



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και
Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με Asperger στο γενικό
σχολείο**

POST GRADUATE THESIS

**Attitudes and opinions of secondary school teachers about the inclusive
education of children with Asperger's in mainstream school**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Δήμητρα Ρουσάκη
Dimitra Rousaki

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Καλλιόπη Κουνενού
Kalliopi Kounenou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με Asperger στο γενικό σχολείο

DIMITRA ROUSAKI

21883

mscedt21883@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

KALLIOPI KOUNENOU

SECOND SUPERVISOR

IOANNA PANAGIOTAKOPOULOU

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 08 Ιουλίου 2024

Όνόματα

Υπογραφή

εξεταστών

1^{ος} Εξεταστής Καλλιόπη Κουνενού

2^{ος} Εξεταστής Ιωάννα
Παναγιωτακοπούλου

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένη Δήμητρα Ρουσάκη του Κωνσταντίνου, με αριθμό μητρώου 21883 φοιτήτρια του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Δήμητρα Ρουσάκη

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Καλλιόπη Κουενού για την αγαστή συνεργασία και την προθυμία της να μου παρέχει πολύτιμες συμβουλές καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής του ανα χείρας εκπονήματος. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τις συναδέλφους μου Β.Δ. και Α.Τ. για την κριτική ανάγνωση του κειμένου και τα εύστοχα σχόλια που διατύπωσαν. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγό μου, στα παιδιά μου και στη μητέρα μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους χωρίς την οποία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία.

Αφιερώσεις

Αφιερώνω την παρούσα εργασία στον πατέρα μου, Κωνσταντίνο Ρουσάκη, που έφυγε νωρίς από κοντά μας.

« Αγαπημένε μου πατέρα, οι συμβουλές που με τόση αγάπη με δίδαξες, θα είναι φυλαχτό μέσα στην καρδιά μου. Θα σε αγαπώ για πάντα»

Περίληψη

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σήμερα, καλούνται να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους, σύμφωνα με τις νέες κοινωνικές αξίες. Η καθιέρωση του κοινωνικού μοντέλου περί αναπηρίας άνοιξε το δρόμο για την εφαρμογή και την καθιέρωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σύγχρονα σχολεία, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το αν έχουν ή αντιμετωπίζουν κάποιου είδους αναπηρία ή δυσκολία. Σημαντικό και καθοριστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να φέρουν εις πέρας την αποστολή αυτή και να διαμορφώσουν πολίτες με σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευση σε σχέση με τη συμπερίληψη των μαθητών με σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο. Για την ανάπτυξη του θέματος, επιλέχτηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση των διαθέσιμων ελληνικών και ξένων ερευνών σε σχέση με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, μετά από διεξοδική μελέτη της διαθέσιμης αρθρογραφίας, επιλέχτηκαν έρευνες οι οποίες κρίθηκε ότι μπορούν να συμβάλουν στους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικά στοιχεία ως προς τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις απόψεις και τις στάσεις αυτές. Ειδικότερα, φάνηκε ο σημαντικός ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών στην επιτυχία ή όχι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς, σύμφωνα με την έρευνα, αποτελούν παράγοντα καθοριστικής σημασίας. Τέλος, σημαντικοί και καθοριστικοί είναι οι παράγοντες όπως το φύλο, η προϋπηρεσία, η εξειδίκευση και οι γνώσεις ως προς την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ και σύνδρομο Asperger στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, έγινε σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εμφανίζονται θετικοί ως προς την εφαρμογή της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, αυτισμός, σύνδρομο Asperger

Abstract

Educational institutions today are called upon to educate their students, according to the new social values. The establishment of the social model of disability paved the way for the implementation and establishment of inclusive education in modern schools, so that they meet the needs of all students regardless of whether they have or face any kind of disability or difficulty. An important and decisive role in this direction is held by the teachers who are called to carry out this mission and shape citizens with respect and acceptance of diversity.

The purpose of this paper is the bibliographic investigation of the attitudes and opinions of secondary education teachers in relation to the inclusion of students with Asperger's syndrome in the mainstream school. For the development of the topic, the bibliographic review of the available Greek and foreign research in relation to the attitudes and opinions of teachers was chosen. Specifically, after a thorough study of the available articles, researches were selected which were judged to be able to contribute to the objectives of this specific work.

The results of the research revealed important elements regarding the attitudes and opinions of the teachers as well as the factors that influence these opinions and attitudes. In particular, the important role of the teachers themselves in the success or otherwise of inclusive education was seen as according to the research they are a factor of decisive importance. Finally, factors such as gender, seniority, specialization and knowledge regarding the education of children with ASD and Asperger's syndrome are important and decisive in shaping teachers' attitudes and perceptions.

In conclusion, it became clear that teachers today, recognizing the necessity of inclusive education, appear positive as its application in the modern educational environment.

Key words: Inclusive education, autism, Asperger syndrome

Περιεχόμενα

| | |
|---|------|
| Ευχαριστίες..... | v |
| Αφιερώσεις..... | vi |
| Περίληψη..... | vii |
| Abstract..... | viii |
| Πρόλογος..... | 1 |
| Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή..... | 2 |
| Κεφάλαιο 2 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές..... | 3 |
| 2.1. Βασικά χαρακτηριστικά..... | 4 |
| 2.2. Συχνότητα και Επιδημιολογία..... | 5 |
| 2.3. Αιτιολογία..... | 5 |
| 2.4. Διαταραχές που μπορεί να συνυπάρχουν με τις ΔΑΔ..... | 6 |
| 2.5. Διάγνωση των ΔΑΔ..... | 7 |
| 2.6. Αξιολόγηση στις ΔΑΔ..... | 9 |
| Κεφάλαιο 3 Σύνδρομο Asperger..... | 11 |
| 3.1. Το σύνδρομο Asperger – εννοιολογική οριοθέτηση..... | 11 |
| 3.2. Αιτιολογία του Συνδρόμου Asperger..... | 12 |
| 3.3. Χαρακτηριστικά ατόμων με Σύνδρομο Asperger..... | 13 |
| 3.3.1. Διαφορές μεταξύ συνδρόμου Asperger και αυτισμού..... | 15 |
| 3.4. Δυσκολίες παιδιών με Σύνδρομο Asperger στο σχολικό περιβάλλον..... | 16 |
| 3.5. Διδακτικές παρεμβάσεις και Εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Asperger..... | 16 |
| Κεφάλαιο 4 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και μαθητές με Σύνδρομο Asperger..... | 19 |
| 4.1. Εννοιολογική οριοθέτηση..... | 19 |
| 4.2. Βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης..... | 20 |
| 4.3. Διαμόρφωση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως προς τις ανάγκες των παιδιών με Σύνδρομο Asperger..... | 23 |
| 4.4. Ευρωπαϊκή πολιτική για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Asperger..... | 25 |
| 4.5. Πρακτικές για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Asperger στην Ελλάδα..... | 27 |
| 4.5.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως προς τους μαθητές με Σύνδρομο Asperger..... | 29 |
| 4.5.2. Προσαρμογές στο πρόγραμμα διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με Σύνδρομο Asperger..... | 30 |

| | |
|--|----|
| 4.5.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για παιδιά με Σύνδρομο Asperger..... | 33 |
| 4.5.4. Εμπόδια στην εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης για τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger..... | 36 |
| Κεφάλαιο 5 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Asperger | 38 |
| 5.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με Σύνδρομο Asperger και τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο..... | 38 |
| 5.2. Ανασκόπηση της ελληνικής αρθρογραφίας..... | 40 |
| 5.3. Ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας..... | 43 |
| 5.4. Η σημασία των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Asperger | 49 |
| 5.5. Προτάσεις για τη διαμόρφωση των στάσεων και των απόψεων..... | 51 |
| Κεφάλαιο 6 Συμπεράσματα | 54 |
| Κεφάλαιο 7 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα | 60 |
| Βιβλιογραφία..... | 61 |

Πρόλογος

Η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ανθρώπων αλλά και προγνωστικό δείκτη της ευημερίας και της προόδου ενός ατόμου. Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μικρογραφία της ίδιας της κοινωνίας καθώς αποτελεί το ενδιάμεσο στάδιο από το οποίο το παιδί θα ενταχθεί στην πορεία στο κοινωνικό σύνολο. Μέσα σε μια κοινωνία στην οποία προάγεται η ισότητα των μελών της, κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να φοιτά απρόσκοπτα στο σχολείο της γειτονιάς του ανεξάρτητα από το αν αντιμετωπίζει κάποιου είδους αναπηρία ή δυσκολία. Μέσα από τη φοίτησή του και την αλληλεπίδρασή του με συνομηλίκους του θα αποκτήσει όχι μόνο τις γνώσεις αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες που του είναι απαραίτητες έτσι ώστε να διαμορφώσει την προσωπικότητά του.

Έχει αποδειχτεί ότι η διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη των μαθητών αλλά βοηθά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως και τις οικογένειες των μαθητών. Προκειμένου ωστόσο ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών του αλλά και στην ποικιλομορφία του μαθητικού κοινού, πρέπει να διαμορφώσει μια θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών του. Έτσι, είναι σημαντικό να αναπτύξει τις ικανότητές του και τις γνώσεις του ώστε να είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του.

Εν κατακλείδι, θεωρείται καθοριστικός ο ρόλος τους εκπαιδευτικού, οι στάσεις του και οι αντιλήψεις του στην εδραίωση μιας κουλτούρας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή

Το σχολείο, είναι ένα «οργανωμένο σύνολο στοιχείων τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με άμεσο τρόπο». Θεωρείται ακόμα, ως ένα σύνολο «στοιχείων σε αλληλεπίδραση, έτσι ώστε μια αλλαγή σε ένα από αυτά, προκαλεί αλλαγή σε όλα».

Η λειτουργία ενός σχολείου, επηρεάζεται και διαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση, το διδακτικό προσωπικό, το κλίμα μέσα στην τάξη, οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Στο ελληνικό σχολείο, στο επίκεντρο βρίσκονται οι επιδόσεις των μαθητών ενώ πολλές φορές δε λαμβάνεται υπόψη η ψυχική υγεία, η αλληλεπίδραση των μαθητών αλλά και η σχέση αυτών των δύο μεταξύ τους. Το σύγχρονο σχολείο όμως το οποίο καλείται να εκπαιδεύσει τους μελλοντικούς πολίτες, πρέπει να αποσκοπεί στην ολόπλευρη εξέλιξη και ανάπτυξη των μαθητών, στην προαγωγή της ψυχικής υγείας αλλά και στην υποστήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν και παρουσιάζουν δυσκολίες.

Αν και σήμερα πολλά παιδιά με σύνδρομο Asperger και ΔΑΦ φοιτούν στο γενικό σχολείο, υπάρχει ο προβληματισμός ότι τα παιδιά αυτά βιώνουν αποκλεισμό και κοινωνική απομόνωση. Η επιτυχία επομένως της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, συμβαδίζει με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν στην εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί, ως αναπόσπαστα μέλη της σχολικής κοινότητας, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Είναι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί, η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο βασικός υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός κλίματος μέσα στο οποίο θα ζήσουν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Έτσι, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ και σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο αποτελούν σημαντικές και καθοριστικές μεταβλητές που επηρεάζουν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και την πορεία των μαθητών αυτών.

Κεφάλαιο 2 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

Ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές», χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1980 με σκοπό να περιγραφούν κάποιες αναπτυξιακές διαταραχές οι οποίες εμφάνιζαν κοινά χαρακτηριστικά. Στις διαταραχές αυτές ανήκουν, «η αυτιστική διαταραχή, η διαταραχή Rett, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, η διαταραχή Asperger και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς» (Ισμιρλίδου, 2019).

Η ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας με τις «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές – (ΔΑΔ)», ξεκίνησε στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Την ίδια περίοδο έγιναν και οι πρώτες αναφορές στην «παιδική ψύχωση» και στην «παιδική σχιζοφρένεια». Την περίοδο αυτή, κάθε είδους ψυχική διαταραχή που εμφανιζόταν στην παιδική ηλικία, χαρακτηριζόταν ως «σχιζοφρένεια» (Attwood, 2009). Το 1945 ωστόσο, με την εμφάνιση του όρου «παιδικός αυτισμός», από τον Leo Kanner ξεκίνησε μια νέα εποχή για τη μελέτη των διαταραχών που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Έκτοτε, πλήθος επιστημόνων ασχολήθηκαν με τις ΔΑΔ.

Η πλέον γνωστή ΔΑΔ, είναι η «αυτιστική διαταραχή» ή απλούστερα ο «αυτισμός». Αποτελεί μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμφανίζεται κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Χαρακτηρίζεται και ως «διαταραχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας καθώς και από περιορισμένη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά» (Attwood, 2012).

Ο όρος «αυτισμός» εισήχθη για πρώτη φορά στη διεθνή βιβλιογραφία το 1911 από τον Eugen Bleuler. Με τον όρο, προσπάθησε να περιγράψει «τη σχιζοφρένεια του ενήλικα, τη δυσκολία και την αδυναμία της επικοινωνίας με τους άλλους, το κλείσιμο στον εαυτό του και την απομάκρυνση από την πραγματικότητα» (Frith, 1991). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Συνοδινού (1998), «προέρχεται από την ελληνική λέξη «αυτός», που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και επίσης «εαυτός».

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο «DSM-5», ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» αντικαθίσταται από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος – ΔΑΦ». Ο όρος αυτός περιλαμβάνει τρεις διαταραχές: πρώτον την «αυτιστική διαταραχή», δεύτερον το σύνδρομο Asperger και τρίτον τη «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς» (Keen, Webster, & Ridley, 2016).

2.1. Βασικά χαρακτηριστικά

Οι ΔΑΔ, χαρακτηρίζονται από ποικιλία χαρακτηριστικών και συμπτωμάτων ενώ μπορούν να είναι από μέτρια ως και σοβαρά. Έτσι, ένα άτομο το οποίο έχει ΔΑΔ διαφέρει από ένα άλλο άτομο με ΔΑΔ παρότι και οι δύο έχουν την ίδια διάγνωση (Γενά, 2002).

Από το 1943, οπότε και περιγράφηκε για πρώτη φορά ο όρος «αυτιστική διαταραχή», έγιναν πολλά και καθοριστικά βήματα προς τη μελέτη και κατανόηση της διαταραχής. Σύμφωνα με τη νευροεπιστήμη, πρόκειται για μια «νευρολογική διαταραχή» η οποία εμφανίζεται ήδη από τη βρεφική και νηπιακή ηλικία στα παιδιά (Γενά, 2017).

Η αυτιστική διαταραχή, σχετίζεται με την «ανωριμότητα του εγκεφάλου ενώ επηρεάζει την επεξεργασία των πληροφοριών αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα νευρικά κύτταρα και οι συνάψεις επικοινωνούν και οργανώνουν τις πληροφορίες» (Στασινός, 2020). Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια DSM-4 και DSM-5, τρεις είναι οι βασικοί τομείς που επηρεάζονται: πρώτον η κοινωνικοποίηση, δεύτερον η επικοινωνία και τρίτον η συμπεριφορά (Ισμιλίδου, 2019).

Τα άτομα με ΔΑΦ, εμφανίζουν «έκπτωση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, διαταραχές στην επικοινωνία, επαναλαμβανόμενες, στερεοτυπικές συμπεριφορές αλλά και τάση για τήρηση μιας αυστηρής ρουτίνας στην καθημερινότητα» (Βάρβογλη, 2007). Σύμφωνα με το διαγνωστικό κριτήριο ICD-10, «χαρακτηρίζεται από ποιοτικές ανωμαλίες – μειονεξίες στις κοινωνικές συναλλαγές και στους τρόπους επικοινωνίας, τη γλώσσα και το παιχνίδι με τη χρήση φαντασίας, καθώς από περιορισμένο, στερεοτυπικό, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων» (Καλύβα, 2005). Η αυτιστική διαταραχή, επομένως, επηρεάζει σημαντικά τομείς της ανάπτυξης του παιδιού, όπως τον δείκτη νοημοσύνης (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008).

Τις περισσότερες φορές, τα σημάδια της ΔΑΦ, εμφανίζονται και γίνονται αντιληπτά από τη βρεφική ηλικία και η ανάπτυξη δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «τυπική» (Κωνστανταρέα, 2001). Αν και τα πρώιμα σημάδια εμφανίζονται αρκετά νωρίς, πολλές φορές δεν γίνονται επαρκώς αντιληπτά λόγω των ιδιομορφιών της διαταραχής και ως εκ τούτου καθυστερεί η πρώιμη παρέμβαση. Η πρώιμη παρέμβαση είναι εξαιρετικά σημαντική για τα βρέφη και τα νήπια με αυτισμό όχι μόνο για την βελτίωση των ικανοτήτων τους αλλά και για την οικογένειά τους (Νότας & Νικολαΐδου, 2006).

2.2. Συχνότητα και Επιδημιολογία

Σύμφωνα με έρευνες, τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση στις διαγνώσεις παιδιών με ΔΑΔ. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί από το 1966 μέχρι και σήμερα επιβεβαιώνουν την αυξητική αυτή τάση. Ακόμα, από το 1991 ως και το 1997, παρατηρήθηκε αύξηση 556%, ποσοστό που ξεπέρασε τον επιπολασμό του καρκίνου και του Συνδρόμου Down (Ισμιρλίδου, 2019).

Οι εκτιμήσεις του επιπολασμού του αυτισμού και των ΔΑΔ κυμαίνονται στο 0,1-0,2% για τον αυτισμό και στο 0,6% για τις ΔΑΔ. Σύμφωνα με τις τρέχουσες εκτιμήσεις, το ποσοστό για την αυτιστική διαταραχή κυμαίνεται στα 20/10.000 παιδιά ενώ για τις ΔΑΔ στα 30/10.000 παιδιά. Η διαταραχή Asperger ωστόσο, είναι μια πιο σπάνια διαταραχή με συχνότητα εμφάνισης 2/100.000 παιδιά. Έτσι, συνολικά οι ΔΑΔ εμφανίζονται περίπου σε 60-10/10.000 παιδιά γεγονός που τις κατατάσσει στις περισσότερο συχνές παιδικές νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Σινανίδου, 2013).

Η αύξηση των ποσοστών τα τελευταία χρόνια οφείλεται και στην ανάπτυξη των διαγνωστικών κριτηρίων και την ευκολότερη αναγνώριση των πρώιμων συμπτωμάτων. Ακόμα, η διάγνωση πλέον γίνεται σε μικρότερη ηλικία.

Τα αγόρια είναι πιθανότερο να εμφανίζουν συμπτώματα και να διαγνωστούν με ΔΑΔ από ό,τι τα κορίτσια. Έχει παρατηρηθεί ότι εμφανίζεται σε ποσοστό τρεις ως τέσσερις φορές συχνότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Αυτό, ωστόσο δε φαίνεται να επηρεάζεται από την εθνικότητα ή τις κοινωνικές ομάδες, τη φυλή, το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο ή τον τρόπο ζωής (Συριοπούλου - Δελλή, 2011).

2.3. Αιτιολογία

Η αιτιολογία του αυτισμού είναι ακόμα και σήμερα άγνωστη. Θεωρείται ωστόσο ότι οφείλεται σε γενετική προδιάθεση αλλά και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη λειτουργία του εγκεφάλου του ατόμου. Έχει παρατηρηθεί ότι η δομή και το σχήμα του εγκεφάλου, διαφέρει στα άτομα με αυτισμό. Ακόμα, κάποια άτομα είναι γενετικά επιρρεπείς στο να εμφανίσουν αυτισμό (Βάρβογλη, 2007).

Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, δείχνουν ότι οφείλεται σε «πολλαπλούς γενετικούς και νευροπαθολογικούς παράγοντες», γεγονός που δυσκολεύει την εύρεση βιολογικών αιτιών (Νότας & Νικολαΐδου, 2006).

Όπως αναφέρει η Συνοδινού (1998), «ο αυτισμός εξακολουθεί να εγείρει ερωτήματα όχι μόνο στους ειδικούς, γενετιστές, νευροεπιστήμονες, ψυχαναλυτές, γνωσιακούς, αλλά και στα άτομα που τα αφορά άμεσα, όπως είναι οι ίδιοι οι ασθενείς και άνθρωποι του περιβάλλοντός τους».

Τη δεκαετία του 1970, η επιστημονική κοινότητα έκλινε στο ότι ο αυτισμός είναι αποτέλεσμα «ψυχρών γονέων χωρίς αγάπη προς τα παιδιά του και κυρίως της μητέρας». Τα σημερινά επιστημονικά δεδομένα, δείχνουν ότι ο αυτισμός οφείλεται σε γενετικούς και νευροπαθολογικούς μηχανισμούς. Κανένα γονίδιο ακόμα δεν έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την εμφάνιση αυτισμού. Ωστόσο, έχει αποδειχτεί ότι αποτελεί φυλοσυνδετική διαταραχή λόγω της συχνότερης εμφάνισής της σε αγόρια. Σήμερα, η αναλογία εμφάνισης αυτισμού σε κορίτσια είναι μόλις 1/5 (Ισμιρλίδου, 2019).

Καθώς η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταλήξει στους λόγους εμφάνισης της αυτιστικής διαταραχής, πολλοί εξ αυτών πιστεύουν ότι οφείλεται στην αλληλεπίδραση τουλάχιστον 10 γονιδίων (Κωνστανταρέα, 2001).

Μελέτες ωστόσο αναδεικνύουν και τον σημαντικό ρόλο των περιβαλλοντικών συνθηκών στην εμφάνιση αυτιστικής διαταραχής σε ένα άτομο. Επομένως, η έκθεση σε τοξικές ουσίες, λιπόφιλες ουσίες, τερατογόνα, προγεννητικές μολύνσεις ή περιγεννητικές προσβολές, ενδέχεται να συνδέονται με την εμφάνιση αυτισμού (Fletcher - Watson & Harpe, 2022· Ισμιρλίδου, 2019).

Άλλες έρευνες έχουν αναδείξει το ρόλο των νευροτοξινών στην εμφάνιση της αυτιστικής διαταραχής.

2.4. Διαταραχές που μπορεί να συνυπάρχουν με τις ΔΑΔ

Οι ΔΑΔ, ενδέχεται να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές. Η συχνότερη από αυτές τις διαταραχές είναι η δυσκολία στην αισθητηριακή επεξεργασία. Οι αισθητηριακές δυσκολίες εκδηλώνονται είτε με υπερανταπόκριση ή με υποανταπόκριση σε συγκεκριμένες υφές, υλικά, ήχους, γεύσεις και οσμές. Ακόμα, ενδέχεται να συνυπάρχει ελλειμματική προσοχή ή και υπερκινητικότητα ενώ σύμφωνα με την υπό μελέτη βιβλιογραφία μπορεί να συνυπάρχουν επιληπτικές κρίσεις και νοητική υστέρηση (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008).

Οι επιληπτικές κρίσεις, κατέχουν την υψηλότερη θέση στη συχνότητα εμφάνισης ενώ σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζονται γαστρεντερικές διαταραχές αλλά και διαταραχές

στον ύπνο στα άτομα που έχουν ΔΑΔ. Επιπλέον, προβλήματα στην επικοινωνία και κυρίως στην ομιλία, καθιστούν τη διάγνωση αλλά και τη θεραπεία εξαιρετικά δύσκολη (Σινανίδου, 2013).

2.5. Διάγνωση των ΔΑΔ

Η διάγνωση των ΔΑΔ είναι πολύπλοκη. Αυτό οφείλεται στην ύπαρξη του «φάσματος» σε σχέση με τις εκδηλώσεις των συμπτωμάτων αλλά και στη διαφορική διάγνωση ειδικά στα παιδιά μέχρι τριών ετών. Η έκφραση της διαταραχής διαφέρει από άτομο σε άτομο ειδικά σε σχέση με τη γλωσσική επικοινωνία αλλά και τη νοητική κατάσταση (Βάρβογλη, 2007).

Έτσι, «η ετερογένεια σε σχέση με τη σοβαρότητα της διαταραχής είναι μεγάλη». Οι διαφορές ανάμεσα στα άτομα με ΔΑΔ, εντοπίζονται κυρίως «στο εύρος της ηλικίας, τη σοβαρότητα της εμφάνισης των συμπτωμάτων, τη νοητική αναπηρία, τις διαταραχές και την καθυστέρηση στη γλώσσα». Για τη διάγνωση ωστόσο των υποτύπων της διαταραχής, είναι απαραίτητο να κατανοηθεί πλήρως η αναπτυξιακή, γνωστική, κοινωνική, προσαρμοστική, αισθητηριακή, κινητική, συναισθηματική και συμπεριφορική ετοιμότητα και κατάσταση των ατόμων όπως και η ετοιμότητά τους στην ομιλία, στη γλώσσα και στην επικοινωνία (Attwood, 2009).

Στην περίπτωση στην οποία ένα παιδί πληροί όλα τα διαγνωστικά κριτήρια για τη ΔΑΔ είναι πιθανόν να διαγνωστεί είτε με «αυτιστική διαταραχή» είτε με «κλασικό αυτισμό». Στην περίπτωση που το παιδί πληροί εν μέρει τα κριτήρια και δεν μπορεί να διαγνωστεί επαρκώς με «αυτιστική διαταραχή» τότε κατηγοριοποιείται με «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς» (Ισμιρλίδου, 2019). Τα παιδιά, τέλος, τα οποία εμφανίζουν ήπια συμπτώματα, κατηγοριοποιούνται ως Asperger και θεωρείται ότι ανήκουν στην κατηγορία του αυτισμού «υψηλής λειτουργικότητας». Τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με διαταραχή Asperger εμφανίζουν κοινωνικά ελλείμματα και συμπεριφορές αυτιστικές ενώ έχουν αkéραιο νοητική ικανότητα και πλήρη γλωσσική ανάπτυξη (Ισμιρλίδου, 2019).

Η διάγνωση των ΔΑΔ, γίνεται μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς και της παρακολούθησης της ανάπτυξης του παιδιού ήδη από τη βρεφική ηλικία. Στο επίπεδο αυτό, είναι πολύ σημαντική η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, που γνωρίζει πλήρως την εξελικτική πορεία του παιδιού. Τα τεστ που χρησιμοποιούνται στηρίζονται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς και είναι υποκειμενικά (Γενά, 2002).

Η πρώιμη διάγνωση των ΔΑΔ, είναι πολύ σημαντική για την πορεία και εξέλιξη των παιδιών γιατί μπορούν να λάβουν τις απαραίτητες παρεμβάσεις με σκοπό την βελτίωση της ζωής τους. Ήδη από τη βρεφική ηλικία υπάρχουν σημάδια για την ύπαρξη ΔΑΔ στο παιδί (Στασινός, 2020). Οι γονείς παρατηρούν συχνά αισθητηριακές δυσκολίες, στερεοτυπικές συμπεριφορές, δυσκολίες στην επικοινωνία αλλά και στο παιχνίδι. Σε πολλές περιπτώσεις, οι ΔΑΔ μπορούν να διαγνωστούν ήδη από την ηλικία των 18 μηνών. Ωστόσο, πιο έγκυρη διάγνωση των ΔΑΔ σε ένα παιδί μπορεί να γίνει από την ηλικία των τριών ετών παρότι τα συμπτώματα έχουν γίνει αντιληπτά αρκετά νωρίτερα. Σύμφωνα με επιδημιολογικές μελέτες, η διάγνωση των ΔΑΔ γίνεται στους 40 μήνες (Συριοπούλου - Δελλή, 2011).

Η αναγκαιότητα για τη διάγνωση των παιδιών με ΔΑΔ έγκειται στην πρόσβαση των παιδιών στις αναγκαίες υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης. Έτσι, όσο νωρίτερα γίνει η διάγνωση τόσο νωρίτερα θα ενταχθεί το παιδί στο κατάλληλο κάθε φορά πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του αλλά και την ανάπτυξη των γνωστικών του ικανοτήτων (Keen, et al., 2016). Ακόμα, οι παρεμβάσεις αυτές βελτιώνουν τη συμπεριφορά του παιδιού καθώς οι ΔΑΔ έχει παρατηρηθεί ότι συνυπάρχουν με προβλήματα στη συμπεριφορά. Τέλος, η έγκαιρη διάγνωση συμβάλλει στην πρόσβαση των γονέων στις υπηρεσίες συμβουλευτικής (Attwood, 2012).

Η πρώιμη και έγκαιρη διάγνωση των ΔΑΔ σε ένα παιδί περιλαμβάνει δύο φάσεις. Πρώτον είναι σημαντικό οι παιδίατροι να εστιάζουν στην ανίχνευση αυτιστικών συμπεριφορών στις επισκέψεις ρουτίνας και την παραπομπή των γονέων σε επιστημονικούς φορείς με σκοπό τη διάγνωση και δεύτερον τα ίδια τα διαγνωστικά εργαλεία (Κωνστανταρέα, 2001). Έτσι η διάγνωση των ΔΑΔ περιλαμβάνει πρώτον την παρατήρηση του παιδιού, δεύτερον τη χρήση ψυχομετρικών διαγνωστικών εργαλείων κατάλληλων κάθε φορά για την ηλικία του παιδιού, τρίτον το πλήρες ιατρικό ιστορικό και τέταρτον τη χρήση των διαγνωστικών κριτηρίων DSM-5 ή ICD-11 (Ισμιρλίδου, 2019).

Σύμφωνα με το DSM-5, τα κριτήρια για τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού είναι «τα επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση». Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει, τα παιδιά εμφανίζουν ελλείμματα «στην κοινωνική – συναισθηματική αμοιβαιότητα, ελλείψεις σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται για την κοινωνική αλληλεπίδραση, ελλείμματα στην ανάπτυξη, στη διατήρηση και την κατανόηση των σχέσεων» (Keen, et al., 2016). Ακόμα,

«αναφέρονται και εντοπίζονται περιορισμένα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, εμμονή σε ρουτίνες ή τελετουργίες, περιορισμένα ενδιαφέροντα και περιλαμβάνονται και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα στην αισθητηριακή επεξεργασία» (Καλύβα, 2005).

Τα συμπτώματα αυτά ωστόσο, είναι απαραίτητο να έχουν εμφανιστεί ήδη από την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο.

2.6. Αξιολόγηση στις ΔΑΔ

Η αξιολόγηση στις ΔΑΔ, περιλαμβάνει την εστίαση στις «διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας». Οι διαταραχές αυτές εμφανίζονται ως υπερανταπόκριση ή υποανταπόκριση σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Οι κυριότεροι τομείς ωστόσο που παρατηρούνται ελλείμματα είναι οι κοινωνικές, οι γλωσσικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες (Ισμιρλίδου, 2019).

Οι κοινωνικές δεξιότητες στα άτομα με ΔΑΔ παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Έτσι, εντοπίζονται δυσκολίες στην κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα, στην κοινωνική προσέγγιση και στη συνομιλία, μειωμένο ενδιαφέρον για ανταλλαγή ενδιαφερόντων, δυσκολίες στην αλληλεπίδραση ή στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Βάρβογλη, 2007).

Έχει παρατηρηθεί ακόμη ότι παιδιά με αυτιστική διαταραχή έχουν ενδιαφέρον για επικοινωνία, ωστόσο δυσκολεύονται να διατηρήσουν τη συνομιλία, όταν αυτή ξεκινήσει. Σε άλλες περιπτώσεις, προτιμούν την απομόνωση και παραμένουν μακριά από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και δεν εμπλέκονται σε ομαδικά παιχνίδια ή ομαδικές δραστηριότητες (Γενά, 2002).

Η βλεμματική επαφή, ακόμη, είναι περιορισμένη στα άτομα με αυτιστική διαταραχή, όπως και οι χειρονομίες. Οι δεξιότητες επικοινωνίας στα άτομα με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού «χαρακτηρίζονται από ελλείμματα που παρουσιάζουν στην ολοκλήρωση λεκτικής επικοινωνίας ή μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, χρήσιμες για την κοινωνική αλληλεπίδραση και παρουσιάζουν επίσης διακύμανση στην ετερογένεια, τη σοβαρότητα καθώς και στον τρόπο που εκδηλώνονται» (Γενά, 2017). Στην αξιολόγηση της κοινωνικής και συναισθηματικής επικοινωνίας, «είναι απαραίτητο να διαπιστώνεται αν υπάρχει αμοιβαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατανόηση και

έκφραση του συναισθήματος και στρατηγικές ρύθμισης για τη διαχείριση της συναισθηματικής διέγερσης» (Ισμιρλίδου, 2019).

Η έκπτωση των γλωσσικών ικανοτήτων είναι συχνές στα άτομα με ΔΑΔ και έτσι η αξιολόγησή τους είναι σημαντική και απαραίτητη. Συγκεκριμένα, στα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι σημαντικό να αξιολογηθούν η γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική επικοινωνία, οι γλωσσικές λειτουργίες, η έκφραση, το συμβολικό παιχνίδι και η χρήση των συμβολισμών αλλά και η μίμηση (Στασινός, 2020).

Τα παιδιά με ΔΑΔ, στην πλειοψηφία τους έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία. Οι δυσκολίες αυτές ωστόσο διαφέρουν σημαντικά από άτομο σε άτομο και κυμαίνονται από την ανάπτυξη αργκό, την ηχολαλία, τις καλές λεκτικές ικανότητες αλλά και στη δυσκολία κατανόησης της λεκτικής επικοινωνίας (Συριοπούλου - Δελλή, 2011). Στην αυτιστική διαταραχή, συχνά παρατηρούνται μηδενικές λεκτικές ικανότητες επικοινωνίας ενώ το 50% των παιδιών αδυνατούν να αναπτύξουν ομιλία ενώ σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούν τη γλώσσα στερεοτυπικά ή εμφανίζουν εμμονή σε συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008).

Τα προβλήματα στην επικοινωνία στο σύνδρομο Asperger ή στη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς είναι ανεπαίσθητα. Συγκεκριμένα, για το σύνδρομο Asperger, αν και οι γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες δεν εμφανίζουν προβλήματα, παρατηρούνται ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Keen, et al., 2016).

Ολοκληρώνοντας, το 50% των παιδιών με αυτιστική διαταραχή δεν έχουν καθόλου ομιλία και είναι πιθανό να μην την αναπτύξουν ποτέ. Στις περιπτώσεις αυτές συνυπάρχει νοητική αναπηρία και η εκπαίδευσή τους είναι δύσκολη. Τέλος, συμπεριφορές όπως οι στερεοτυπίες, οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις του σώματος, το χτύπημα των χεριών, το στροβίλισμα, το λίκνισμα του κεφαλιού και τα χτυπήματα στο κεφάλι δημιουργούν περιορισμούς στις δραστηριότητές τους (Attwood, 2012).

Κεφάλαιο 3 Σύνδρομο Asperger

3.1. Το σύνδρομο Asperger – εννοιολογική οριοθέτηση

Το 1944, ο Hans Asperger, διαπίστωσε ότι κάποια παιδιά παρουσίαζαν «μειωμένη κοινωνική επίγνωση, ενασχόληση με τελετουργικές συμπεριφορές και ρουτίνες, πολύ καλή ποιότητα μνήμης, καλές γραμματικές και λεξιλογικές ικανότητες (και γενικά γλωσσική ανάπτυξη), αλλά, ταυτόχρονα, δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση» (Attwood, 2009).

Σύμφωνα με το DSM-5, ο ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος». Ο νέος αυτός όρος περιλαμβάνει την Αυτιστική Διαταραχή, τη Διαταραχή Asperger, τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Καθοριζόμενη Αλλιώς και την Αποδιοργανωτική Διαταραχή της Παιδικής Ηλικίας (Attwood, 1998). Δεν περιλαμβάνει, ωστόσο, τη Διαταραχή Rett. Έτσι, με ΔΑΦ περιγράφονται άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Ακόμα, τα άτομα αυτά, εμφανίζουν στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές αλλά και μονοδιάστατα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Ωστόσο, σύμφωνα με το ICD-11, το Σύνδρομο Asperger περιλαμβάνεται στην κατηγορία του Αυτισμού ως υποκατηγορία του (Mirkonovic & Gérardin, 2019).

Τα άτομα με Σύνδρομο Asperger, δεν εμφανίζουν, σε αντίθεση με τα άτομα με αυτισμό, καθυστέρηση και διαταραχή στη λεκτική επικοινωνία ή τη γνωστική ανάπτυξη (de Giambattista, 2019). Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η νοημοσύνη των ατόμων με το σύνδρομο κινείται στα φυσιολογικά επίπεδα ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι και στα ανώτερα όρια. Λόγω της αυξημένης τους ευφυΐας, αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους και επιθυμούν να βελτιωθούν ενώ είναι άτομα με υψηλή λειτουργικότητα (Ισμιρλίδου, 2019).

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, οπότε για πρώτη φορά παρατηρήθηκε και προσδιορίστηκε το Σύνδρομο Asperger, η επιστημονική κοινότητα προσπάθησε να δώσει ένα σαφή και κοινά αποδεκτό ορισμό. Έτσι, μερίδα της επιστημονικής κοινότητας οριοθέτησε το Σύνδρομο ως υποκατηγορία του αυτισμού αλλά και ως μια διακριτή διαταραχή. Στην πάροδο των χρόνων, χαρακτηρίστηκε ως «αυτισμός φυσιολογικής διανοητικής ικανότητας, ως αυτισμός ήπιας μορφής, ως αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας» (Attwood, 2009).

Το 1987, οι Ruttel & Schopler, παρατήρησαν ότι το Σύνδρομο Asperger διαφέρει από τον αυτισμό και πρότειναν την καθιέρωσή του ως ξεχωριστής διαταραχής. Ως διακριτή διαταραχή καθιερώθηκε μόλις το 1992 από το ICD-10 και το 1994 από το DSM-4. Σύμφωνα με το DSM-5, το Σύνδρομο Asperger, αποτελεί τμήμα των ΔΑΦ (Frith, 1991).

3.2. Αιτιολογία του Συνδρόμου Asperger

Τα ακριβή αίτια του Συνδρόμου Asperger δεν είναι ακόμα και σήμερα σαφή. Η επιστημονική κοινότητα, υποστηρίζει ότι οφείλεται στην αλληλεπίδραση αρκετών παραγόντων. Καθοριστικοί για την εκδήλωσή του παράγοντες φαίνεται ότι είναι βιολογικοί, νευρολογικοί αλλά και οι συνθήκες κύησης και γέννησης (Hosseini, & Molla, 2023).

Κανένα γονίδιο δεν έχει αποδειχτεί ότι οφείλεται για την εκδήλωση του Συνδρόμου, αλλά, σύμφωνα με την υπό μελέτη βιβλιογραφία, οφείλεται στην ύπαρξη και αλληλεπίδραση αρκετών γονιδίων. Με το Σύνδρομο Asperger διαγιγνώσκονται άτομα από ολόκληρο τον πλανήτη, ενώ δεν προκύπτει από έρευνες συσχέτιση με το χρώμα του δέρματος, την κοινωνική ή την οικονομική κατάσταση του ατόμου (Attwood, 2012). Παρόλα αυτά, το Σύνδρομο εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια σε ποσοστό που αγγίζει το 80% επί του συνόλου. Για τον λόγο αυτό, μελετάται η πιθανή συσχέτιση ανωμαλιών στο χρωμόσωμα Υ (Ισμιρλίδου, 2019).

Σύμφωνα με τον Asperger, οι γονείς των παιδιών με το Σύνδρομο ενδέχεται να εμφανίζουν και οι ίδιοι – κυρίως ο πατέρας – χαρακτηριστικά. Η άποψη αυτή επιβεβαιώθηκε από έρευνες που διεξήχθησαν, όπως αυτή της Wing το 1981, η οποία διαπίστωσε τέτοια χαρακτηριστικά σε 5 από τους 16 πατέρες και σε 2 από τις 14 μητέρες παιδιών με διάγνωση Asperger (όπ.αναφ. στο Sharma & Gonda, 2018). Ακόμα, σε άλλες έρευνες εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά του Συνδρόμου σε τρίδυμα παιδιά γεγονός που ενίσχυσε την άποψη ότι στην εκδήλωση του Συνδρόμου σημαντικό ρόλο παίζουν γενετικοί παράγοντες.

Σύμφωνα με έρευνες, υπάρχουν διαφορές στον εγκέφαλο των παιδιών με Σύνδρομο Asperger, κυρίως στον μετωπιαίο λοβό. Οι διαφορές αυτές επηρεάζουν την εγκεφαλική λειτουργία ενώ επηρεάζουν το άτομο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στη συγκέντρωση, στον προσανατολισμό και στις αντιδράσεις μεταξύ άλλων. Άλλες έρευνες

έδειξαν ότι υπάρχουν βλάβες στον δεξιό κροταφικό λοβό αλλά και δυσλειτουργίες στον αριστερό κροταφικό λοβό (Uljarević & Frazier, 2023).

Ωστόσο, σημαντικός είναι και ο ρόλος των περιβαλλοντικών παραγόντων στην εμφάνιση του Συνδρόμου. Έτσι, σύμφωνα με την επιστημονική κοινότητα, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους για την εμφάνιση του Συνδρόμου (Ισμιρλίδου, 2019). Όμως, η εκδήλωση του Συνδρόμου δεν οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο μεγαλώνει ή την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των γονέων του. Είναι επομένως σαφές ότι με το Σύνδρομο Asperger μπορεί να διαγνωστεί οποιοδήποτε άτομο, ανεξάρτητα από την κοινωνική του τάξη, την οικονομική του κατάσταση, τη θρησκεία του, την εθνική και πολιτισμική του προέλευση (Frith, 1991).

3.3. Χαρακτηριστικά ατόμων με Σύνδρομο Asperger

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, τα άτομα με Σύνδρομο Asperger, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Παράλληλα, έχουν ασυνήθιστα ενδιαφέροντα, αντίσταση στις αλλαγές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Rinaldi & Attanasio, 2021).

Ωστόσο, έχουν διαπιστωθεί και προβλήματα στην κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων των άλλων ανθρώπων. Η κοινωνική τους απομόνωση διαφέρει σημαντικά από αυτή των ατόμων με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Η διαφοροποίηση έγκειται στο ότι αποζητούν την επαφή με άλλους ανθρώπους (Attwood, 1998). Άλλα χαρακτηριστικά των ατόμων με το Σύνδρομο είναι η κινητική τους αδεξιότητα, όπως η αδυναμία εκμάθησης ποδηλάτου, οι οπτικοκινητικές και οπτικοαντιληπτικές δυσκολίες, αλλά και δυσκολίες στον κινητικό σχεδιασμό – ισορροπία (Ανομίτρη & Λαζαράτου, 2017).

Στο γνωστικό επίπεδο, τα άτομα με Σύνδρομο Asperger είναι επικεντρωμένα στις λεπτομέρειες. Όσον αφορά τη γλώσσα, δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη νηπιακή ηλικία. Αντίθετα, έχουν πολύ καλές γλωσσικές ικανότητες, ευρύ λεξιλόγιο και καλή γραμματική. Ωστόσο, χρησιμοποιούν τη γλώσσα περισσότερο για μη κοινωνικούς λόγους, δηλαδή τη χρησιμοποιούν, για παράδειγμα, για να μιλήσουν μόνο για τα δικά τους ενδιαφέροντα (Attwood, 2009).

Δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην ενασχόληση με πολλές ταυτόχρονες εργασίες, αλλά και στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου ενός άλλου ατόμου. Αισθητηριακές δυσκολίες είναι ακόμα αρκετά συχνές στα άτομα με το Σύνδρομο.

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των ατόμων με Σύνδρομο Asperger, είναι ικανοποιητικές. Στην αναγνωστική ικανότητα και στα μαθηματικά παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες, ενώ στη γραπτή έκφραση και στην ορθογραφία οι επιδόσεις τους είναι αρκετά καλές (Mirkonovic & Gérardin, 2019).

Στην παιδική ηλικία, τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger επιδιώκουν την απομόνωση και προτιμούν να παίζουν μόνα ή με τα αδέρφια τους. Δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους αλλά και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Όσο μεγαλώνουν, επιδιώκουν περισσότερο την παρέα και την αλληλεπίδραση (Fletcher - Watson & Harpe, 2022). Στην ενήλικη ζωή τους, εκφράζουν περισσότερο τα συναισθήματά τους και αποκτούν δεξιότητες που σε μικρότερη ηλικία δεν μπορούσαν να κατακτήσουν. Έχουν καλή φωτογραφική και μακροπρόθεσμη μνήμη, η οποία συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Στην καθημερινότητά τους επιδιώκουν μια ρουτίνα, επαναλαμβάνουν συνήθειες, δραστηριότητες και συμπεριφορές ενώ οι αλλαγές τους δημιουργούν ένταση και άγχος (Frith, 1991). Κινητικά εμφανίζουν αδεξιότητα, κακό γραφικό χαρακτήρα ενώ παράλληλα εμφανίζουν «δυσκολίες στη βλεμματική επικοινωνία και στα αγγίγματα, επιθετικότητα, επαναλαμβανόμενες κινήσεις, εμμονή σε αντικείμενα, ευαισθησία σε θορύβους, γεύσεις, μυρωδιές, δυσκολία στη διάκριση μεταξύ πραγματικού και φανταστικού, άκαμπτη σκέψη, ωφελιμιστικού τύπου σχέσεις, αδυναμία κατανόησης της μεταφοράς στον λόγο, μη συμμετοχή σε ομαδικά αθλήματα και δραστηριότητες, προτίμηση στα παζλ, ιδιόρρυθμη στάση σώματος, μειωμένη ενσυναίσθηση, άγχος προσαρμογής, αδόκιμο τρόπο αντίδρασης σε μια άβολη κατάσταση, μη χρήση της γλώσσας του σώματος, μη αναγνώριση της διάθεσης τρίτου ατόμου από τις κινήσεις του σώματός του, πολυλογία σε συζητήσεις, επιφανειακή έκφραση λόγου και μη ολοκλήρωση εργασιών» (Ισιμλίδου, 2019).

Δεν αντιμετωπίζουν μόνο δυσκολίες και ελλείψεις τα άτομα με διάγνωση Asperger. Αντίθετα, μπορεί να έχουν πολύ καλές δεξιότητες στις αριθμητικές πράξεις, στη μουσική, στο σχέδιο, στις ξένες γλώσσες, στους υπολογιστές, στη φωτογραφία, στις κατασκευές ή στον αθλητισμό (Ανομίτρη & Λαζαράτου, 2017).

Μια αναπτυξιακή διαταραχή δεν παρουσιάζεται συνήθως μεμονωμένα. Συχνά συνυπάρχει με άλλες διαταραχές. Έτσι, σύμφωνα με έρευνες, τα άτομα με Asperger ενδέχεται να έχουν ΔΕΠ-Υ, δυσλεξία, κατάθλιψη και άγχος. Ακόμα, μπορεί να εκδηλώσουν ιατρικά προβλήματα, όπως επιληπτικές κρίσεις ή προβλήματα στον ύπνο ή να συνυπάρχει το Σύνδρομο Tourette. Τέλος, σύμφωνα με την υπό μελέτη βιβλιογραφία, μπορεί να συνυπάρχει διπολική ή ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (de Giambattista, 2019).

3.3.1. Διαφορές μεταξύ συνδρόμου Asperger και αυτισμού

Το σύνδρομο Asperger διαφέρει από τον κλασικό αυτισμό ως προς τα συμπτώματα, καθώς στο σύνδρομο Asperger είναι λιγότερο σοβαρά ενώ δεν υπάρχει γλωσσική καθυστέρηση.

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger επηρεάζονται ελαφρώς, ενώ έχουν καλές γνωστικές και λεκτικές δεξιότητες. Συχνά, τα συμπτώματα των παιδιών με Asperger δε γίνονται αντιληπτά από μη εκπαιδευμένο παρατηρητή ενώ συχνά αντιμετωπίζονται ως «νευροτυπικά» λόγω της διαφορετικότητάς τους. Τα παιδιά με αυτισμό συχνά μοιάζουν απόμακρα και αδιάφορα, ενώ, αντιθέτως, τα παιδιά με Asperger δεν εμφανίζουν τέτοια χαρακτηριστικά. Είναι παιδιά τα οποία επιθυμούν να έχουν αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις δεν ξέρουν πώς το κάνουν αυτό (Σινανίδου, 2013).

Τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι «κοινωνικά αδέξια» και να μην κατανοούν συμβατικούς κοινωνικούς κανόνες ή να δείχνουν έλλειψη ενσυναίσθησης. Ακόμα, έχουν περιορισμένη οπτική επαφή, δε δείχνουν ενδιαφέρον για συζητήσεις ή δεν κατανοούν τη χρήση χειρονομιών (Κωνστανταρέα, 2001).

Μια από τις σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στη διαταραχή Asperger και στον κλασικό αυτισμό είναι ότι δεν υπάρχει καθυστέρηση ομιλίας στο σύνδρομο Asperger. Αντιθέτως, τα παιδιά με Asperger έχουν πολλές φορές πολύ καλές γλωσσικές δεξιότητες. Χρησιμοποιούν ωστόσο τη γλώσσα με διαφορετικό τρόπο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα μοτίβα ομιλίας τους, δηλαδή, μπορεί να είναι ασυνήθιστα, να μην κλίνουν τα ρήματα ή να έχουν ρυθμική φύση ή να μιλούν με μεγάλη επισημότητα ή πολύ δυνατά ή με υψηλό τόνο (Ανομίτρη & Λαζαράτου, 2017).

Ακόμα μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στον κλασικό αυτισμό και στο Σύνδρομο Asperger εντοπίζεται στη γνωστική ικανότητα. Τα παιδιά με Asperger, σε αντίθεση με τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, δεν εμφανίζουν «κλινικά σημαντική» γνωστική

καθυστερήση. Τα περισσότερα παιδιά έχουν νοημοσύνη μέση ή και άνω του μέσου όρου (Βάρβογλη, 2007).

Τέλος, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, συχνά εμφανίζουν καθυστερήσεις στην κινητική δεξιότητα ενώ μοιάζουν συχνά αδέξια.

3.4. Δυσκολίες παιδιών με Σύνδρομο Asperger στο σχολικό περιβάλλον

Στο σχολικό περιβάλλον, τα παιδιά με Asperger έρχονται αντιμέτωπα με προκλήσεις και δυσκολίες. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη νοητική τους κατάσταση, η οποία είναι ικανοποιητική για να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο (Attwood, 2009).

Οι συμμαθητές τους τους χαρακτηρίζουν ως απόμακρους, καθώς την ώρα του μαθήματος μπορεί να είναι αφηρημένοι και απορροφημένοι στις δικές τους σκέψεις και στα δικά τους ενδιαφέροντα. Δεν έχουν πολλές κοινωνικές επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, δυσκολεύονται στην τήρηση των σχολικών κανόνων και στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Αυτό τους δημιουργεί άγχος και ρίχνει την αυτοπεποίθησή τους, γεγονός που, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, τους δημιουργεί σημαντικές συναισθηματικές μεταπτώσεις (Ισμιρλίδου, 2019).

Λόγω του ότι μπορούν να κατανοήσουν και να διακρίνουν τις δυσκολίες τους αυτές, οδηγούνται σε εκρήξεις θυμού, σε επιθετικότητα και σε παραβατική συμπεριφορά. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορούν να οδηγηθούν και σε κατάθλιψη (Sharma & Gonda, 2018).

Σημαντικό είναι τα παιδιά αυτά να λάβουν την απαραίτητη προσοχή τόσο από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον με σκοπό να κατανοήσουν τις δυσκολίες τους και να κινηθούν ώστε να βρουν την κατάλληλη γι' αυτούς παρέμβαση (Rinaldi & Attanasio, 2021). Η προσαρμογή τους στους κανόνες και στους ρυθμούς της σχολικής ζωής είναι μια επίπονη διαδικασία γι' αυτούς. Έτσι, είναι απαραίτητη η υποστήριξη και η βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι θα μπορέσουν να διακρίνουν και να αναδείξουν τις κλίσεις τους και τις ικανότητές τους ενώ θα τους εντάξουν αποτελεσματικά στην τάξη (Hosseini & Molla, 2023).

3.5. Διδακτικές παρεμβάσεις και Εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Asperger

Η διαταραχή Asperger εκδηλώνεται χωρίς διακοπές στην πορεία της ζωής του ατόμου και επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις της ζωής του. Ίαση δε, δεν μπορεί να επιτευχθεί. Ωστόσο,

σήμερα είναι ευρέως αποδεκτό ότι η πρώιμη διάγνωση και παρέμβαση συμβάλλει σημαντικά στην εξέλιξη του ατόμου. Οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι εξατομικευμένες καθώς το κάθε άτομο με διάγνωση Asperger είναι ξεχωριστό με τις δικές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Keen, et al., 2016).

Καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της παρέμβασης στα άτομα με Asperger είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Μέσα από την εφαρμογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οικογενειακό περιβάλλον και οι γονείς μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που δημιουργούνται, να δημιουργήσουν θετικά συναισθήματα, να βοηθήσουν το παιδί να είναι χρήσιμο και ισότιμο μέλος αλλά και να του δώσουν τα απαραίτητα εφόδια για την ενσωμάτωσή του στο εκάστοτε περιβάλλον (Ισμιρλίδου, 2019).

Έτσι, είναι σαφές ότι η διαδικασία που η κάθε οικογένεια θα ακολουθήσει από τη στιγμή που ένα μέλος της θα διαγνωστεί με το Σύνδρομο Asperger είναι καθοριστική. Οι ιατροί οφείλουν να ενημερώσουν πλήρως την οικογένεια και να καθορίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα κινηθούν ως προς τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Attwood T, 2009).

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο θα πρέπει να είναι εξατομικευμένες αλλά και να κινούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να το παιδί σταδιακά να μπορεί να παίρνει μέρος στις ομαδικές δραστηριότητες και να ανεξαρτητοποιηθεί (Frith, 1991). Οι περισσότερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται κινούνται προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, του παιχνιδιού με τη χρήση διάφορων οπτικών μέσων. Παράλληλα, επιδιώκουν την ενεργητική συμμετοχή των γονέων (Keen, et al., 2016).

Επιπλέον, η συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική. Για τον λόγο αυτό πρέπει να είναι καταρτισμένοι και να επιμορφώνονται συνεχώς γύρω από θέματα ειδικής αγωγής και ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ισμιρλίδου, 2019). Πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά το παιδί, να υπάρχει εμπιστοσύνη και να εντοπίζουν τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν. Είναι σημαντικό ακόμα να εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις ιδιαίτερες κλίσεις των παιδιών, να χρησιμοποιούν τα ενδιαφέροντά τους ως κίνητρο για συμμετοχή σε δράσεις και δραστηριότητες με το σχολείο και τους συμμαθητές (Mirkoivic & Gérardin, 2019).

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείχνουν κατανόηση στις ρουτίνες του παιδιού και να το διευκολύνουν με ερωτήσεις με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου

του μαθήματος. Μέσα από της συζητήσεις, τέλος, θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε ομάδες και θα το βοηθήσουν στις κοινωνικές του σχέσεις (Κωνστανταρέα, 2001).

Κεφάλαιο 4 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και μαθητές με Σύνδρομο Asperger

4.1. Εννοιολογική οριοθέτηση

Οι κοινωνίες σήμερα δεσμεύονται για τη δημιουργία ενός κόσμου όπου θα υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη και ισονομία. Οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων δε θα αποτελούν λόγο για αποκλεισμό, κοινωνικές διακρίσεις ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση (Gavin , 2020).

Η δέσμευση αυτή έχει τις ρίζες της στην «Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» το 1948. Έκτοτε, άλλες Συμβάσεις ήρθαν να συμπληρώσουν και να επεκτείνουν την αρχική Διακήρυξη. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού στο άρθρο 2, ορίζει ως θεμελιώδες δικαίωμα του παιδιού να αντιμετωπίζεται χωρίς διακρίσεις «ανεξάρτητα από τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη γνώμη ή άλλη, εθνική, εθνοτική ή κοινοτική προέλευση, περιουσία, αναπηρία, γέννηση ή άλλο θέμα του ίδιου του παιδιού ή του γονέα του και του νόμιμου κηδεμόνα του».

Στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία το 2006, το άρθρο 23 αναφέρεται «στα δικαιώματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και απαιτεί από τα κράτη να διασφαλίσουν ότι το παιδί με ΕΕΑ/αναπηρία έχει αποτελεσματική πρόσβαση και λαμβάνει εκπαίδευση, κατάρτιση, υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης, υπηρεσίες αποκατάστασης, προετοιμασίας για απασχόληση και ευκαιρίες αναψυχής με τρόπο ευνοϊκό για την επίτευξη της πληρέστερης δυνατής κοινωνικής συμπερίληψης / ένταξης και ατομικής ανάπτυξης του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής και πνευματικής του ανάπτυξης». Το άρθρο 28 δε, προτρέπει και ενθαρρύνει τις χώρες να αντιμετωπίσουν τους μαθητές με ισότητα όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση (Μιχαηλίδης, 2009).

Η Σύμβαση αυτή, ως Διεθνής Συνθήκη, καθορίζει αρχές που μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αρχές αυτές περιλαμβάνουν τον καθολικό σχεδιασμό χώρων και υποδομών ώστε να είναι πλήρως προσβάσιμες από τα άτομα με αναπηρίες και σύνδρομο Asperger. Συγκεκριμένα άρθρα αφορούν άμεσα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το άρθρο 7 αφορά «τους μαθητές με ΕΕΑ/αναπηρία», το άρθρο 8 «την ευαισθητοποίηση», το άρθρο 9 «την προσβασιμότητα», το άρθρο 24 επικεντρώνεται στην εκπαίδευση ενώ το άρθρο 26 ασχολείται «με τη διαμονή και την αποκατάσταση με έμφαση στην ανάπτυξη της μέγιστης ανεξαρτησίας».

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση νοείται ως «ανθρώπινο δικαίωμα» και ως μέσο για την πραγματοποίηση άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως την απομάκρυνση από τη φτώχεια (Αβραμιδης κ.συν., 2014). Ακόμα, αποτελεί διαδικασία εξάλειψης εμποδίων. Έτσι, η εκπαίδευση νοείται ως «θεμελιώδες δικαίωμα όλων των μαθητών». Ακόμα, πρόκειται για μια «αρχή που εκτιμά την ευημερία όλων των μαθητών, σέβεται την εγγενή αξιοπρέπεια και αυτονομία τους και αναγνωρίζει τις απαιτήσεις των ατόμων και την ικανότητά τους να συμπεριλαμβάνονται αποτελεσματικά και να συμβάλλουν στην κοινωνία».

Σύμφωνα με την ατζέντα της UNESCO 2030, ο στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθορίστηκε στο τέσσερα (SDG4). Στόχος είναι «να εξασφαλίσει συμπεριληπτική εκπαίδευση και δίκαιη ποιότητα και να προωθήσει ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους».

Ακόμα σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, «η ισονομία ως συμπερίληψη/ ένταξη σημαίνει να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές φτάνουν τουλάχιστον σε ένα βασικό ελάχιστο επίπεδο δεξιοτήτων. Τα ισόνομα εκπαιδευτικά συστήματα είναι δίκαια και συμπεριληπτικά και υποστηρίζουν τους μαθητές τους για να επιτύχουν το μαθησιακό τους δυναμικό χωρίς να προκαθορίσουν επίσημα ή ανεπίσημα εμπόδια ή μείωση των προσδοκιών. Η ισοτιμία ως δικαιοσύνη συνεπάγεται ότι προσωπικές ή κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, όπως το φύλο, η εθνική καταγωγή ή το οικογενειακό υπόβαθρο δεν αποτελούν εμπόδια στην εκπαιδευτική επιτυχία» (Κυριαζοπούλου, 2023).

Ο Ύπατος Αρμοστής των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα «συνιστά στα κράτη και σε άλλους να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν στο νομοθετικό, πολιτικό και δημοσιονομικό πλαίσιο το δικαίωμα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, διασφαλίζοντας την ίση πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία και υποχρεωτική και τακτική εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων των βασικών προγραμμάτων διδασκαλίας και την απασχόληση εκπαιδευτικών με αναπηρία σε όλα τα σχολεία» (Κυριαζοπούλου, 2023).

4.2. Βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός σε παγκόσμιο επίπεδο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν υπάρχει. Παρόλα αυτά, έρευνες έχουν καταγράψει τις διαστάσεις που συνδέονται με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτά, έχουν διατυπωθεί

πολλοί ορισμοί από θεωρητικούς, ερευνητές ή οργανισμούς που έχουν κοινές βασικές αρχές (Κυριαζοπούλου, 2023).

Σύμφωνα με την UNESCO, «συμπερίληψη είναι μια διαδικασία που βοηθά να ξεπεραστούν τα εμπόδια που περιορίζουν την παρουσία, τη συμμετοχή και την επίτευξη των μαθητών». Η παρουσία αναφέρεται στη «διαθεσιμότητα και την προσβασιμότητα των γενικών σχολείων μέσω εκπαιδευτικών ρυθμίσεων». Αφορά δηλαδή το δικαίωμα όλων των μαθητών φοιτούν στο «σχολείο της γειτονιάς» τους (Αγγελίδης, 2019). Η συμμετοχή αναφέρεται και εστιάζει στον «βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις καλωσορίζουν όλα τα παιδιά και τους επιτρέπουν να μάθουν και να αναπτυχθούν». Το επίτευγμα «αναφέρεται στο δικαίωμα όλων των μαθητών να φοιτούν στο σχολείο και να συμμετέχουν επί ίσοις όροις με τους συμμαθητές τους στην ακαδημαϊκή μάθηση, στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή» (Κυριαζοπούλου, 2023).

Το κίνημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ξεκίνησε από την ανησυχία για το πώς μαθητές με αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες θα μπορούσαν να φοιτούν στα γενικά σχολεία. Ωστόσο, σήμερα έχει επεκταθεί και αφορά όλους τους μαθητές και την ανάγκη τους να «νιώθουν σαν το σπίτι τους και πολύτιμα μέλη της κοινότητας, στα σχολεία και τις αίθουσες διδασκαλίας» (Σάββα & Αγγελίδης, 2019).

Σύμφωνα με την υπό μελέτη βιβλιογραφία και αρθρογραφία, η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται «ιδεολογία και προσέγγιση πρακτικής που σέβεται το δικαίωμα όλων των μαθητών να λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση μαζί με τους συνομηλίκους τους» (Κυριαζοπούλου, 2023). Κατά τον Booth (2009), η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται με τρεις διαστάσεις: πρώτον περιλαμβάνει «τη μείωση όλων των μορφών αποκλεισμού και την αύξηση της συμμετοχής για όλους», δεύτερον δημιουργεί συστήματα και ρυθμίσεις «που ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία και σέβονται όλους τους μαθητές» και τρίτον θέτει «συγκεκριμένες αξίες σε δράση στην εκπαίδευση και την κοινωνία». Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «είναι ηθικό και πολιτικό σχέδιο (...) βλέπω τις αξίες χωρίς αποκλεισμούς ως προς την ισότητα, τη συμπόνια και το σεβασμό για την ποικιλομορφία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη συμμετοχή, την κοινότητα, τη χαρά, την ειλικρίνεια και τη βιωσιμότητα».

Για τους Goransson και Nilholm (2014), η έρευνα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στηρίζεται σε τέσσερις διαφορετικές αντιλήψεις. Πρώτον, στην πεποίθηση ότι

«η συμπερίληψη αφορά την τοποθέτηση μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις. Δεύτερον, στην παραδοχή ότι η συμπερίληψη αφορά την κάλυψη των κοινωνικών / ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών με αναπηρία. Τρίτον στην πεποίθηση ότι η συμπερίληψη αφορά την κάλυψη των κοινωνικών / ακαδημαϊκών αναγκών όλων των μαθητών. Τέλος, αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη ως τη δημιουργία κοινοτήτων.

Οι Soriano, Watkins και Edersold (2017) υποστήριξαν την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων των μαθητών και περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: πρώτον ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση τοποθετείται στη γενική εκπαίδευση, δεύτερον ότι αποτελεί διαδικασία προς την ισότιμη ευκαιρία μάθησης, τρίτον ότι δίνει ίσες ευκαιρίες επίτευξης και τέταρτον ότι προσφέρει ίσες ευκαιρίες για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών.

Η βιβλιογραφία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μεγάλη. Ωστόσο, ακόμα και σήμερα παραμένει μια έννοια αμφισβητούμενη, η οποία γίνεται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τη Symeonidou (2018), οι όροι «ενσωμάτωση» και «συμπερίληψη» είναι δύο έννοιες διαφορετικές οι οποίες αντανακλούν διαφορετικές εποχές. Ως όρος, η «συμπερίληψη» ήρθε να καλύψει τα κενά και να ξεπεράσει τους περιορισμούς που γέννησε ο όρος «ενσωμάτωση». Σύμφωνα με τη UNICEF (2012), η ενσωμάτωση ορίζεται ως η τοποθέτηση «των παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στο γενικό σύστημα, συχνά σε ειδικές τάξεις, με την προϋπόθεση να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του και να ταιριάζουν με το περιβάλλον του».

Η ενσωμάτωση αναφέρεται στην πρακτική της τοποθέτησης ορισμένων μαθητών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, βασική προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτό είναι η προσαρμογή των παιδιών αυτών στις υπάρχουσες δομές, στάσεις και εν τέλει στο ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αντίθετα, η συμπερίληψη εστιάζει στην ικανότητα και προθυμία του ίδιου του σχολείου να μετατρέψει το περιβάλλον του και το σύστημά του, ώστε να καλύψει τις ανάγκες και να υποστηρίξει την πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών (Κυριαζοπούλου, 2023).

Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται έχουν ως στόχο την «προσαρμογή των μεμονωμένων μαθητών σε υπάρχουσες δομές και πρακτικές, και εστιάζονται αποκλειστικά σε μαθητές με δυσκολίες». Έτσι, μια δίκαιη κοινωνία χρειάζεται και ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν θα αποκλείει κανένα παιδί.

Για να γίνει κατανοητή η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι χρήσιμο να έχουμε κατά νου δύο εννοιολογικά εργαλεία. Το πρώτο είναι η «οικολογική και συστημική προσέγγιση στην ανάπτυξη» και το δεύτερο «το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας / ατόμου». Και στα δύο εννοιολογικά εργαλεία, η ανάπτυξη των μαθητών διαμορφώνεται όχι μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου αλλά και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο το άτομο μεγαλώνει και μαθαίνει. Τα περιβάλλοντα αυτά περιλαμβάνουν την οικογένεια, την κοινότητα, την ευρύτερη κοινωνία και το σχολείο (Κυριαζοπούλου, 2023).

Το «μοντέλο οικολογικών συστημάτων», εστιάζει «στο πώς τα περιβάλλοντα δημιουργούν ευκαιρίες για τον μαθητή ώστε να μάθει και να μεγαλώσει». Από την άλλη, το «κοινωνικό μοντέλο» εστιάζει όχι μόνο στις αδυναμίες του μαθητή αλλά και στις απαιτήσεις και τους περιορισμούς του σχολείου και της κοινωνίας, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τις ανάγκες των μαθητών. Για το κοινωνικό μοντέλο, οι δυσκολίες, που ένα παιδί με αναπηρία ή αυτισμό αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του ή στο σχολικό περιβάλλον, πηγάζουν από την ίδια την κοινωνία και όχι από την αναπηρία αυτή καθαυτή.

Έτσι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει στο πώς τα σχολεία είναι ικανά να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις των μαθητών, πώς τα ίδια μπορούν να είναι περισσότερο αποτελεσματικά με σκοπό να επιτρέψουν τους μαθητές να μάθουν, να υποστηρίξουν τις οικογένειες, τις κοινότητες και την ευρύτερη κοινωνία (Goransson & Nilholm, 2014).

Το δικαίωμα στη συμπερίληψη δεν περιορίζεται στα τυπικά περιβάλλοντα μάθησης. Αντιθέτως, επεκτείνεται και στα μη τυπικά, συμπεριλαμβανόμενης της κοινότητας. Μέσα από τη συμπερίληψη, μπορούμε να δούμε την ποικιλομορφία μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, όχι σαν πρόβλημα αλλά σαν πρόκληση. Αποτελεί ευκαιρία για το σχολείο να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, την ποιότητα ζωής των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών (Κυριαζοπούλου, 2023).

Ολοκληρώνοντας, η «οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς», είναι μια ευθύνη συλλογική.

4.3. Διαμόρφωση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως προς τις ανάγκες των παιδιών με Σύνδρομο Asperger

Η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συμπερίληψης μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, με γνώμονα τις ανάγκες των παιδιών με Asperger, είναι ευθύνη συλλογική.

Σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αλλά και η διευθυντική ομάδα. Μέσα από δράσεις που σχεδιάζουν και πραγματοποιούν στο σχολείο, «διασφαλίζουν τις συνθήκες που καθιστούν δυνατή την εφαρμογή και τη βιωσιμότητα της διαδικασίας αυτής» (Μιχαηλίδης, 2009).

Τόσο ο διευθυντής όσο και η διευθυντική ομάδα οφείλουν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη. Σκοπός είναι όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου αλλά και μπορούν να λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Αγγελίδης, 2019).

Ωστόσο, σπουδαίος είναι ο ρόλος άλλων ειδικοτήτων που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο. Οι υπηρεσίες εξωτερικής υποστήριξης, όπως οι διεπιστημονικές ομάδες, συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Ακόμα, σημαντικός είναι και ο ρόλος του μη διδακτικού προσωπικού, όπως η γραμματεία ή το προσωπικό διοίκησης όταν αυτό υπάρχει και προβλέπεται. Ο ρόλος τους είναι σημαντικός καθώς βοηθούν στο να γίνουν όλοι οι μαθητές αποδεκτοί και σεβαστοί. Οι μαθητές από την πλευρά τους συμβάλλουν και αυτοί προς την ίδια κατεύθυνση (Κυριαζοπούλου, 2023).

Οι γονείς των μαθητών φέρουν ευθύνη για τη δημιουργία ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς και τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Ένα συμπεριληπτικό σχολείο χρειάζεται και τη συμμετοχή της κοινότητας. Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν μέσα από κοινοτικές υπηρεσίες στον αθλητισμό, στις τέχνες αλλά και στον ελεύθερο χρόνο (Αβραμίδης, Αντωνίου, Γκαράνης, & Γουδήρας, 2014).

Το κάθε σχολικό περιβάλλον μπορεί να εφαρμόσει το δικό του σχέδιο δράσης για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Η λέξη - κλειδί ωστόσο είναι «αλλαγή». Αλλαγή ως προς τη νοοτροπία, τις πολιτικές αλλά και τις πρακτικές που εφαρμόζει ένα σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την UNESCO, «η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι δυνατή μόνο με τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και άλλων μαθησιακών περιβαλλόντων προκειμένου να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία των εκπαιδευομένων» (όπ.αναφ. στο Symeonidou, 2018).

Αλλαγή είναι μια «διαδικασία οικοδόμησης συναίνεσης γύρω από σκοπούς και αξίες της συμπερίληψης. Η ανάπτυξη της συμπερίληψης απαιτεί μια αίσθηση κοινού σκοπού από το δικαίωμα των παραγόντων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι απαραίτητο

να προωθηθούν χώροι για την οικοδόμηση συναίνεσης γύρω από σκοπούς και αξίες της συμπερίληψης» (Κυριαζοπούλου, 2023). Ακόμα, «πρόκειται για μια διαδικασία πολυεπίπεδη και πολύπλοκη. Πρέπει οι αλλαγές να συντελούνται σε πολλά επίπεδα, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, το πρόγραμμα σπουδών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις δομές υποστήριξης, το επίπεδο του σχολείου και σε ατομικό επίπεδο». Επιπλέον, οι προσδοκίες για αλλαγές «είναι μια διαδικασία συνεχής και βιώσιμη».

Ολοκληρώνοντας, οι αλλαγές μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, για να μπορέσουν να επιτευχθούν, θα πρέπει να λάβουν υποστήριξη.

4.4. Ευρωπαϊκή πολιτική για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Asperger

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με το άρθρο 26 «του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων» της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα μέλη της ΕΕ ζητούν «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ισονομία, ισότητα, απαγόρευση των διακρίσεων και προώθηση των πολιτικών ικανοτήτων».

Το 2015 η ΕΕ έθεσε συγκεκριμένα ζητήματα με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των παιδιών με Σύνδρομο Asperger. Συγκεκριμένα, ως θέμα τίθεται η «αντιμετώπιση της αυξανόμενης ποικιλομορφίας των εκπαιδευόμενων και ενίσχυση της πρόσβασης σε ποιοτική και συνεκτική εκπαίδευση και συμπεριληπτική κατάρτιση για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μειονεκτούντων ομάδων, όπως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι νεοαφιχθέντες μετανάστες, τα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι Ρομά, που αντιμετωπίζουν διακρίσεις, ρατσισμό, διαχωρισμό, εκφοβισμό, βία και στερεότυπα. Αντιμετώπιση του προβλήματος των διαφορών μεταξύ των φύλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς και άνισων ευκαιριών για γυναίκες και άντρες και προώθηση πιο ισορροπημένων εκπαιδευτικών επιλογών μεταξύ των φύλων» (Κυριαζοπούλου, 2023).

Το 2017, η θέση αυτή ενισχύθηκε από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, «η συμπεριληπτική εκπαίδευση απευθύνεται και ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων σε επίσημα, μη τυπικά και ανεπίσημα περιβάλλοντα με στόχο την ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων στην εκπαίδευση υψηλής ποιότητας». Σύμφωνα με το στρατηγικό σχέδιο της ΕΕ για την αναπηρία 2021-2030, «στο επίκεντρο

τίθεται η εξάλειψη των εμποδίων σε οχτώ τομείς δράσης, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» (Αβραμιδής κ. συν., 2014).

Ακόμα, ο Επίτροπος για Ανθρώπινα Δικαιώματα του Συμβουλίου της Ευρώπης (2017) όρισε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως «μια διαδικασία που αντιμετωπίζει και ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των αναγκών των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση, στον πολιτισμό και στις κοινότητες και στη μείωση και εξάλειψη του αποκλεισμού στην εκπαίδευση». Επιπλέον, σύμφωνα με την έκθεση αυτή, «η διασφάλιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνδέεται με τις αρχές της καταπολέμησης των διακρίσεων, του διαχωρισμού και της ποιοτικής εκπαίδευσης (Κυριαζοπούλου, 2023). Πιο συγκεκριμένα, προτείνει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που συνεπάγεται:

- Υιοθέτηση ολοκληρωμένης νομικής απαγόρευσης διακρίσεων στην εκπαίδευση.
- Εφαρμογή στρατηγικών κατά του σχολικού διαχωρισμού.
- Ευαισθητοποίηση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.
- Εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία.
- Σχεδιασμός εκπαιδευτικών παροχών με βάση τη συμπερίληψη.
- Ρύθμιση και παρακολούθηση των εισαγωγών νέων μαθητών στο σχολείο.
- Απαγόρευση εξετάσεων ως εργαλείο επιλογής μαθητών.
- Εξασφάλιση έγκαιρης αξιολόγησης των αναγκών των παιδιών.
- Εξισορρόπηση της κατανομής των μαθητών από ευάλωτες ομάδες στις τάξεις.
- Καθορισμός κοινωνικά ισορροπημένων σχολικών περιοχών.
- Κατανομή των καλύτερων εκπαιδευτικών στα πιο προκλητικά σχολεία.
- Προώθηση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο».

Εν κατακλείδι, ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Asperger δεν υπάρχει. Ωστόσο, οι υπάρχοντες ορισμοί θεωρούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών αυτών «ως ένα ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Πρόκειται για ανθρώπινο δικαίωμα που έχει ο κάθε ένας μαθητής να λαμβάνει ποιοτική εκπαίδευση σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα». Επίσης, φαίνεται να υπάρχει «αλληλεπίδραση μεταξύ της συμπεριληπτικής

εκπαίδευσης και της φοίτησης σε ένα γενικό σχολείο, της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, της καταπολέμησης των διακρίσεων και του διαχωρισμού».

4.5. Πρακτικές για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Asperger στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η υποχρεωτική εκπαίδευση των μαθητών ξεκινά από την ηλικία των 4 ετών. Από το νηπιαγωγείο, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και σύνδρομο Asperger, εντάσσονται στα γενικά σχολεία με παράλληλη στήριξη.

Σύμφωνα με τους Ν.3699/2008 και 4547/2018, προβλέπεται η εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για τους μαθητές με Asperger. Συγκεκριμένα ο 3699/2008 αναφέρει ότι «οι συστηματικές παρεμβάσεις στην προσχολική ηλικία παρέχονται από ειδικά νηπιαγωγεία μέσω της ανάπτυξης τάξεων πρώιμης παρέμβασης». Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον 4547/2018, «η ανάπτυξη προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης στα σχολεία συγκαταλέγεται στις αρμοδιότητες των υποστηρικτικών δομών (όπ.αναφ. στο Κυριαζοπούλου, 2023).

Είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα η συμπεριληπτική εκπαίδευση για τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger έχει καταστεί κλειδί για την επίτευξη του δικαιώματος των παιδιών στην εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό έχουν ληφθεί αρκετές νομοθετικές ρυθμίσεις με σκοπό να μπορούν τα σχολεία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών τους (Αβραμίδης κ. συν., 2014). Έτσι, σύμφωνα με τον Ν.4547/2018, συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι «η εκπαιδευτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία των αναγκών των μαθητών και στοχεύει στην υπερνίκηση των εμποδίων και στην εξασφάλιση ίσης πρόσβασης στη μάθηση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρία» (όπ.αναφ. στο Αγγελίδης, 2019).

Σήμερα ολοένα και περισσότερο είναι εμφανής η ανάγκη για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Asperger, λόγω μιας σειράς λόγων:

- «Τα στατιστικά δείχνουν αύξηση του αριθμού των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε γενικά σχολεία
- Οι προκλήσεις είναι πολλές παρά τα μέτρα που έχουν ληφθεί σχετικά με την παροχή μιας δίκαιης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές

- Πολλές είναι οι συστάσεις προς την Ελλάδα που δείχνουν ότι η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για τη βιώσιμη ανάπτυξη της χώρας»

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συμπεριληπτική εκπαίδευση «στοχεύει στην ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, με ίσες ευκαιρίες μάθησης, πρόσβασης και επίτευξης». Έτσι, απαιτείται σημαντική αλλαγή ως προς τη νοοτροπία αλλά και μια συστηματική μεταρρύθμιση που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης (Symeonidou, 2018).

Οι δυσκολίες που εντοπίζονται ως προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με Asperger, στα σχολεία της Ελλάδας, εντοπίζονται στην ελλιπή και ασαφή νομοθεσία και στα σχολικά κτήρια που δε διαθέτουν τις υποδομές για την επίτευξη της προσβασιμότητας. Γι' αυτό τον λόγο, εντοπίζεται χάσμα ανάμεσα στη νομοθεσία και στην εφαρμογή της στην πράξη. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς πρέπει να συνεργαστούν έτσι ώστε να εφαρμοστούν οι πολιτικές και να αμβλυθεί το παραπάνω χάσμα (Πουλπούλογλου, 2019).

Η οικονομική κρίση, από το 2010 και ύστερα, μείωσε σημαντικά τις κρατικές δαπάνες ως προς την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον κρατικό προϋπολογισμό του 2016, οι δαπάνες ως προς την εκπαίδευση μειώθηκαν κατά 34%. Το 2017 αυξήθηκαν σύμφωνα με τον προϋπολογισμό του 2016 κατά 5,4%. Από το 2018 ως και το 2020 δε, οι δαπάνες συνέχισαν να αυξάνονται. Ωστόσο, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία σε σχέση με τις δαπάνες που διατίθενται για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σχολεία γενικής παιδείας (Κυριαζοπούλου, 2023).

Ακόμα μια σημαντική πρόκληση και αδυναμία, εντοπίζεται στη μη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην ποικιλομορφία των αναγκών των μαθητών τους. Οι λόγοι είναι πολλοί. Πρώτον, πολλοί δεν έχουν την επαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση ώστε να ανταποκριθούν στο ρόλο αυτό. Δεύτερον, οι δομές είναι πολλές φορές ανεπαρκείς.

Ολοκληρώνοντας, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι πρακτικές με σκοπό τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, πρέπει να είναι συνεχείς.

4.5.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως προς τους μαθητές με Σύνδρομο Asperger

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον βασικότερο παράγοντα αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος τους πλέον είναι διευρυμένος και καλούνται να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες όλων των μαθητών ενώ ταυτόχρονα τους ζητείται να είναι αποτελεσματικοί σε όλα τα επίπεδα του έργου τους.

Είναι υποχρέωσή τους να μπορούν να διαχειριστούν την τάξη τους, να αποφύγουν τον στιγματισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σύνδρομο Asperger. Για να μπορέσει ωστόσο να γίνει αυτό, θα πρέπει να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικά με την ειδική αγωγή αλλά και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με αναπηρίες. Τέλος, πρέπει να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα (Πολυζοπούλου, 2019).

Είναι υποχρέωσή τους, επομένως, να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης θα αποδέχονται τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σύνδρομο Asperger, ώστε οι τελευταίοι να νιώθουν ασφαλείς και αποδεκτοί. Είναι ευθύνη τους, ακόμα, να μεριμνήσουν για τη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών της τάξης (Avramidis & Norwich, 2002).

Η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών με σύνδρομο Asperger ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς τους κάνει να αισθάνονται ασφαλείς αλλά και να μπορούν να δέχονται ευκολότερα την ακαδημαϊκή υποστήριξη από τους συμμαθητές τους. Ακόμα, βοηθά τους μαθητές στην αυτορρύθμισή τους αλλά και σε συμπεριφορικό επίπεδο ώστε να αλληλεπιδράσουν και να εκπληρώσουν τους στόχους τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα θα πρέπει να μεριμνήσουν ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών ανεξάρτητα από το αν έχουν σύνδρομο Asperger ή όχι και αυτό γιατί η αυτοεκτίμηση αποτελεί το βασικό παράγοντα για την εξέλιξη (Rinaldi & Attanasio, 2021).

Πολυάριθμες έρευνες έχουν αναδείξει τους διαφορετικούς ρόλους που εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν ώστε να διευκολύνουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Υπογραμμίζεται από έρευνες ότι το πρώτο βήμα προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι να εκπαιδευτούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σταθεροί αλλά ευέλικτοι, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί.

Σύμφωνα με την υπό μελέτη βιβλιογραφία, η προσωπικότητα αλλά και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου στην τάξη υπάρχουν μαθητές με Σύνδρομο Asperger. Έτσι, όπως προκύπτει μέσα από έρευνες, οι εκπαιδευτικοί στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να είναι καλοί, υπομονετικοί και να μπορούν να προβλέπουν. Επιπροσθέτως, πρέπει να είναι ικανοί, να γίνονται οι ίδιοι πρότυπο, να προωθούν την ανεκτικότητα, την αποδοχή αλλά και την αλληλοκατανόηση μέσα στη σχολική τάξη (Angravidis & Kalyna, 2007). Τέλος, οφείλουν να προστατεύουν στους μαθητές με αυτισμό και Asperger, ώστε να μην εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού.

Δεν είναι σπάνιο μαθητές με αυτισμό και Asperger να έχουν παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη με σκοπό να διευκολύνεται η φοίτησή τους στο γενικό σχολείο. Στόχος των εκπαιδευτικών αυτών είναι να βοηθήσουν τον μαθητή να παραμείνει συγκεντρωμένος στον εκπαιδευτικό του στόχο, να τροποποιήσουν το περιβάλλον όταν αυτό κριθεί απαραίτητο, να βοηθήσουν στην αύξηση της κατανόησης, να ελαχιστοποιήσουν την κοινωνική και ακαδημαϊκή απογοήτευση, να περιορίσουν τα συμπεριφοριστικά προβλήματα ενώ, τέλος, να διευκολύνουν την εργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες με άλλους μαθητές (Bhatnagar & Das, 2014).

Μέσα από την εικόνα ενός εκπαιδευτικού αναπαρίσταται και η εικόνα ολόκληρου σχολείου, μέσα από το οποίο διαμορφώνονται, παράλληλα, οι μελλοντικοί πολίτες της κοινωνίας. Από τη μία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου ενώ από την άλλη να διδάξουν τους μαθητές τους αξίες και αρχές που θα συμβάλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Beacham & Rouse, 2012).

Ολοκληρώνοντας, η διδασκαλία δεν αφορά μόνο τη μετάδοση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και γνώσεων. Είναι πολλά περισσότερα: είναι η παροχή στήριξης και κατευθυντήριων γραμμών στους μαθητές σε όλη τη μαθησιακή τους πορεία.

4.5.2. Προσαρμογές στο πρόγραμμα διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με Σύνδρομο Asperger

Το πρόγραμμα διδασκαλίας χρειάζεται βελτιώσεις, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις αλλά και για να επιτευχθεί ο στόχος της

καλλιέργειας δυναμικών και ενεργών πολιτών ικανών να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους.

Βαρύτητα πρέπει να δοθεί στη «νοηματοδότηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών, στην εμβάθυνση σε επιλεγμένα ενδιαφέροντα και χρήσιμα θέματα, καθώς και σε αποδοτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική» (Booth, 2009).

Παράλληλα, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς πλέον στο γενικό σχολείο φοιτούν και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και Σύνδρομο Asperger, αναδεικνύει την ανάγκη για συνεργασία των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς αλλά και εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής. Ακόμα, πρέπει να υπάρχει αποτελεσματική συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αποτελεσματική συνεργασία θα πρέπει να αναπτύξουν και με τους γονείς των μαθητών. Η ενημέρωση για τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά, ο προσδιορισμός των αδυναμιών αυτών τόσο σε κοινωνικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο πρέπει να γίνεται με τρόπο συστηματικό (Πολυζοπούλου, 2019).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θυμάται συνεχώς ότι οι γονείς δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους στα πλαίσια της ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Boyle & Topping, 2013).

Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά το εργαλείο «index for inclusion», το οποίο αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη δράσεων που προάγουν την ενιαία εκπαίδευση. Το εργαλείο αυτό στηρίζεται σε «άξονες, περιοχές, δείκτες και ερωτήματα τα οποία μπορούν να διευκολύνουν το προσωπικό του σχολείου να διαμορφώσει συλλογικά ένα αποτελεσματικό σχολείο για όλα τα παιδιά προωθώντας την ιδέα του ενιαίου σχολείου». Οι άξονές τους βασίζονται στην «κουλτούρα, την πολιτική και την πρακτική» (Cardona, 2009). Αναλυτικότερα, ο άξονας της «κουλτούρας συντίθεται από τη δημιουργία ενιαίας κοινότητας και από την καθιέρωση ενιαίων αξιών. Στοχεύει στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας για την προαγωγή της αποδοχής όλων». Επιπροσθέτως, η «σχολική κουλτούρα βασίζεται σε αξίες που προάγουν την ενιαία εκπαίδευση και εκφράζονται από όλο το προσωπικό και τους γονείς. Οι αρχές και οι αξίες οδηγούν σε αποφάσεις σχετικά με την πολιτική και πρακτική μέσα στην τάξη, ώστε η ανάπτυξη του

σχολείου να γίνεται μια συνεχής διαδικασία» (Πολυζοπούλου, 2019). Ο άξονας της πολιτικής «συντίθεται από την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους και από την οργάνωση της υποστήριξης της διαφορετικότητας από όλο το σχολείο». Ακόμα, οι «σχεδιαζόμενες πολιτικές ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και του προσωπικού και έτσι ελαχιστοποιείται ο αποκλεισμός. Περιλαμβάνονται σαφείς στρατηγικές για αλλαγή. Σημαντικές είναι όλες οι δραστηριότητες που αυξάνουν την ικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία των μαθητών. Όλες οι μορφές στήριξης αναπτύσσονται σύμφωνα με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης» (Πολυζοπούλου, 2019). Τέλος, ο άξονας της πρακτικής «συντίθεται από τη δημιουργία Αναλυτικού Προγράμματος για όλους και από την «ενορχήστρωση» της μάθησης και «προάγει πρακτικές διδασκαλίας που αντανακλούν την ενιαία κουλτούρα και πολιτική του σχολείου». «Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναπτύσσεται με τρόπο που να σέβεται τη διαφορετικότητα και να επιτρέπει τη διαφοροποίηση. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στη γνώση και τις εμπειρίες τους εκτός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη της μάθησης και της συμμετοχής όλων των παιδιών» (Σάββα & Αγγελίδης, 2019).

Σημαντική είναι και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων με σύγχρονες τεχνολογικές προδιαγραφές. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι διαδραστικοί πίνακες αλλά και «τα λογισμικά που έχουν δημιουργηθεί βάσει των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η βοηθητική τεχνολογία, ώστε το εκπαιδευτικό περιβάλλον να γίνει πιο ευέλικτο και προσβάσιμο, με τέτοιο τρόπο ώστε ο όρος πρόσβαση αποκτά νέο και εκσυγχρονισμένο περιεχόμενο» (Κυριαζοπούλου, 2023).

Συνοπτικά, και σύμφωνα με την Χριστοφοράκη (2008), για να υπάρχει η δυνατότητα επιτυχούς έκβασης στην ενταξιακή διαδικασία σε κάποιο ποσοστό θα πρέπει να πληρούνται, σε κάποιον τουλάχιστον βαθμό, τα ακόλουθα κριτήρια – προϋποθέσεις:

- «Εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και ενταξιακής διαδικασίας, δηλαδή εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές σχολείων και διοικητικές υπηρεσίες.
- Εκπαίδευση των παιδαγωγών σε πρακτικές, προγράμματα ενσωμάτωσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Συνδρομή, υποστήριξη και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον παιδαγωγό ειδικής αγωγής ιδίως

αυτόν που είχε την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος πρώιμης παρέμβασης ή αποκατάστασης.

- Επαρκείς υπηρεσίες συμβουλευτικής και στήριξης από τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, τον σχολικό ψυχολόγο, καθώς και από το ειδικό προσωπικό αποκατάστασης, όπως φυσιοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές.
- Αλλαγή του σχολικού προγράμματος αλλά και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες αλλά και να προαχθούν οι ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών με κινητικές ή / και μαθησιακές δυσκολίες.
- Αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των αποτελεσμάτων του επανασχεδιασμού των προγραμμάτων, πάντα σε σχέση και συνάφεια με τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται, τόσο βραχυπρόθεσμους όσο και μακροπρόθεσμους.
- Θετική στάση, αφοσίωση και δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και άρση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων.
- Κατάλληλος εξοπλισμός, εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής που το γενικό σχολείο οφείλει να διαθέτει για την αντιμετώπιση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων ανεξαιρέτως των παιδιών.
- Εξασφάλιση της γονικής παρέμβασης, έτσι ώστε να υπάρχει πληρέστερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, η οποία θα ξεκινά από το σπίτι και θα συνεχίζεται στο σχολείο»

4.5.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για παιδιά με Σύνδρομο Asperger

Ο ηγέτης παίζει καίριο ρόλο στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ενισχύει την επιτυχία όλων των μαθητών.

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή έχει αλλάξει, καθώς καθήκον του είναι «να διασφαλίσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που να είναι αποτελεσματικό και να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές». Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι αυτός που θα μεταδώσει στους εκπαιδευτικούς το όραμα και τους στόχους του σχολείου. Είναι αυτός που οφείλει να έχει γνώση για το προσωπικό του σχολείου και να δράσει ώστε να αναπτυχθεί και να επιμορφωθεί. Σύμφωνα με τους Ainscow, Booth & Dyson (2006) «οι καλές πρακτικές από πλευράς εκπαιδευτικών δεν αρκούν, γιατί η συμπερίληψη εξαρτάται και από τον τύπο του μάντζιμεντ που χρησιμοποιεί ο διευθυντής καθώς και από το πώς

κατανέμει την ηγεσία, η οποία λειτουργεί ως συλλογική διαδικασία που μπορούν να συμβάλουν μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς από κοινού». Σύμφωνα με τους παραπάνω, «πρέπει να ακούγονται οι φωνές του προσωπικού, των γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών έτσι ώστε να διαμορφώνονται παράγοντες ηγεσίας, όπως το όραμα». Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι, επομένως, ένας κρίσιμος παράγοντας για τη δημιουργία κουλτούρας συμπερίληψης στη βάση της οποίας θα οικοδομηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Τσαγκαλίδη (2016), στην Ελλάδα «έχουν γίνει μεμονωμένες προσπάθειες οι οποίες σε επίπεδο σχολικής τάξης ασχολούνται με τα σχολικά επιτεύγματα και τη συμμετοχή, ενώ υπάρχει και το εξωσχολικό επίπεδο (π.χ. δράσεις μεταξύ σχολικών μονάδων ή και στη γειτονιά)». Έτσι, είναι φανερό ότι δεν υπάρχει κάποιο οργανωμένο σχέδιο με σκοπό την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, λύση θα ήταν η εφαρμογή διοίκησης σχολικών μονάδων με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθεί την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε κάθε επίπεδο.

Οι σύγχρονες έρευνες έχουν φέρει στο φως διάφορα μοντέλα σχολικής διοίκησης με σκοπό τη συμπερίληψη. Ένα από τα πλέον κυρίαρχα μοντέλα είναι του Rayner (2007) με τον τίτλο «Διοίκηση της Συμπεριληπτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης» και θεωρεί ότι η σχολική μονάδα είναι ένα σύστημα. Σύμφωνα με τον Rayner, από τα τρία βασικά είδη εκπαιδευτικής ηγεσίας, το συναλλακτικό, το μετασχηματιστικό και το συμμετοχικό, είναι χρήσιμο να επιλέγουμε τα θετικότερα στοιχεία τα οποία και θα γίνουν η βάση για μια συμπεριληπτική σχολική ηγεσία.

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να κινείται μέσα στους χώρους του σχολείου και να ασκεί αποτελεσματικά τις λειτουργίες της ηγεσίας, όπως είναι η εποπτεία και η συμβουλευτική μεταξύ άλλων. Για τον Rayner, τρία είναι τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη συμπεριληπτική ηγεσία, πρώτον «η συνθετικότητα - βασίζεται στη γνώση και στοχεύει στη σύνθεση νέας γνώσης μέσα πάντα από θέση των προβλημάτων σε συλλογική κρίση και επίλυση, δεύτερον «η σχέση - επικεντρώνεται στους τρόπους και τα μέσα για την επίλυση των προβλημάτων με ανθρωποκεντρική προσέγγιση» και τρίτον «η λειτουργικότητα - πηγάζει από την έρευνα και αποτελεί εργαλείο για την κατανόηση, την εξυπηρέτηση και την αξιολόγηση των δομών, των μέσων και των αποτελεσμάτων».

Ένα ακόμα μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής – συμπεριληπτικής ηγεσίας που κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε είναι αυτό του Ryan (2007). Σύμφωνα με τον Ryan,

«το μάνατζμεντ πρέπει πρώτον να διαμορφωθεί έτσι ώστε να επιτυγχάνεται ολιστική συλλογική θεώρηση της συμπερίληψης, δεύτερον να ενεργοποιεί την πολιτική της συμπερίληψης στη σχολική μονάδα και την τοπική κοινωνία, τρίτον να συμπεριλαμβάνει όλους τους συμμετέχοντες της σχολικής και τοπικής κοινωνίας, τέταρτον να θέτει σε δοκιμασία τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις αλλά και τις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και τέλος να προκαλεί τον διάλογο για τη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Το μοντέλο αυτό θεωρείται πρακτικό.

Οι θεωρητικοί και οι ερευνητές της συμπεριληπτικής ηγεσίας έχουν εντοπίσει αρκετά στοιχεία τα οποία πρέπει να έχει ένας σχολικός ηγέτης έτσι ώστε να μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κουλτούρας συμπερίληψης στη σχολική μονάδα. Κατά τον Mitchell (2008), «α) η δημιουργία και η προώθηση του οράματος για τη συμπερίληψη το οποίο αποτυπώνεται σε όλες τις ενέργειές του, όπως στις συνομιλίες τους με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους κοινωνικούς παράγοντες, στην επίσημη αλληλογραφία του σχολείου κλπ., β) η αναγνώριση των προσπαθειών όσων προσπαθούν για την επιτυχία της συμπερίληψης και η ενθάρρυνσή τους, γ) η απόκτηση πόρων για την προμήθεια, την κατασκευή ή τη συντήρηση της υποδομής, του εποπτικού υλικού κλπ., δ) η διαφοροποίηση των δεδομένων της σχολικής μονάδας ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως π.χ. η χρήση διαφοροποιημένων ΑΠΣ, ε) η υψηλή και ρεαλιστική στοχοθεσία και η αξιολόγηση της εξελικτικής πορείας όλων των μαθητών, στ) η διαχείριση των διαφορετικών απόψεων των εμπλεκόμενων οι οποίες παρεμποδίζουν την υλοποίηση της συμπερίληψης». Οι Black και Simon (2014) αναφέρουν «τα, κατά την άποψή τους, πεδία στα οποία οφείλουν να ενεργοποιηθούν οι σχολικοί ηγέτες προκειμένου να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα σταθερές συμπεριληπτικές πρακτικές, οι οποίες θα δημιουργήσουν τη συμπεριληπτική κουλτούρα, ως ακολούθως: α) συγκερασμός με δημοκρατικές πρακτικές των διαφορετικών προσεγγίσεων τις οποίες πιθανόν να έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν λάβει διαχωριστική εκπαίδευση, είναι δηλαδή, της γενικής ή της ειδικής αγωγής, β) ευρεία οργανωσιακή αναμόρφωση με την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών βασιζόμενη στη σχετική γνώση, γ) δημιουργία και διάχυση οράματος για την αλλαγή των συνηθειών και των πρακτικών της σχολικής μονάδας, δ) αλλαγή των σχολικών δομών, όπως π.χ. η υιοθέτηση της τεχνολογίας ως υποστηρικτική των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής από ειδικούς,

ώστε να εναρμονίζονται με τους σκοπούς της συμπερίληψης, ε) προώθηση της αναθεώρησης των αξιών των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικές αξίες, ώστε να συνεργάζονται με γονείς, άλλους φορείς και γενικά να εντάσσονται σε δίκτυα συνεργασίας για την εμπέδωση της συμπεριληπτικής πρακτικής βιωματικά και να δημιουργείται έτσι κουλτούρα ατομικής και οργανωσιακής μάθησης, στ) προγραμματισμός για την παρώθηση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη σε θέματα συμπερίληψης, ζ) υποστήριξη της τάσης για καινοτομία, εν προκειμένω, με την έννοια της διατήρησης των συμπεριληπτικών αναγκών από όλους τους εμπλεκόμενους».

Εν κατακλείδι, ο ηγέτης μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, πρέπει να μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της σχολικής του μονάδας. Η ανάπτυξη αυτή αφορά «μια επιλογή στόχων και διαδικασιών στο τέλος των οποίων τα σχολεία οφείλουν να έχουν κατακτήσει μια νέα βελτιωμένη κατάσταση λειτουργίας ως αυτό-αναφερόμενοι, αυτό-πηδαλιουχούμενοι, αυτό-στοχαζόμενοι και αυτό-οργανωνόμενοι οργανισμοί, δηλαδή ως οργανισμοί που είναι σε θέση να διαχειρίζονται μόνοι τους, «ιδίους δυνάμεις», όλα τα θέματα που τους αφορούν και συνδέονται με την ποιότητα του παρεχόμενου έργου τους».

4.5.4. Εμπόδια στην εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης για τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με Σύνδρομο Asperger συναντά σημαντικά εμπόδια. Αν και τα Ηνωμένα Έθνη το 2006 κάλεσαν τα κράτη να εφαρμόσουν μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, «η επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για πολλές από τις δυτικές χώρες σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, νομοθεσίας, χρηματοδότησης και πρακτικής εφαρμογής».

Όπως αναφέρει η Ζωνίου – Σιδέρη (2000), «χρειάζεται επαναπροσδιορισμός του θεωρητικού πλαισίου εστιάζοντας στην αρχιτεκτονική των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων, ως κοινωνικών θεσμών, και στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους προκύπτει η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών τους».

Τα εμπόδια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνοψίζονται σε οργανωτικά, γνωστικά και συμπεριφορικά. Τα οργανωτικά «αποτελούν κρίσιμο παράγοντα και απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της συμπερίληψης είναι η υιοθέτησή της από

την πολιτική ηγεσία, εφόσον ο εκάστοτε σχολικός ηγέτης ακολουθεί την εκπαιδευτική πολιτική που διά νόμων του επιβάλλεται». Τα γνωστικά, «αναφέρονται σε θέματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Dell' Anna & Pellegrini, 2019). Είναι δεδομένο ότι τα γνωστικά ελλείμματα, που είναι φυσικό να υπάρχουν σχετικά με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη διδακτική μεθοδολογία που την υποστηρίζει, πρέπει να καλυφθούν κυρίως στους εκπαιδευτικούς που έχουν πάρει γενική κατεύθυνση στις σπουδές τους, οι οποίοι χρειάζονται επιπρόσθετα επιμόρφωση σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και, σε δεύτερο επίπεδο, στους ειδικούς παιδαγωγούς. Μη επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί είναι πολύ δύσκολο να κατανοήσουν τις παραμέτρους της έννοιας της συμπερίληψης, την ανάγκη αλλά και τον τρόπο εφαρμογής της. Τα συμπεριφορικά «αναφέρονται κυρίως στις στάσεις όλων των εμπλεκομένων και κυρίως των εκπαιδευτικών και των γονέων απέναντι στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο, οι οποίες υπάγονται στο γενικότερο πλαίσιο της έννοιας της συμπεριληπτικής ή όχι κουλτούρας» (Πολυζοπούλου, 2019).

Κεφάλαιο 5 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Asperger

5.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με Σύνδρομο Asperger και τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο

Σήμερα, έχει αλλάξει ριζικά ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και Σύνδρομο Asperger. Ολοένα και περισσότερο, γίνεται προσπάθεια για εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που συμβάλλουν στη συμπερίληψη των παιδιών αυτών μέσα στο γενικό σχολείο. Θα λέγαμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει αποκτήσει μεγάλη δυναμική η συμπεριληπτική εκπαίδευση ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δε, παίζουν σημαντικό ρόλο – ταυτόχρονα με τις στάσεις τους – στην επιτυχία ή όχι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Πολυζοπούλου, 2019).

Θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στην τακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ωστόσο εκφράζουν ανησυχίες σε σχέση με την εκπαίδευσή τους αλλά και τα μέσα που χρειάζονται οι μαθητές τα οποία είναι ελλιπή. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, «η αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε τακτικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τακτική αυτή» (Μιχαηλίδης, 2009).

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών ενός σχολικού περιβάλλοντος απέναντι στη συμπερίληψη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας. Έτσι, σύμφωνα με την υπό μελέτη βιβλιογραφία, όσο πιο θετικοί είναι οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τόσο πιο πρόθυμοι εμφανίζονται να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους αλλά και να υιοθετήσουν νέες ιδέες και μεθόδους που με τη σειρά τους θα καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών μέσα σε μια τάξη (Polyzourouli & Tsaliridou, 2019).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες όπως είναι η φύση, ο βαθμός σοβαρότητας της δυσκολίας των μαθητών, η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα διαθέσιμα μέσα και οι υποδομές του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού (Boyle & Topping, 2013). Ακόμα, επηρεάζονται σύμφωνα με έρευνες από το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική τους εμπειρία, την εμπειρία που έχουν από την επαφή τους με παιδιά με

Asperger, την προετοιμασία που κάνουν, την εκπαίδευσή τους αλλά και τις δικές τους πεποιθήσεις (Woodcock, 2013).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με μελέτες που διερεύνησαν την επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, έδειξαν ότι οι γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο θετικές ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (Galaterou & Antoniou, 2017). Άλλες έρευνες επικεντρώθηκαν στην επίδραση της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, είναι περισσότερο θετικοί και υποστηρικτικοί ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με έρευνες οι οποίες διερεύνησαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και πώς αυτές επηρεάζονται από τη σχέση των ίδιων με άτομα με σύνδρομο Asperger, έγινε σαφές ότι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία και επαφή με άτομα με σύνδρομο Asperger, είναι περισσότερο θετικοί ως προς την ένταξη αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο συγκριτικά με όσους εκπαιδευτικούς έχουν λιγότερη εκπαιδευτική εμπειρία και επαφή (Krischler et al., 2019). Έρευνες που έγιναν στην Αμερική, στην Αγγλία και στην Αυστραλία, σε σχέση με την προετοιμασία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και πώς οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους, έδειξαν ότι η εκπαίδευσή τους πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, προετοιμασίας και επιμόρφωσης, επηρεάζει θετικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με Asperger στο γενικό σχολείο (Sarris et al., 2018).

Η περιοχή υπηρεσίας επηρεάζει, σύμφωνα με έρευνες, τις στάσεις τους ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι περισσότερες συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα αστικά κέντρα είναι περισσότερο θετικοί, καθώς εκεί ξεκινούν οι εφαρμογές πρωτοποριακών προγραμμάτων για την ειδική αγωγή (Polyzoroulou & Tsakiridou, 2019).

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο θετικοί από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας.

Ακόμα, έρευνες σε σχέση με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις τους, είτε θετικές είτε αρνητικές, επηρεάζουν άμεσα και τις διδακτικές παρεμβάσεις που επιλέγουν. Έτσι, οι πεποιθήσεις τους για τα άτομα με αναπηρία και σύνδρομο Asperger, επιδρούν σημαντικά και καθοριστικά και στις στάσεις τους και τις αντιλήψεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο (Boyle et al., 2013).

5.2. Ανασκόπηση της ελληνικής αρθρογραφίας

Στην ελληνική αρθρογραφία και βιβλιογραφία οι έρευνες, αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με σύνδρομο Asperger, είναι περιορισμένες. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, θα αναφέρουμε μέρος αυτών.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger συνδέεται άμεσα με την αποδοχή των ίδιων των μαθητών με αναπηρίες και σύνδρομο Asperger. Η έρευνα έχει δείξει ότι «μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το παιδί με αναπηρία έχει δικαίωμα σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, εντούτοις οι στάσεις τους προς την ένταξή τους συχνά είναι αρνητικές και επηρεάζουν το αποτέλεσμα της ένταξης» (Βλάχου, 2014). Σύμφωνα με έρευνα της Πέννα (2008), «οι στάσεις των δασκάλων ως προς την ένταξη οφείλουν να γίνουν κατανοητές μέσα από μια ισχυρά συναισθηματική παράμετρο, την αποδοχή των δασκάλων προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι καταστάσεις αποδοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγουν την ψυχική υγεία, τον αυτοσεβασμό, την κοινωνική συμπεριφορά και τις γνωστικές διαδικασίες των μαθητών. Η ετοιμότητα του δασκάλου για την ένταξη αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς όλο και πιο συχνά γίνεται λόγος για την επιβάρυνση των δασκάλων στην εργασία».

Έρευνα των Padeliadou και Lambropoulou (1997) έδειξε ότι «πολλοί Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν θετική στάση προς τη σχολική ένταξη, ενώ οι νεότεροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις στη σχολική ένταξη από τους μεγαλύτερους και περισσότερο έμπειρους. Ακόμα, η έρευνα των Zoniou - Sideri και Vlachou (2006) έδειξε ότι «οι αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις ως προς την αναγκαιότητα της ένταξης. Το 62,1% αναφέρει ότι η άγνοια οφείλεται στις πρακτικές διαχωρισμού που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία, το 56,3% η έλλειψη

υποδομών και το 52,5% η έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών για συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς αναπηρία». Ακόμα, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, «οι εκπαιδευτικοί είναι διχασμένοι απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ καθώς από τη μία θεωρούν ότι θα περιοριστεί το στίγμα και η περιθωριοποίησή τους και από την άλλη πιστεύουν ότι τα ειδικά σχολεία είναι πιο ασφαλή και προστατευτικά για αυτά τα παιδιά». Η άποψη αυτή ωστόσο, μπορεί να ερμηνευτεί ως ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια όταν καλούνται να εφαρμόσουν ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί τις γενικής παιδείας πολλές φορές είναι επιφυλακτικοί απέναντι στον δεύτερο εκπαιδευτικό που βρίσκεται στην τάξη καθώς φοβούνται μια ενδεχόμενη σύγκρουση.

Σύμφωνα με τους Avramidis και Kalyna (2007), «οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πιο εύκολα μπορούν να ενταχθούν στη γενική τάξη μαθητές με μέτριο βαθμό μαθησιακών δυσκολιών, ετεροχρονισμένη ανάπτυξη του λόγου και σωματικές αναπηρίες, ακολουθούν οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς». Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να συμπεριληφθούν στη γενική τάξη μαθητές με νευρολογικές διαταραχές, αισθητηριακά προβλήματα, εγκεφαλική παράλυση ή αυτισμό.

Σύμφωνα με τους Avramidis et al. (2000), «οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι δεκτικοί απέναντι στη συμπερίληψη, φαίνεται να είναι και λιγότερο πιθανό να σχεδιάσουν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους ενώ ταυτόχρονα φαίνεται ότι παρουσιάζουν μειωμένη αυτοπεποίθηση καθώς θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των προγραμμάτων και των παιδιών αυτών με αποτέλεσμα να παραμένουν αμέτοχοι».

Σε έρευνα των Maniropoulou και Padelidou (2000) μελετήθηκαν οι αντιλήψεις 35 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και 29 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον αυτισμό και τη συσχέτισή τους με την εκπαιδευτική πρακτική. Βασίστηκαν σε έρευνες άλλων ερευνητών, συγκεκριμένα των Stone και Rosenbaum (1998) και των Szatmari et al (1994). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες γνώριζαν για τον αυτισμό και πως αυτός δεν σχετίζεται πάντα με τις νοητικές αναπηρίες. Παρ' όλα αυτά όμως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δε φάνηκε να έχουν ξεκάθαρες γνώσεις σε σχέση με την αιτιολογία του αυτισμού αλλά και ποιες είναι οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Οι Γιαννακούλια και Πανοπούλου – Μαράτου (2012), στην έρευνά τους μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον αυτισμό. Για την έρευνά τους χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο των Μανγορούλου & Panteliadou αλλά και των McGregor & Campbell. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν εμπειρία και εξειδικευμένες γνώσεις σε σχέση με τον αυτισμό, ήταν περισσότερο θετικοί να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ αλλά και να τους δεχτούν στη γενική τάξη. Σημαντικό ρόλο επίσης έπαιξε και η προηγούμενη εμπειρία που είχαν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η Αθανάσογλου (2014) διεξήγαγε έρευνα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ και Υψηλής Λειτουργικότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 176 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πρακτική και διαπροσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές μπορεί να επηρεάζουν τη στάση τους με θετικό τρόπο. Τέλος, εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην εκπαίδευση φάνηκαν να είναι και περισσότερο δεκτικοί ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Οι Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας (2018) διερεύνησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι «οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς τη συμπερίληψη με τους καθηγητές ειδικής αγωγής να έχουν περισσότερο θετικές αντιλήψεις σε σύγκριση με τους καθηγητές γενικής αγωγής. Φάνηκε ακόμα ότι οι καθηγητές της γενικής αγωγής δεν ένιωθαν έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με αυτισμό και ότι είχαν την επιθυμία για περισσότερη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση». Σημαντικό ρόλο, τέλος, έπαιξε η προηγούμενη διδακτική εμπειρία.

Τέλος, οι Avramidis και Norwich (2002) στην έρευνά τους βρήκαν ότι «οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν θετικές στάσεις απέναντι σε μια γενική μορφή συμπερίληψης αλλά δεν βρέθηκαν ευρήματα που να αφορούν την αποδοχή μιας συνολικής συμπερίληψης. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας του κάθε παιδιού. Επιπλέον, οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη επηρεάστηκαν από μεταβλητές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως η διαθεσιμότητα φυσικής και ανθρώπινης υποστήριξης».

Σύμφωνα με την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, έγινε σαφές ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που κυρίως υποστηρίζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger, όπως και όσοι έχουν έρθει σε επαφή με τέτοια παιδιά στο παρελθόν. Προκύπτει, μέσα από την ανασκόπηση των παραπάνω ερευνών, ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με σύνδρομο Asperger αλλά και απέναντι στην ίδια τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχημένη εφαρμογή της μέσα στο σχολικό περιβάλλον και στη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους» (Πολυζοπούλου, 2019).

Ολοκληρώνοντας, σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό – σύνδρομο Asperger επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θα εντάξουν στη διδασκαλία τους, όπως την αποτελεσματικότητά τους. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς επικρατεί, σε πολλές περιπτώσεις, η άποψη ότι τα παιδιά με Asperger είναι περισσότερο προστατευμένα σε ειδικά σχολεία ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν ότι η φοίτησή τους στο γενικό σχολείο και ιδιαίτερα στο «σχολείο της γειτονιάς τους», θα συμβάλει στην άρση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης που συχνά βιώνουν τα παιδιά αυτά. Η αρνητική ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Asperger άποψη και στάση οφείλεται στο γεγονός ότι δε νιώθουν έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις των μαθητών αυτών. Από τη δική τους, επομένως, ανασφάλεια πηγάζει και η αρνητική, πολλές φορές, ή διστακτική στάση τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπλέον, έγινε φανερό, μέσα από την ανασκόπηση των ερευνών, ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν γνώσεις και επιμορφώσεις πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι περισσότερο θετικοί ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Asperger αλλά και περισσότερο πιθανό να σχεδιάσει και να εφαρμόσει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών αυτών.

5.3. Ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας

Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί διεθνώς σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό και σύνδρομο Asperger στις γενικές τάξεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές αυτούς. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα αναφερθούμε σε μερικές από αυτές.

Σχετικά με τις γνώσεις περί αυτισμού και συνδρόμου Asperger, όπως συμπτωματολογία, αιτιολογία, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις, η πρώτη έρευνα δημοσιεύτηκε το 1987. Η Stone (1987), διεξήγαγε έρευνα με δείγμα 237 επαγγελματίες υγείας από διάφορες ειδικότητες. Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για «τις γνώσεις τους και τις απόψεις τους για τον αυτισμό μέσω ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν λανθασμένες απόψεις για τον αυτισμό, επί παραδείγματι πολλοί από τους συμμετέχοντες πίστευαν ότι η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό (70%) λειτουργεί στα πλαίσια της νοητικής καθυστέρησης, άλλοι πάλι υποστήριξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και τα τεστ αξιολόγησης είναι αυτά που δεν μπορούν να τη μετρήσουν σωστά». Από τη μεριά τους, οι παιδίατροι και οι λογοθεραπευτές υποστήριξαν ότι τα παιδιά αυτά έχουν κάποια ξεχωριστά ταλέντα. Οι παιδίατροι υποστήριξαν ότι «σημαντικό ρόλο για τη διάγνωση του αυτισμού ήταν η έλλειψη λόγου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αφήνει αδιάγνωστο μεγάλο μέρος των παιδιών που, αν και διέθεταν λόγο, βρίσκονταν στο φάσμα». Οι διαφορές στις απαντήσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων πιθανόν να οφείλονται ότι ανήκουν σε διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς και ως εκ τούτου δεν έχουν κοινές εμπειρίες (Πολυζοπούλου, 2019).

Μερικά χρόνια αργότερα, οι McGregor και Campbell (2011) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στις γνώσεις και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αυτισμό αλλά και τις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Σε δείγμα 23 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και 49 γενικής, οι 22 είχαν εμπειρία ενώ οι 27 δεν είχαν κάποια εμπειρία σχετικά με τον αυτισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι «όσο περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες είχαν οι εκπαιδευτικοί, ένιωθαν και μεγαλύτερη βεβαιότητα για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο».

Την ίδια χρονιά η Wilkerson (2012) διεξήγαγε έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 636 συμμετέχοντες – εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό μέσα στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, «η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αυτισμό ήταν θετική, κυρίως των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Λιγότερο θετικοί στη συμπερίληψη ήταν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και περισσότερων ετών προϋπηρεσίας. Η εμπειρία και η εξειδικευμένη κατάρτιση πάνω σε

θέματα που άπτονται του αυτισμού συσχετίστηκε με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης».

Σε έρευνά τους οι Segall και Campbell (2014), διαπίστωσαν ότι οι «εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ανεξάρτητα από τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις στάσεις τους στον αυτισμό». Σημαντικό ρόλο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, έπαιξε η «αυτοαποτελεσματικότητά τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη». Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, που είχαν πίστη στον εαυτό τους και θεωρούσαν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών με αυτισμό, ήταν περισσότερο αποτελεσματικοί και ήταν πιο πιθανό να δεχτούν τη φοίτηση μαθητών με αυτισμό στις γενικές τάξεις. Ακόμα, σύμφωνα με την έρευνα, οι γνώσεις των μαθητών με αυτισμό αποτελούν και τον βασικό παράγοντα για τη συμπερίληψή τους στο γενικό σχολείο και όχι η ίδια η διαταραχή.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, δε συγκλίνουν πάντα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2020 από τους Leonard & Smyth, πάνω από το 54% των εκπαιδευτικών ήταν αρνητικοί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Asperger στις γενικές τάξεις. Το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους δε φάνηκε να επηρεάζουν τις στάσεις τους. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή δε φάνηκε να είναι περισσότερο θετικοί ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό έναντι όσων εκπαιδευτικών δεν είχαν γνώσεις ειδικής αγωγής. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2009 από τους Emam & Farrell, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, αν υπάρχει παράλληλη στήριξη μέσα στη γενική τάξη που θα βοηθάει και θα κατευθύνει το παιδί.

Οι Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis και Syriopoulou – Delli (2013), διερεύνησαν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εκπαιδευτική αλλά και την επαγγελματική συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό. Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 228 εκπαιδευτικών, ενώ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι «οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί και απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό και ότι η προηγούμενη εκπαίδευση και η εμπειρία στον αυτισμό θεωρούνται βασικά στοιχεία στους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθητών με αυτισμό στις τάξεις τη γενικής εκπαίδευσης». Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν λάβει κάποια εκπαίδευση σε σχέση με τον αυτισμό, φάνηκε σύμφωνα με την

έρευνα να έχουν πιο σαφή εικόνα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αυτισμό.

Σε άλλη έρευνα με δείγμα εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Yuen & Westwood, 2001), φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν το δικαίωμα όλων των μαθητών στην ισότιμη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, διατηρούν αρνητικές στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με συμπεριφορικά προβλήματα, σοβαρές αισθητηριακές αναπηρίες και νοητική υστέρηση. Εκφράζουν, όμως, θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές αναπηρίες, ήπια προβλήματα λόγου και ήπια προβλήματα υγείας.

Σε παρόμοια έρευνα του Parasuram (2006), το φύλο δεν λειτούργησε ως «διαφοροποιητικός παράγοντας των στάσεων μεταξύ άντρων και γυναικών, αλλά η ηλικία επέδρασε διαφοροποιητικά, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 20-30 να εκφράζουν πιο θετικές στάσεις από εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-50 έτη, και εκπαιδευτικούς ηλικίας 50-60 έτη να εκφράζουν υψηλότερη βαθμολογία από τους εκπαιδευτικούς 40-50 έτη ως προς τη στάση που υιοθετούν απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ακόμα, εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις από εκπαιδευτικούς χωρίς κάποια εξειδίκευση. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα, εκπαιδευτικοί με λιγότερα από πέντε χρόνια προϋπηρεσίας εξέφρασαν «πιο θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που είχαν διανύσει πάνω από πέντε χρόνια προϋπηρεσίας, όπως και εκπαιδευτικοί που είχαν επαφή με ένα άτομο με αναπηρία».

Στην έρευνά του, ο Al-Failz (2007) διερεύνησε τις στάσεις 231 εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό και σύνδρομο Asperger σε δημόσια σχολεία. Χρησιμοποίησε ερωτηματολόγιο για να ανακαλύψει 11 μεταβλητές όπως είναι το φύλο, η υπηκοότητα, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο βαθμός εκπαίδευσης, η ηλικία εκπαίδευσης, το πλαίσιο διδασκαλίας, η εμπειρία διδασκαλίας, το πρόγραμμα διδασκαλίας, αυτισμός στην οικογένεια και τέλος επαφή με μαθητές με αναπηρίες. Οι μεταβλητές αυτές φάνηκε να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι «το πλαίσιο διδασκαλίας, η εμπειρία διδασκαλίας και η ύπαρξη ανάπηρου συγγενή στην οικογένεια ήταν οι 3 σημαντικοί παράγοντες που επηρέασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών». Ωστόσο, στην έρευνά τους οι Avissar, Reiter και Leyser (2003) υποστηρίζουν «ότι η ηλικία, το επίπεδο

της εκπαίδευσης και της εμπειρίας των διευθυντών δημοτικών σχολείων στο Ισραήλ συσχετίζεται θετικά με τη στάση τους προς τη συμπερίληψη». Ενώ οι Finke, McNaughton και Drager (2009) υποστηρίζουν ότι «η εμπλοκή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό επηρεάζει τη στάση τους προς τη συμπερίληψη με θετικό τρόπο».

Για τον Guralnick (2008) «οι αρνητικές στάσεις και πεποιθήσεις μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην επιτυχημένη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες, τονίζοντας έτσι τη σημασία των θετικών στάσεων που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί». Η έρευνα έδειξε ότι «οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες δείχνει ότι το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις».

Έρευνα του Sahin (2018), με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αντικείμενο διδασκαλίας τις θετικές επιστήμες, έδειξε ότι «οι εκπαιδευτικοί με χρόνια προϋπηρεσίας διατηρούν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί ένα μικρό χρονικό διάστημα στην εκπαίδευση». Η εμπειρία αυτή δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία αλλά και με την προσωπική εμπειρία.

Ο Segall διερεύνησε τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης. Χρησιμοποίησε το «Ερωτηματολόγιο Συμπερίληψης Αυτισμού» και βρήκε ότι «οι εκπαιδευτικοί είχαν γενικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών στο φάσμα των διαταραχών του αυτισμού σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης». Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα, το 75% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα «συμφώνησε πως η πλήρης συμπερίληψη δεν ήταν εφικτή για όλους τους μαθητές στο φάσμα διαταραχών του αυτισμού».

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, ωστόσο, φαίνεται ότι εκπαιδευτικοί, που εφαρμόζουν προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο, δε συμφωνούν με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ενδέχεται να εκφράσουν κάποιο δισταγμό όταν μέσα στην τάξη φοιτά έναν μαθητή με ΔΑΦ. Ωστόσο, νιώθουν συναισθήματα ευχαρίστησης όταν οι μαθητές αυτοί επηρεάζονται θετικά ως προς την εξέλιξη, την ανάπτυξη και τη μάθηση. Ακόμα, τα παιδιά με αναπηρίες στη γενική τάξη, φαίνεται να ενισχύουν την πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να διδάξουν τα παιδιά αυτά (Bhatnagar & Das, 2014). Με την άποψη αυτή συμφωνεί και

η Cassady (2011), η οποία υποστηρίζει ότι «οι εκπαιδευτικοί με τις στάσεις τους μπορούν να επηρεάζουν την επιτυχία ενός συμπεριληπτικού προγράμματος και την εκπαιδευτική πρακτική, δηλαδή τις διδακτικές παρεμβάσεις που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά, το κατά πόσο αυτές θα είναι επιτυχείς και αποτελεσματικές καθώς και τους διδακτικούς στόχους των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων» (Πολυζοπούλου, 2019).

Κατά τον Silverman (2007), «οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν τους μαθητές με αυτισμό με θετική διάθεση έχουν την τάση να τους συμπεριλαμβάνουν τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά με μεγαλύτερη επιτυχία».

Σε έρευνα των Monsen, Ewing και Kwoka (2014), οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα «εξέφρασαν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή βαθμολογία στη στάση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, διάκινεται με ευνοϊκή διάθεση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με υψηλές ικανότητες, συγκριτικά με μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες». Στην ίδια έρευνα, εκπαιδευτικοί με «μέση βαθμολογία στη στάση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επέλεγον επίσης μαθητές με υψηλό νοητικό δυναμικό, συγκριτικά με μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες ή πολλαπλές δυσκολίες». Ακόμα, εκπαιδευτικοί «με υψηλή βαθμολογία σε προτάσεις που μετρούν τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προτιμούν τη συμπερίληψη μαθητών με υψηλό νοητικό δυναμικό, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας, συγκριτικά με μαθητές με συμπεριφορικές διαταραχές ή μαθητές με πολλαπλές δυσκολίες».

Σύμφωνα με τους Stanovich και Jordan (2002), εκπαιδευτικοί που έχουν εμπλακεί στην ένταξη των μαθητών με αυτισμό και Asperger, είναι περισσότερο πιθανό να επιδιώξουν συνεργασία μαζί τους. Ακόμα, κρίνεται απαραίτητο, σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί να κάνουν φανερά τα πιστεύω, τις στάσεις και τις διαφωνίες τους για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό και Asperger στο γενικό σχολείο (Galís – Allan & Tanner, 1995). Παρά τη θετική δήλωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη φοίτηση των μαθητών με αυτισμό και Asperger στις τάξεις του γενικού σχολείου, συχνά αναπτύσσουν αισθήματα διστακτικότητας ως προς τη διδασκαλία των παιδιών αυτών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν τον χρόνο, την εκπαίδευση, τις γνώσεις, τις δεξιότητες, δε γνωρίζουν τις κατάλληλες κάθε φορά διδακτικές μεθόδους ή προσεγγίσεις για να εκπαιδεύσουν τους μαθητές αυτούς (King – Sears, 2008).

Σε έρευνες που διεξήχθησαν στην Αγγλία, τονίζεται η σημασία που έχουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων όταν πρόκειται για μαθητές με σύνδρομο Asperger και αυτισμό (Hels et al., 1999). Είναι φανερό, επομένως, ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την αναγκαιότητα αλλαγής των αντιλήψεών τους για τον αυτισμό, το σύνδρομο Asperger και την εκπαίδευση των παιδιών αυτών (Nind, 1999).

Σε άλλη έρευνα, έγινε σαφές ότι το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους (Eiserman et al., 1995). Οι Rafferty και Griffin (2005), «σύγκριναν προοπτικές που αφορούσαν τα οφέλη και τους κινδύνους της συμπερίληψης, όπως αναφέρθηκαν από 237 γονείς παιδιών με και χωρίς αναπηρία και 118 εκπαιδευτικούς στο ίδιο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Η έρευνα έδειξε ότι η σοβαρότητα αναπηρίας είναι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις. Τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα, αυτισμό και γνωστικές βλάβες δέχτηκαν σε μικρότερο βαθμό υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα παιδιά με προβλήματα στην ομιλία, την ακοή κ.λπ.».

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο υπηρετούν έχουν υποστήριξη, ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ενθαρρύνονται να εισάγουν καινοτομίες, τείνουν να εκφράζουν πιο θετικές αντιλήψεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που συμμετέχουν σε προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

5.4. Η σημασία των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Asperger

Τον σημαντικότερο παράγοντα, για την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο, αποτελεί η στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, ως στάση νοούνται «οι σκέψεις ή οι ιδέες κάποιου σχετικά με τα συναισθήματα κάποιου που επηρεάζουν συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο ζήτημα, ή άποψη ή η διάθεση ενός ατόμου προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο όπως ένα άτομο, ένα πράγμα ή μια ιδέα». Έτσι, πρέπει να δίνεται προτεραιότητα όχι μόνο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά και στις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών προς αυτή (Singh et al., 2020).

Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδους σημασίας «για την ανταπόκρισή τους σε νέες πολιτικές για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν και εφαρμόζουν το πρόγραμμα, καθώς και στο ότι πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να διδάσκουν στο γενικά σχολείο όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές τους» (Charema, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και έτσι η επιτυχία της εξαρτάται από τις στάσεις και τις απόψεις τους. Επομένως, οι θετικές στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με Asperger, θεωρούνται κρίσιμη και βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της (Karagianni, 2015). Όταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι θετικές, διευκολύνεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών και η προώθηση των συμπεριληπτικών ιδεών στη σχολική κοινότητα. Ακολουθώντας, όταν οι στάσεις είναι αρνητικές, επηρεάζεται η διδακτική αποτελεσματικότητα αλλά και η διαδικασία της μάθησης των μαθητών καθώς δημιουργούνται εμπόδια στη σωστή υλοποίησή της (De Boer et al., 2011).

Οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με σύνδρομο Asperger επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις των συναδέλφων τους, των γονέων, των μαθητών χωρίς κάποια αναπηρία αλλά και την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συχνά, οι στάσεις των εκπαιδευτικών, ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση, βασίζονται σε «πρακτικές ανησυχίες σχετικά με το πώς αυτή μπορεί να εφαρμοστεί» (Cohen, 2013). Έτσι, όπως είδαμε και μέσα από την ανασκόπηση των ερευνών, «μπορεί να είναι θετικοί ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά στην πράξη είναι δύσπιστοι για το κατά πόσο οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν μπορούν τελικά να υποστηρίξουν τις ανάγκες των μαθητών με σύνδρομο Asperger».

Σύμφωνα με την υπό μελέτη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι απαιτούνται παρεμβάσεις και κατάρτιση ως προς την υποστήριξη των μαθητών αυτών. Τέλος, γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, πιστεύουν ότι οι μαθητές με σύνδρομο Asperger πρέπει να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους και ότι αυτό θα συμβάλει τόσο στο γνωστικό όσο και στο κοινωνικό τους προφίλ. Εν κατακλείδι, είναι εξαιρετικά σημαντικό να υπάρχουν έστω και οριακά θετικές απόψεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger, καθώς είναι κάτι που

δίνει αισιοδοξία παρά τις αντιξοότητες και τα προβλήματα που συναντά κανείς στο γενικό σχολείο (Karagianni, 2015).

5.5. Προτάσεις για τη διαμόρφωση των στάσεων και των απόψεων

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η δια βίου μάθηση δρουν καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, μέσω της επιμόρφωσης, επικαιροποιούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους, με σκοπό να βελτιωθεί η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Η επιμόρφωση, ακόμα, συμβάλλει στην επαγγελματική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα και με ορισμένους παράγοντες, όπως είναι ο «ρόλος της διαχειριστικής αρχής, οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και οι ανάγκες και οι στρατηγικές που καθορίζουν τη δομή και τη διαδικασία των επιμορφωτικών δράσεων».

Ειδικότερα, τα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελούν οργανωτικές διαδικασίες, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δεξιότητες και γνώσεις, με σκοπό να εφοδιαστούν κατάλληλα και να ανταποκριθούν τόσο στις τυπικές όσο και στις ουσιαστικές υποχρεώσεις του αλλά και στις αυξημένες απαιτήσεις που έχει ο ρόλος τους στη σύγχρονη κοινωνία.

Ακόμα, οι οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαία, ώστε να ανταπεξέλθουν στο νέο περιβάλλον που διαμορφώνεται από τις παγκόσμιες αλλαγές αλλά και να καλύψουν κενά που προκαλούν οι σημερινές συνθήκες.

Γίνεται, επομένως, σαφές ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, κυρίως όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που είναι διστακτικοί ή αρνητικοί ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού ώστε να συμβάλουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Asperger με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτυχθούν οι δεξιότητές τους. Μέσα από τη συνεχή επιμόρφωσή τους, οι γνώσεις τους ανανεώνονται, έρχονται σε επαφή με νέες ιδέες και γνώσεις και βρίσκονται κοντά στην έρευνα. Η παρακολούθηση και η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις,

σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με Asperger, ενισχύει τη δια βίου μάθηση και αποτελεί το εφαλτήριο για την αναβάθμιση της μάθησης και της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με Asperger.

Ως εκ τούτου, θα λέγαμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με θέματα ειδικής αγωγής, αναπηρίας, συνδρόμου Asperger και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θα βελτιώσει την εξειδίκευσή τους αλλά και θα αναβαθμίσει την επάρκεια και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Παράλληλα, θα συμβάλει στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger καθώς να νιώθουν περισσότερο προετοιμασμένοι και ενημερωμένοι ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να μάθουν. Μέσω της επιμόρφωσής τους, θα διευρύνουν τις γνώσεις τους, τις ευκαιρίες για τη σύλληψη νέων σχεδίων, τη χρήση νέων μεθόδων και προσεγγίσεων, θα αναβαθμιστεί το έργο τους αλλά και θα έχουν επαγγελματική πρόοδο. Πρέπει, ωστόσο, να αποτελεί μια συνειδητή και συνεχή διαδικασία.

Η επιμόρφωση λειτουργεί, επίσης, καταλυτικά στη διαμόρφωση και την αλλαγή των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών καθώς συμβάλλει στην πρόοδο όλων των μαθητών και κυρίως των μαθητών με σύνδρομο Asperger που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Συντελεί ακόμα στην αλλαγή των διαδικασιών, των προσεγγίσεων, των πρακτικών και του τρόπου μάθησης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός καθώς και στην καλλιέργεια ενός καλού κλίματος μέσα στην τάξη αλλά και στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συμπερίληψης.

Η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών δράσεων στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται άμεσα και άρρηκτα με τις στάσεις των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο. Οι στάσεις τους αντικατοπτρίζουν τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις τους ενώ ταυτόχρονα επιδοκιμάζουν ή αποδοκιμάζουν συμπεριφορές. Έτσι, γίνεται σαφές ότι η επιμόρφωση διαμορφώνει το πλαίσιο για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι νιώθουν ότι η επιμόρφωση αποτελεί μέρος της ζωής τους ή επιθυμούν την αυτοβελτίωσή τους και την αναβάθμιση του έργου τους, είναι περισσότερο πιθανό να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους και να υλοποιήσουν καινοτόμες δράσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο για τα παιδιά με σύνδρομο Asperger.

Ολοκληρώνοντας, σημαντικός είναι και ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger και

την αλλαγή των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς αυτή. Ο σχολικός ηγέτης είναι αυτός που θα πρέπει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς, που εμφανίζονται διστακτικοί, να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια και δράσεις ως προς τη φύση του συνδρόμου και του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αυτά μπορούν να μάθουν. Αποτελούν, επομένως, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καθοριστικό παράγοντα αλλαγής των στάσεων των εκπαιδευτικών όχι μόνο μέσω της παρότρυνσης για επιμόρφωση αλλά και μέσω της παροχής στήριξης του έργου τους με υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Εν κατακλείδι, μέσα από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν νωρίτερα στην εργασία, φάνηκε ότι ένας βασικός λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί ή διστακτικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger είναι η έλλειψη γνώσεων ως προς τη φύση της αναπηρίας αυτής αλλά και των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών αυτών. Γι' αυτό τον λόγο, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τα θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ως προς τη φύση του συνδρόμου αλλά και των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών, ώστε να αναπτύξουν οι ίδιοι τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους και να μπορέσουν να προσαρμόσουν τη διδακτική τους πρακτική στις ανάγκες όλων των μαθητών. Παράλληλα, επιμόρφωση θα πρέπει να δεχτούν και οι ίδιοι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ώστε να γνωρίζουν πώς να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών αλλά και να διαμορφώσουν και να εξοπλίσουν το σχολείο με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν οι μαθητές με σύνδρομο Asperger να νιώθουν αποδεκτοί και μέρος της ομάδας αλλά και να αναπτύξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους.

Κεφάλαιο 6 Συμπεράσματα

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει ριζικά σε κοινωνικό επίπεδο. Τα παιδιά σήμερα μεγαλώνουν και αναπτύσσονται σε ένα άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον, το οποίο και προβάλλεται μέσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Η ανάδειξη και η καθιέρωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο άλλαξε ριζικά και τα συστήματα εκπαίδευσης. Αποτελεί ένδειξη πολιτισμού όταν τα μέλη μιας κοινωνίας μπορούν να ζουν μέσα σε αυτή και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική πρακτική, που εξ ορισμού στηρίζεται στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και υποστηρίζει την πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την παρουσία ή όχι κάποιας αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας.

Ως συμπεριληπτική εκπαίδευση, νοείται σήμερα η παροχή εξειδικευμένης εκπαίδευσης και υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα στο γενικό σχολείο. Όλοι οι μαθητές είναι ίσοι μέσα στη σχολική κοινότητα, απολαμβάνουν τις ίδιες ευκαιρίες και αναλαμβάνουν ίδιες ευθύνες. Ο εκπαιδευτικός, από την άλλη, καλείται να οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών. Στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται οι μαθητές που βρίσκονται στην προσχολική – νηπιακή ηλικία ή στη σχολική – εφηβική. Οι ηλικίες αυτές είναι σημαντικές, καθώς εμφανίζονται στα παιδιά δυσκολίες σε κινητικό, γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Οι δυσκολίες αυτές πολλές φορές δυσχεραίνουν τη μάθηση αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών αυτών.

Οι προσπάθειες για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα πρέπει να γίνεται σταδιακά, βάζοντας μικρούς στόχους κάθε φορά ώστε να επιτευχθεί με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο η ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενθαρρύνει τις κοινωνικές συναναστροφές αλλά και την εγγύτητα των μαθητών.

Η επαφή και η αλληλεπίδραση με παιδιά με αναπηρίες αναγνωρίζεται ως σημαντική παράμετρος, η οποία διαμορφώνει τις στάσεις. Έτσι, θεωρείται σημαντική και η μελέτη των στάσεων με σκοπό τη διερεύνησή τους σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι θετικές στάσεις σχετίζονται κυρίως με την έκφραση του κοινωνικού και συναισθηματικού ενδιαφέροντος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Ο προσανατολισμός για τους μαθητές με κάποιου είδους αναπηρία έχει αλλάξει ριζικά από το 1970. Ωστόσο, ακόμα και σήμερα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ελλείψεις σε μέσα για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την ανάγκη για σχεδιασμό ενός δομημένου χρονικού πλαισίου και την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και κατάρτιση σε σχέση με τα μοντέλα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Μέσα από την ανασκόπηση ενός μέρους από την έρευνα για τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπερίληψη των μαθητών με σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο, φάνηκε ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην επιτυχία της. Ακόμα, «η αποτελεσματικότητα ενός πλαισίου στην τάξη, που ενθαρρύνει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, συναρτάται από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων, στην ενδυνάμωση αυτών διαμέσου της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο της αναπηρίας και τις εκπαιδευτικές τακτικές που θα πρέπει να υιοθετηθούν για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών στο σχολείο που να ευνοούν την τακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης».

Σύμφωνα με μελέτες, «οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βοηθούν ώστε να θεσπίζονται θεσμοί οι οποίοι μπορούν να εξασφαλίσουν το δικαίωμα όλων των μαθητών στις γενικές σχολείου». Αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει τη σημασία της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών έχοντας ως απώτερο σκοπό την «ενεργοποίηση της κοινωνικής και της ακαδημαϊκής συμπερίληψης».

Επιπλέον, όσον αφορά τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με σύνδρομο Asperger, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί, που έχουν θετική στάση ως προς αυτούς, είναι και περισσότερο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με Asperger στην τάξη τους και να τροποποιήσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους ώστε να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πέρασμα των χρόνων, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις αλλά όχι με σοβαρές αναπηρίες, όπως είναι κάποιες μορφές αυτισμού. Έτσι, στην πραγματικότητα δεν είναι τόσο πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά. Ακόμα, φαίνεται ότι έχουν μειωμένες προσδοκίες σε σχέση με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι περισσότερο αρνητικοί απέναντι σε μαθητές με Asperger σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων αλλά και στην έλλειψη εμπειρίας ως προς τη διαχείριση και εκπαίδευση των παιδιών αυτών.

Σε θεωρητικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αποδέχονται τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, πιστεύουν ότι η εφαρμογή της είναι αρκετά δύσκολη. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους θεωρούν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Τόσο οι αντιλήψεις όσο και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το είδος της αναπηρίας του παιδιού, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την πείρα τους, τους διαθέσιμους πόρους αλλά και την υποστήριξη από άλλες ειδικότητες. Πολλές μελέτες, ωστόσο, οι οποίες επικεντρώνονται στους παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αναδεικνύουν μεταβλητές όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και το επίπεδο αυτεπάρκειας, ως τους σημαντικότερους παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που δεν αποδεικνύουν τη δυναμική των μεταβλητών αυτών.

Σήμερα, ολοένα και περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπεριλάβουν στις τάξεις τους μαθητές με αυτισμό. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να συντάξουν ένα «Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα», ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, τους φόβους τους ή και τις ανησυχίες τους για τον τρόπο με τον οποίο θα ανταποκριθούν τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών τους. Σύμφωνα με έρευνες, νιώθουν περισσότερο σίγουροι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, όταν στην τάξη τους βρίσκεται και εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που έχουν λάβει ειδικευση πάνω σε θέματα που άπτονται τους αυτισμού, νιώθουν περισσότερο σίγουροι και έχουν διαφορετικές απόψεις από όσους δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα. Μελέτη με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε «θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι συμπεριληπτική

εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με τις γυναίκες. Θετική στάση, ακόμα, επιβεβαιώνεται και για εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάποια εμπειρία με κάποιο μαθητή με αναπηρία.

Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επηρεάζεται σημαντικά από τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ίδια τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά και απέναντι την εκπαιδευτική πολιτική. Έγινε ξεκάθαρο, μέσα από την ανασκόπηση μέρους των ερευνών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο, ότι η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, τις δεξιότητές τους, την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τις δραστηριότητές τους σε σχέση με τις ικανότητες των μαθητών τους, στην ικανότητά τους να ενσωματώνουν μεθοδολογίες που άπτονται της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με ασφάλεια μέσα στην τάξη, όπου θα μπορεί να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές.

Οι τελευταίες νομοθετικές ρυθμίσεις αποτελούν πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι καλούνται να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί και παραγωγικοί αλλά και να βρίσκουν νέους τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό, σύνδρομο Asperger ή και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Εν συνεχεία, φάνηκε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, ως προς την εκδήλωση μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών, επηρεάζουν σημαντικά τις δικές τους αντιδράσεις στο πρόβλημα. Ακόμα, κρίνουν οι εκπαιδευτικοί απαραίτητο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν κατάλληλα για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό – σύνδρομο Asperger αλλά και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να προσφέρουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες στους νέους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με τον βέλτιστο τρόπο στις απαιτήσεις του μαθητικού τους κοινού.

Μεταβλητές όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η εξειδίκευση, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι τόσο στους ίδιους τους μαθητές με Asperger όσο και προς την ίδια τη φύση της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ακόμα, επηρεάζουν την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Σημαντική κρίνεται, σύμφωνα με τις έρευνες, η μεταβλητή της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Η σημαντικότητά της έγκειται όχι μόνο στη διαμόρφωση των στάσεων εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία των μαθητών με Asperger αλλά και στο σύνολο της αποδοτικότητας και τεχνικής επάρκειας μιας σχολικής δομής.

Εν συνεχεία, οι έρευνες έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τακτική αυτή. Οι στάσεις τους και οι αντιλήψεις τους επηρεάζονται από τη φύση και τον βαθμό σοβαρότητας της δυσκολίας, από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, τις διαθέσιμες υποδομές αλλά και το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ακόμα, «οι έρευνες ανέδειξαν ότι η αλληλεπίδραση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μάθησης με μαθητές με σύνδρομο Asperger, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών όπως και τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση στρατηγικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης».

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστηρίζονται από το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο υπηρετούν, ενθαρρύνονται να εισάγουν καινοτόμες δραστηριότητες, δεινιώθουν ότι παρεμποδίζεται το έργο τους και η ανεξαρτησία τους, τείνουν να έχουν περισσότερο θετικές αντιλήψεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από τη μεριά τους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν διάλογο μέσα στην τάξη για θέματα στάσεων απέναντι σε άτομα με ΔΑΦ, αναπηρίες ή σύνδρομο Asperger. Εν συνεχεία, μέσα από την ανασκόπηση των ερευνών, φάνηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών και τη διοίκηση ή και άλλους παράγοντες οι οποίοι εξασφαλίζουν την τεχνική στήριξη και αποσκοπούν στην τεχνική επάρκεια του σχολείου. Η εκπαιδευτική διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργαστούν ώστε να αντιμετωπιστούν τεχνικές δυσκολίες, ενώ παράλληλα θα πρέπει να συνεργαστούν και με τους γονείς ώστε να στηριχθούν τα παιδιά, να αναπτύξουν κοινωνικές επαφές και φιλίες και να νιώσουν αποδεκτά μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ολοκληρώνοντας, μέσα από την εργασία φάνηκε ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην επιτυχία ή όχι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι στάσεις τους και οι αντιλήψεις τους κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές για την επιτυχία της και την καθιέρωσή της μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η καθιέρωσή της δε και η μετατροπή ενός σχολικού

περιβάλλοντος σε «συμπεριληπτικό», ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη και την πορεία των μαθητών.

Κεφάλαιο 7 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος, που θα προωθεί την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη μόρφωση ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι κάποιου είδους αναπηρίας ή συνδρόμου Asperger, θεωρείται βαρύνουσας σημασίας για τις σύγχρονες κοινωνίες.

Η ελληνική αρθρογραφία είναι περιορισμένη σε σχέση με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Προτείνεται η περαιτέρω έρευνα πάνω στο αντικείμενο αυτό. Συγκεκριμένα, προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας σε σχέση με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμπερίληψη των μαθητών με σύνδρομο Asperger στο «σχολείο της γειτονιάς τους» αλλά και η έρευνα σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., Αντωνίου, Σ., Γκαράνης, Α., & Γουδήρας, Δ. (2014). *Από την ειδική αγωγή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Αγγελίδης, Π. (2019). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο Π. Αγγελίδης: *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Al-Failz, H. (2007). Attitudes of Elementary School Teachers in Riyadh, Saudi Arabia towards The Inclusion of Children with Autism in Public Education. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and social sciences*, 68(4), 1403-1403.
- Ανομίτη, Χ., & Λαζαράτου, Ε. (2017). Σύνδρομο Asperger και σχιζοφρένεια: Νευροαναπτυξιακό συνεχές ή ξεχωριστές κλινικές οντότητες;. *Ψυχιατρική*, 28(2), 175-182.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- (2009). *Σύνδρομο Asperger: Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Γράμματα.
- (2012). *Σύνδρομο Asperger: Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' Views and Practices Regarding Inclusion: The Case of Israeli Elementary School Principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Education*, 22(4), 277-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration / Inclusion: A Review of Literature. *European Journal of Special Education*, 17(2), 129-147.
- Βάρβογλη, Λ. (2007). *Η Διάγνωση του Αυτισμού. Πρακτικός Οδηγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student Teachers' Attitudes and Beliefs about Inclusion and Inclusive Practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of Secondary School Teachers towards Inclusive Education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.
- Βλάχου, Α. (2014). *Παιδαγωγική της Ένταξης*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Booth, T. (2009). Keeping the Future Alive: Maintaining Inclusive Values in Education and Society. In M. Alur, & V. Timmons (Ed.), *Inclusive Educations across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. Los Angeles: Sage Publications.
- Βογινδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2008). *Οδηγός Εκπαίδευσης Παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Boyle, C., & Topping, K. (2013). Teachers' Attitudes towards Inclusion on High Schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(5), 529-542.
- Cardona, C. (2009). Teachers Education Students Beliefs of Inclusion and Perceived Competence to Teach Students with Disabilities in Spain. *Journal of the international Association of Special Education*, 10(1), 33-41.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές, Αξιολόγηση – Διάγνωση – Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γενά.
- (2017). Κύρια χαρακτηριστικά, τρόποι μάθησης και βασικές έννοιες της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σσ. 170-208). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- de Giambattista, C. (2019). Subtyping the Autism Spectrum Disorder: Comparison of Children with High Functioning Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 138-150.
- Dell' Anna, S., & Pellegrini, M. (2019). Experiences and Learning Outcomes of Students without Special Educational Needs in Inclusive Settings: A Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Finke, E., McNaughton, D., & Drager, K. (2009). All Children Can and Should Have The Opportunity to Learn: General Education Teachers Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122.
- Fletcher - Watson, S., & Harpe, F. (2022). *Αυτισμός, Μια νέα εισαγωγή στην ψυχολογική θεωρία και σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Frith, U. (1991). *Autistic and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gavin, R. (2020). *Τρόποι μάθησης και συμπερίληψη: εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες στήριξης και γονείς*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου

- Goransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings - A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education* , 265.
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017). Building Resilience of Students with Disabilities in China: The Role of Inclusive Education Teachers. *Teacher and Teaching Education*, 125-134.
- Guralnick, M. (2008). International Perspectives on Early Intervention: A Search for Common Ground. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90-101.
- Hosseini, A. S., & Molla, M. (2023). *Asperger Syndrome*. StatPearls Publishing.
- Ισμιρλίδου, Ε. (2019). Σύγκριση μαθητών με μη λεκτικές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος / αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger) ως προς τις επιτελικές λειτουργίες και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: «Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2016). How Well Are Children with Autism Spectrum Disorder Doing Academically at School? An Overview of the Literature. *Autism*, 20(3), 276-294.
- Κυριαζοπούλου, Μ. (2023). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κωνστανταρέα, Μ. (2001). *Παιδικός αυτισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Mirkovic, B., & Gérardin , P. (2019). Asperger's Syndrome: What to Consider? *Encephale*, 45(2), 169-174.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία: Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπασωτηρίου.
- Νότας, Σ., & Νικολαΐδου, Μ. (2006). *Αυτισμός - Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ολιστική επιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.
- Padeliadou, S., & Lambropoulou, V. (1997). Attitudes of Special and Regular Education Teachers towards Integration. *European Journal of Special needs education*, 12(3-3), 173-183.
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Πολυζοπούλου, Κ. (2019). *Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: στατιστική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές*

ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο γενικής αγωγής. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Polyzopoulou, K., & Tsakiridou, H. (2019). Inclusion in the Greek Secondary School: Students Attitudes Concerning Their Peers with Special Educational Needs in the General Education. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 7(1), 84-97.
- Πουλπούλογλου, Ν. (2019). Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του «γενικού σχολείου». *Νέος Παιδαγωγός*.
- Rinaldi, C., & Attanasio, M. (2021). Autism Spectrum Disorder and Personality Disorders: Comorbidity and Differential Diagnosis. *World Journal of Psychiatry*, 11(12), 1366-1386.
- Σάββα, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2019). Από την "ειδική" στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Sharma, S., & Gonda, X. (2018). Autism Spectrum Disorder: Classification, Diagnosis and Therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, 190, 91-104.
- Σινανίδου, Μ. (2013). *Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αυτισμός – Η συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων, ο ρόλος και οι λειτουργίες του ενιαίου σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Soriano, V., Watkins, A., & Edersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. Brussels: European Parliament.
- Soulis, S., & Georgiou, A. (2016). Surveying Inclusion in Greece: Empirical Research in 2683 Primary School Students. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Symeonidou, S. (2018). Disability, the Arts and the Curriculum: Is There Common Ground? *European Journal of Special Needs Education*.
- Συριοπούλου - Δελλή, Χ. (2011). *Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers Attitudes towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Uljarević, M., & Frazier, T. (2023). Asperger Syndrome and Clinical Heterogeneity: Reflections on the Past, Present, and Future. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 134-140.
- UNICEF. (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights - Based Approach to Inclusive Education*. Geneva.

Zoniou - Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek Teachers Belief System about Disability and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379-394.

Νομοθεσία

N.3699/2008

N. 4547/2018