέλη.

Καθώς σημαντική κι ωφέλιμη αναδείχθηκε η παροχή βοήθειας από την παράλληλη στήριξη προτείνεται η αναγκαιότητα καθιέρωσής της με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.

7.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα θα πρέπει να διεξαχθεί και σε άλλα στάδια της εκπαίδευσης όπως τη δευτεροβάθμια. Λόγω του ότι οι μαθητές είναι μεγαλύτερης ηλικίας θα ήταν ενδιαφέρον να εντοπιστεί κατά πόσο η θετική κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές με αυτισμό και σε αυτούς χωρίς, αναπτύσσεται και με ποια χαρακτηριστικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον, στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης τα παιδιά στο φάσμα βιώνουν μεγάλες αλλαγές (περιβάλλοντος, προγράμματος, εκπαιδευτικών αλλά και βιολογικών λόγω έναρξης εφηβείας), λόγοι που επιτάσσουν μελλοντική μελέτη.

Κεφάλαιο 8^ο Επίλογος

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης επιτελούν ένα σημαντικό επίτευγμα στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό. Χωρίς καμία βοήθεια και ενίσχυση αναπτύσσονται, εξελίσσονται μόνοι τους και προσφέρουν τα μέγιστα που μπορούν στα παιδιά με αυτισμό.

Αναμφισβήτητα η συνεκπαίδευση είναι σημαντική για τα παιδιά με αυτισμό, τουλάχιστον σε αυτά με μέτρια ή υψηλή λειτουργικότητα. Για να διατηρηθεί όμως αυτή η θετική διάσταση δεν θα πρέπει να επαφίεται αποκλειστικά και μόνο στην προσωπική προσπάθεια των εκπαιδευτικών όπως συμβαίνει σήμερα.

Η έρευνα αυτή ανέδειξε ότι αν ο θεσμός της συνεκπαίδευσης παρέχει κάποια θετικά οφέλη για τα παιδιά με αυτισμό αυτό οφείλεται κυρίως στις προσωπικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και ότι απαιτείται η εφαρμογή επίσημων πολιτικών και ενίσχυσης για να αμβλυνθεί το χάσμα ανάμεσα στη νομοθετική θέσπιση και την πρακτική εφαρμογή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Ιωάννινα:ΕΦΥΡΑ

Αργυριάδη, Α. (2011). *Θεραπευτικές προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Το παράδειγμα του αυτισμού*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ατταλιώτου, Κ. (2007). Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο “κανονικό σχολείο”, Μελέτη περίπτωσης. Στο *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. τόμος Α΄, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Attwood, T. (2000). *Γιατί ο Κρις το κάνει αυτό;*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Babbie, E. (2012). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές – Αξιολόγηση, Διάγνωση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2004). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β., Παπαδοπούλου, Ν. (1999). *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών*.

Πρακτικά ημερίδας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Frith, U. (1999). *Αυτισμός – Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Grawitz, M. (2006). *Μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2006). Ο ρόλος του αναστοχαζόμενου παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης στη συνδιαμόρφωση κλίματος ποιοτικής αλλαγής στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Μια κριτική προσέγγιση της αναποτελεσματικότητας των top-down εκπαιδευτικών αλλαγών στην ειδική εκπαίδευση. Στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές: Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση των παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Καλύβα, Ευφ. (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Καρανάνος, Γ. (επιμ.) (2001). *Περιγραφή του αυτισμού*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (ΕΕΠΑΑ).

Κυπριωτάκης, Α. (1995). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Κρήτη: Παπαγεωργίου.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Κυριαζόπουλος, Γ. & Σαμαντά, Ειρ. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Μαγαλιού, Ε. & Τσακπίνη, Κ. (2010). Η δομημένη διδασκαλία. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων: Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΣΠΑ 2007-2013.

Μακράκης, Β.Γ. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg, Γ. & Κ. Δαρδανός.

Μαυροπούλου, Σ. (2006). *Προσέγγιση TEACCH. Βασικές αρχές και μέθοδοι της δομημένης διδασκαλίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- 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- Πρακτικά Δημερίδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Newson, E. (2001). Τρέχουσες παρεμβάσεις στον αυτισμό: Μια σύγκριση. Στο *Αναζητώντας το μίτο της Αριάδνης*. Α' Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τον αυτισμό στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- 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'/02-010-2008.
- Νότας, Σ. (2004). *Το φάσμα του αυτισμού – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Ένας οδηγός για την οικογένεια. Λάρισα: Εκδόσεις Έλλα.
- Νότας, Σ. (2006). *Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό*. Τρίκαλα: Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων.
- Παπούδη, Δ. (2008). Ένταξη παιδιών με διαταραχή Asperger στο γενικό σχολείο. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής, 1*, 195-207.
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education, 4*.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Πέννα, Α.Δ. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Πηγιάκη, Π.(1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Powell, S. & Jordan, R. (2000). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg, Γ. & Κ. Δαρδανός.

- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός*. Αθήνα:Καστανιώτη
- Τσιμάρας, Β. (2012). *Προσαρμοσμένη Φυσική Δραστηριότητα Ι*. Σημειώσεις. Θεσσαλονίκη.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. ΕΑΠ.
- Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Feldman, R.S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φλωρίδης, Θ. & Σούλης, Σ. (2007). Συναισθηματική μάθηση σε παιδιά με σύνδρομο Asberger στο Δημοτικό Σχολείο. Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Πανελλήνιο Συνέδριο, *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα, 17-20/05/2007.
- Χαρούπιας, Α. (2007). Προγράμματα παράλληλης στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Διαπιστώσεις, κριτική και προτάσεις για το νέο θεσμό. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα: Παιδαγωγικές πρακτικές και εκπαιδευτικά προγράμματα ενταξιακής υποστήριξης των Α.μ.ε.Α. (1-2/12/2007). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 39, 54-67.
- Ψαρού, Μ., Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα, θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140.
- Al-Sharbati, M. M., Al-Farsi, Y. M., Ouhtit, A., Waly, M. I., Al-Shafae, M., Al-Farsi, O., & Al-Adawi, S. (2015). Awareness about autism among school teachers in Oman: A cross-sectional study. *Autism*, 19(1), 6-13.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Arif, M. M., Niazy, A., Hassan, B., & Ahmed, F. (2013). Awareness of autism in primary school teachers. *Autism research and treatment*, 1-6.

Baio, J. (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 Sites, United States, 2008. Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries. Volume 61, Number 3. *Centers for Disease Control and Prevention*.

Blake, J., Hoyme, H. E., & Crotwell, P. L. (2013). A brief history of autism, the autism/vaccine hypothesis and a review of the genetic basis of autism spectrum disorders. *South Dakota Medicine*.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D.K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 5.

Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2).

Cloke, P. J., Philo, C., & Sadler, D. (1991). *Approaching human geography an introduction to contemporary theoretical debates*. Sage.

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

Cook, B.G., Cameron, D.L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.

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.

DeFrance Schmidt, S. A. (2008). *The power of co-teaching: predictors of attitudes on elementary esl/general education co-teaching*. Minnesota: Hamline University, Saint Paul.

Delmolino, L., & Harris, S. L. (2012). Matching children on the autism spectrum to classrooms: A guide for parents and professionals. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(6), 1197-1204.

- Dimopoulou, E. (2012). Self efficacy and collective efficacy beliefs of teachers for children with autism. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 509-520.
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251-264.
- Fuchs, W. W. (2010). Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. *SRATE journal*, 19(1), 30-35.
- Georgiades, S., Szatmari, P., Duku, E., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Roberts, W., & Volden, J. (2011). Phenotypic overlap between core diagnostic features and emotional/behavioral problems in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(10), 1321-1329.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A., & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127.
- Goodman, R.L., & Burton, D.M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237.
- Grieve, A.M. (2009). Teacher's beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179.
- Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School teacher's knowledge about autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45.
- Henry, E. & Moscovici E., (1968). Problemes de l'analyse de contenu ,Revue Languages/Socio-linguistique, Sept., 36-60.
- Hirschheim, R., Klein, H. K., & Lyytinen, K. (1995). *Information systems development and data modeling: conceptual and philosophical foundations*. Cambridge University Press.
- Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970-2008: Is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 277-289.

- Huderman, A. M. & Miles, M. B. (1994). *Data management and analysis*. In Denzin, N. K and Lincoln, Y.S. (ed.). *Handbook of qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- IEA, (Inclusive Education in Action), 2010. Στο http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/f9d7c_madridflyer-el.pdf.
- Janney, R.E., & Snell, M.E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 45(3), 215-223.
- Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K. J., Kerr, C., & Smith, E. F. (2005). Effective Education for Children with Autistic Spectrum Disorder: Perceptions of Parents and Professionals. *International Journal of Special Education*, 20(1), 77-87.
- Kaufmann, W. E., Glaze, D. G., Christodoulou, J., Clarke, A. J., Bahi-Buisson, N., Leonard, H., ... & Huppke, P. (2010). Rett syndrome: revised diagnostic criteria and nomenclature. *Annals of neurology*, 68(6), 944-950.
- Le petit Robert, Dictionnaire Francais ,εκδ.Kaufman-Hatier
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2), 173-183.
- McKenzie, R.G. (2009). A national survey of pre-service preparation for collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 32(4), 379-393.
- Mikati, M. A., & Shamseddine, A. N. (2005). Management of Landau-Kleffner syndrome. *Pediatric Drugs*, 7(6), 377-389.
- Moss, J. F., Oliver, C., Berg, K., Kaur, G., Jephcott, L., & Cornish, K. (2008). Prevalence of autism spectrum phenomenology in Cornelia de Lange and Cri du Chat syndromes. *American Journal on Mental Retardation*, 113(4), 278-291.
- Muhle, R.et al.(2004).The genetics of autism,Pediatrics,113(5),472-486.
- Myles, B. S. (Ed.). (2005). *Children and youth with Asperger syndrome: Strategies for success in inclusive settings*. Corwin Press.
- Natof, T. H., & Romanczyk, R. G. (2009). Teaching students with ASD: Does teacher enthusiasm make a difference?. *Behavioral Interventions*, 24(1), 55-72.

- Quill, C. (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
- Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., & Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. *Asian Social Science*, 9(12), 261.
- Rice, M. L., Warren, S. F., & Betz, S. K. (2005). Language symptoms of developmental language disorders: An overview of autism, Down syndrome, fragile X, specific language impairment, and Williams syndrome. *Applied psycholinguistics*, 26(1), 7-27.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage.
- Robinson, R. O., Baird, G., Robinson, G., & Simonoff, E. (2001). Landau–Kleffner syndrome: course and correlates with outcome. *Developmental medicine and child neurology*, 43(4), 243-247.
- Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*, 2012.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Ryan, T.G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Safran, J. S. (2002). Supporting students with Asperger's syndrome in general education. *Teaching exceptional children*, 34(5), 60-66.
- Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning Autism Spectrum Disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917-931.
- Scruggs, E. Mastropieri, A. & Mcduffie, A. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.
- Shetreat-Klein, M., Shinnar, S., & Rapin, I. (2014). Abnormalities of joint mobility and gait in children with autism spectrum disorders. *Brain and Development*, 36(2), 91-96.

- Sileo, M.J. & Van Garderen, D. (2010). *Creating optimal opportunities to learn mathematics. blending co-teaching structures with research based practices. Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21.
- Smith, M. C., & Hoepfner, T. J. (2003). Epileptic encephalopathy of late childhood: Landau-Kleffner syndrome and the syndrome of continuous spikes and waves during slow-wave sleep. *Journal of Clinical Neurophysiology*, 20(6), 462-472.
- Soto-Chodiman, R., Pooley, J. A., Cohen, L., & Taylor, M. F. (2012). Students with ASD in mainstream primary education settings: Teachers' experiences in Western Australian classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 36(2), 97-111.
- Steele, S. D., Minshew, N. J., Luna, B., & Sweeney, J. A. (2007). Spatial working memory deficits in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(4), 605-612.
- Strike, K.A. (1990). *The ethics of educational evaluation*. In Millman, J. A *ne Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Tager-Flusberg, H. (2006). Defining language phenotypes in autism. *Clinical Neuroscience Research*, 6(3), 219-224.
- Tesink, C. M., Buitelaar, J. K., Petersson, K. M., Van der Gaag, R. J., Kan, C. C., Tendolkar, I., & Hagoort, P. (2009). Neural correlates of pragmatic language comprehension in autism spectrum disorders. *Brain*, 132(7), 1941-1952.
- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L.S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 321-326.
- Valicenti-McDermott, M., Tarshis, N., Schouls, M., Galdston, M., Hottinger, K., Seijo, R., ... & Shinnar, S. (2013). Language differences between monolingual English and bilingual English-Spanish young children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Neurology*, 28(7), 945-948.
- Verhoeven, J. S., Rommel, N., Prodi, E., Leemans, A., Zink, I., Vandewalle, E., ... & Van de Winckel, A. (2011). Is there a common neuroanatomical substrate of language deficit between autism spectrum disorder and specific language impairment?. *Cerebral Cortex*, 22(10), 2263-2271.
- Waddington, E. M., & Reed, P. (2006). Parents' and Local Education Authority Officers' Perceptions of the Factors Affecting the Success of Inclusion of Pupils with

Autistic Spectrum Disorders. *International Journal of Special Education*, 21(3), 151-164.

Wand, Y., & Weber, R. (1993). On the ontological expressiveness of information systems analysis and design grammars. *Information Systems Journal*, 3(4), 217-237.

Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the inclusion of a student with Asperger Syndrome: A case study using conjoint behavioural consultation and self-management. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), 307-326.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29.

Wodka, E. L., Mathy, P., & Kalb, L. (2013). Predictors of phrase and fluent speech in children with autism and severe language delay. *Pediatrics*, 131(4), e1128-e1134.

Διαδικτυακοί τόποι

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm αναρτήθηκε 2/1/2018