



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



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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος για την
συνεκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην προσχολική
αγωγή**

POST GRADUATE THESIS

**Designing an educational program for the co-education of children with
autism in preschool education**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Ανδριανή Ψαρρά

Andriani Psarra

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ουρανία Κωνσταντή

Ourania Konstanti

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



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

POST GRADUATE THESIS

Designing an educational program for the co-education of children with autism in preschool education

Andriani Psarra

22110

andrianips2014@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Ourania Konstanti

SECOND SUPERVISOR

Varvara Sopidou

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης 8/7/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ουρανία Κωνσταντή	
2 ^{ος} Εξεταστής	Βαρβάρα Σοπίδου	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Ψαρρά Ανδριανή του Δημητρίου με αριθμό μητρώου 22110 φοιτητής/τρια 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».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στις επιβλέπουσες καθηγήτριες μου, κυρία Ουρανία Κωνσταντή και κυρία Βαρβάρα Σοπίδου, για την πολύτιμη βοήθεια τους. Η υποστήριξη και η καθοδήγηση τους σε όλο το διάστημα εκπόνησης της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είχαν καθοριστικό ρόλο στο αποτέλεσμα. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Πέτρο Καρκαλούσο για την ουσιαστική συμβολή του για την ολοκλήρωση αυτού του έργου. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου για την αμέριστη συμπαράσταση της. Χωρίς εκείνους δεν θα είχα καταφέρει να φτάσω στο τέλος αυτού του εγχειρήματος.

Αφιέρωσεις

Στην οικογένεια μου που συνεχίζει να με στηρίζει «ακούραστα»...

Περίληψη

Εισαγωγή: Η συμπερίληψη των παιδιών προσχολικής Εκπαίδευσης με ΔΑΦ είναι αρκετά πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί τη συμβολή ενός συνονθυλεύματος παραγόντων. Ειδικότερα, επρόκειτο για μια διαδικασία η οποία στην επιτυχή έκβαση της φέρει μια σειρά από θετικές επιρροές όχι μόνο στην σχολική ζωή του παιδιού αλλά και στην μετέπειτα εξέλιξή του. Η παρούσα Δ.Ε διερευνά βιβλιογραφικά τους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ.

Σκοπός: Σκοπός λοιπόν της παρούσας Δ.Ε ήταν να προτείνει κάποια στοιχεία τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά το σχεδιασμό Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που προάγουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ στην προσχολική φάση της ζωής τους.

Μέθοδος: Η μεθοδολογία που ακολούθησε η παρούσα Δ.Ε περιλαμβάνει την εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο..

Αποτελέσματα: Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκάλυψε σημαντικότερα ευρήματα στην επιλεγείσα διάσταση μελέτης. Ειδικότερα, ο λόγος έγινε για την σημασία που φέρει η έγκυρη διάγνωση των παιδιών με ΔΑΦ και οι συνακόλουθες πρακτικές για την αποτελεσματική συμπερίληψη του. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση απέδειξε πως η εφαρμογή Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για τα παιδιά αυτά αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα για τη διαδικασία της συμπερίληψής τους αλλά και για την ανάπτυξή τους.

Συμπεράσματα: Τα βασικότερα ευρήματα της Δ.Ε προσανατολίζονται στην συλλογική συμβολή γονέων, εκπαιδευτικών και υποστηρικτικού προσωπικού κατά τη διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Δεν αρκεί η εφαρμογή ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος στη σχολική τάξη, αλλά αντίθετα αυτό πρέπει να συνοδεύεται από πρακτικές ενίσχυσης – επανάληψης στο σπίτι.

Λέξεις κλειδιά: ΔΑΦ, προσχολική ηλικία, Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα, συμπεριληπτική εκπαίδευση

Abstract

Introduction: The inclusion of preschool children with ASD is quite a complex process and requires the contribution of a mixture of factors. In particular, it was a process which, in its successful outcome, brings a series of positive influences not only on the child's school life but also on his subsequent development. This thesis investigates in the literature the factors that contribute to the process of inclusive education of children with ASD.

Purpose: The purpose of this thesis was to propose some elements that must be considered when designing Individualized Educational Programs that promote the inclusive education of children with ASD in the preschool phase of their lives.

Method: The methodology followed by this thesis includes the extensive review of the literature, both at the national and international level.

Results: The literature review revealed significant findings in the selected study dimension. In particular, the discussion was about the importance of the valid diagnosis of children with ASD and the accompanying practices for its effective inclusion. The bibliographic review proved that the implementation of Individualized Educational Programs for these children is a crucial factor for the process of their inclusion and also for their development.

Conclusions: The main findings of the thesis are oriented towards the collective contribution of parents, teachers and support staff during the process of inclusive education. It is not enough to implement an Individualized Education Program in the classroom, but instead it must be accompanied by reinforcement practices at home.

Key words: *ASD, preschool, Individualized Educational Programs, inclusive education*

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	2
1.1 Ιστορικό Μελέτης	2
1.2 Σκοπός της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης.....	2
1.3 Πεδίο εφαρμογής της Επισκόπησης.....	3
1.4 Διάρθρωση της Δ.Ε	4
2. Κατανόηση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος	5
2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά	5
2.2 Επιπολασμός και Διάγνωση	6
2.3 Θεωρίες και Αιτίες.....	8
2.4 Συμπτωματολογία ΔΑΦ.....	9
3. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Αρχές και Προκλήσεις	11
3.1 Ορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	11
3.2 Οφέλη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης για παιδιά με ΔΑΦ.....	13
3.3 Προκλήσεις και εμπόδια στις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς.....	15
4. Στρατηγικές συνεκπαίδευσης για παιδιά με αυτισμό στην προσχολική ηλικία	18
4.1 Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Μέθοδοι.....	18
4.2 Προσαρμογές Προγραμμάτων Σπουδών για τη Συμμετοχική Εκπαίδευση.....	22
4.3 Κοινωνική ένταξη και αλληλεπιδράσεις με ομοτίμους.....	26
5. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών και του Προσωπικού Υποστήριξης.....	27
5.1 Επαγγελματική Ανάπτυξη και Κατάρτιση	29
5.2 Στρατηγικές για αποτελεσματική επικοινωνία.....	32
6. Γονική συμμετοχή και δέσμευση της κοινότητας	33
6.1 Σημασία της Γονικής Εμπλοκής	33
6.2 Στρατηγικές για τη συμμετοχή γονέων	35
7. Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Προγράμματος.....	37
8. Συμπεράσματα.....	39
Βιβλιογραφία.....	43

Πρόλογος

Στο εξελισσόμενο τοπίο των εκπαιδευτικών στρατηγικών, η ενσωμάτωση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στα σχολικά περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας αντιπροσωπεύει μια πρωταρχική αλλά και προκλητική συνάμα προσπάθεια. Αυτή η διατριβή επιδιώκει να αναλύσει και να αξιολογήσει τα πλαίσια, τις μεθοδολογίες και τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ μαζί με τους νευροτυπικούς συνομηλίκους τους σε προσχολικά περιβάλλοντα. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης σε μακροπρόθεσμες αναπτυξιακές τροχιές, αυτή η βιβλιογραφική μελέτη βασίζεται στην πεποίθηση ότι η συνεκπαίδευση όχι μόνο ωφελεί τα παιδιά με ΔΑΦ παρέχοντας ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και ενισχυμένης μάθησης, αλλά επίσης εμπλουτίζει την εκπαιδευτική εμπειρία των νευροτυπικών παιδιών, ενθαρρύνοντας κουλτούρα διαφορετικότητας, ενσυναίσθησης και αμοιβαίου σεβασμού από τα πρώτα στάδια της μάθησης αλλά και κοινωνικοποίησης.

Ο σκοπός αυτής της επιστημονικής μελέτης είναι διπλός: να αναλύσει κριτικά την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Καθώς επίσης και να εντοπίσει βέλτιστες πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν και να προσαρμοστούν από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα παγκοσμίως. Εξετάζοντας μια ποικιλία εκπαιδευτικών μοντέλων, στρατηγικών διδασκαλίας και τεχνολογικών παρεμβάσεων που υποστηρίζουν την ένταξη παιδιών με ΔΑΦ, αυτή η διατριβή στοχεύει να συμβάλει στο υπάρχον σύνολο γνώσεων. Καθώς επίσης και να προσφέρει πρακτική καθοδήγηση σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής.

Κατά την πλοήγηση στις πολυπλοκότητες της συνεκπαίδευσης, αυτή η μελέτη θα διερευνήσει τους πολύπλευρους ρόλους των εκπαιδευτικών, του προσωπικού υποστήριξης και των οικογενειών στη διευκόλυνση ενός περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, θα εμβαθύνει στις προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν αυτά τα ενδιαφερόμενα μέρη και θα προτείνει λύσεις για την αντιμετώπισή τους. Η διατριβή θα τονίσει επίσης τη σημασία των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά σε ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών όλων των μαθητών.

Εισαγωγή

1.1 Ιστορικό Μελέτης

Ένα από τα πιο σύγχρονα και σημαντικά θέματα στο σύγχρονο λόγο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η ένταξη των παιδιών με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού στην τυπική προσχολική εκπαίδευση. Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού θεωρείται ότι είναι μια δυσκολία κοινωνικής επικοινωνίας και μια τάση για στερεότυπη συμπεριφορά. Είναι αυτονόητο ότι οι προαναφερθείσες συνθήκες απαιτούν ειδική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Επιπλέον, στην πρώιμη παιδική ηλικία, σχηματίζεται μια ενεργή περίοδος διαμόρφωσης της γνώσης, της κοινωνίας και της συναισθηματικής ρύθμισης. Παλαιότερα τα παιδιά με αυτισμό διδάσκονταν σε ειδικό ίδρυμα και σύμφωνα με ειδικό πρόγραμμα σπουδών που κάλυπτε τις ανάγκες του παιδιού στο μέγιστο βαθμό. Επί του παρόντος, ένα μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναπτύσσει ενεργά μάθηση και συμβίωση για άτομα με ειδικές ανάγκες και συνομηλίκους σε μια ομάδα χωρίς αποκλεισμούς.

Η συνεκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και των νευροτυπικών συνομηλίκων τους στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης συνδέεται με μια σειρά από ευκαιρίες και προκλήσεις. Ταυτόχρονα, το σύγχρονο τοπίο της εκπαίδευσης αλλάζει δυναμικά, τονίζοντας ολοένα και περισσότερο τη σημασία της συμπερίληψης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Από αυτή την άποψη, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών, δημιουργώντας περιβάλλοντα ωφέλιμα για τη μαθησιακή τους διαδικασία, την κοινωνική ανάπτυξη και την αμοιβαία κατανόηση. Για τη δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων, είναι απαραίτητο να κατανοηθούν οι ιδιαιτερότητες των παιδιών με αυτισμό και οι αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βοηθούν στην επιτυχή ένταξη στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η επισκόπηση και το πλαίσιο παρέχουν μια σταθερή βάση για την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που στοχεύει να διερευνήσει τις υπάρχουσες προσεγγίσεις, να εντοπίσει τις βέλτιστες πρακτικές και βασισμένες σε στοιχεία στρατηγικές συνεκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας.

1.2 Σκοπός της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης

Σκοπός της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η εναρμόνιση των πολλαπλών στόχων στο πλαίσιο της εργασίας που ακολουθεί. Σκοπός του είναι να παρέχει μια ολοκληρωμένη ένδειξη για το σύνολο του θεωρητικού υποβάθρου σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό και των τυπικών παιδιών στην προσχολική ηλικία. Έτσι, συνολικά, η ανασκόπηση σχεδιάστηκε για να ρίξει φως στην τρέχουσα κατάσταση της γνώσης και στα υπάρχοντα κενά και να υποδείξει τις πιο

πρόσφατες τάσεις. Η ενσωμάτωση και η σύνθεση συμπερασμάτων από το ευρύ φάσμα πηγών είχε ως στόχο να παρουσιάσει ένα σύνθετο πορτρέτο ολόκληρου του συνόλου της υπάρχουσας προσέγγισης στη συνεκπαίδευση των μικρών παιδιών και των αυτιστικών ομότιμων τους. Εντός του προαναφερθέντος πλαισίου, οι διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις, καθώς και η πορεία δράσης που πρέπει να ληφθούν σε σχέση με τις πτυχές του σχεδιασμού του προγράμματος, θα εξεταστούν στο θέμα.

Επιπλέον, σκοπός αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να αποτελέσει μια πολύτιμη πηγή για εκπαιδευτικούς, υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ερευνητές της σφαίρας της προσχολικής εκπαίδευσης. Διεξάγοντας μια εις βάθος ανάλυση της εξεταζόμενης βιβλιογραφίας, η παρούσα μελέτη προσπαθεί να βοηθήσει στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολιτικών, βασισμένων σε ερευνητικά στοιχεία, που θα εξομαλύνουν τις τακτικές συνθήκες μάθησης και θα καθιστούν διαθέσιμες ευκαιρίες μάθησης για όλους. Ως αποτέλεσμα, η παρούσα Δ.Ε στοχεύει να παρέχει βοήθεια στην αξιολόγηση και στον επανασχεδιασμό εκπαιδευτικών συστημάτων που θα λαμβάνουν υπόψη την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό και θα επιτρέπουν την τυπική φοίτησή τους στην προσχολική ηλικία. Αυτή η σύνθεση προσπαθεί να εντοπίσει συγκεκριμένα τους παράγοντες που είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή λειτουργία των συνεκπαιδευτικών περιβαλλόντων και στο εξής επηρεάζουν την περαιτέρω έρευνα και πρακτική.

1.3 Πεδίο εφαρμογής της Επισκόπησης

Το αντικείμενο της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης περιλαμβάνει την εκτενή επιλογή έρευνας και βιβλιογραφίας σχετικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στη προσχολική εκπαίδευση. Αυτή η ανασκόπηση σκοπεύει να ενσωματώσει επιστημονικά άρθρα από ακαδημαϊκά περιοδικά, βιβλία, εργασίες συνεδρίων και άλλες πηγές όχι παλαιότερες των δύο δεκαετιών. Το χρονοδιάγραμμα επιλέχθηκε για να παρέχει τις πιο ενημερωμένες πληροφορίες σχετικά με τις ερευνητικές εξελίξεις και τις τελευταίες τάσεις στον τομέα, ώστε η ανασκόπηση να είναι πρόσφατη και σχετική. Η ανασκόπηση θα καλύψει διάφορα ακόλουθα θέματα της επιλεγείας διάστασης. Ειδικότερα, το θεωρητικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, τις ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις στην προσχολική ηλικία, τα αποτελέσματα τέτοιων προσεγγίσεων για παιδιά με αυτισμό, το ρόλο των εκπαιδευτικών, του βοηθητικού προσωπικού και των φροντιστών στη διευκόλυνση της επιτυχούς συνεκπαίδευσης. Καθώς επίσης και τον αντίκτυπο του προγράμματος χωρίς αποκλεισμούς σε τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Θα εισαγάγει επίσης συζήτηση για τις προκλήσεις και τα εμπόδια στην εκπαίδευση. Τέτοιες προκλήσεις περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε περιορισμένους πόρους, την επάρκεια της

κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τα στοιχεία συμπεριφοράς. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να προσφέρει μια συνολική εικόνα της τρέχουσας κατάστασης της συνεκπαίδευσης αυτιστικών και μη παιδιών στην προσχολική ηλικία. Η σύνθεση των ευρημάτων θα προτείνει περαιτέρω βέλτιστες πρακτικές, τομείς για πιθανές βελτιώσεις και περαιτέρω έρευνα. Οι επιπτώσεις των ευρημάτων θα συμβάλουν περαιτέρω στο υπάρχον σύνολο γνώσεων σχετικά με το θέμα. Δηλαδή αυτό της προώθησης της συνεκπαίδευσης και της ανταπόκρισης στις ατομικές ανάγκες σε ένα καθορισμένο περιβάλλον.

1.4 Διάρθρωση της Δ.Ε

Στα πλαίσια λοιπόν της παρούσας συγγραφικής προσπάθειας, η διάρθρωση της Δ.Ε ακολουθεί μια λογική σειρά παρουσίασης των ευρημάτων της βιβλιογραφίας με σκοπό την αποτελεσματικότερη κατανόηση. Έτσι λοιπόν, η Δ.Ε διαρθρώνεται στα εξής επιμέρους Κεφάλαια-Υποκεφάλαια, ξεκινώντας με το 2^ο Κεφάλαιο στο οποίο περιγράφεται η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος. Ειδικότερα σε αυτό το συγγραφικό εδάφιο παρουσιάζεται ο ορισμός της διαταραχής, ο επιπολασμός αυτής και τέλος οι ισχύουσες θεωρίες που συμβάλουν στην αιτιοπαθογένεια της πάθησης. Ύστερα από την ενδελεχή τεκμηριωμένη παρουσίαση της πάθησης, η παρούσα Δ.Ε καταγράφει στο 3^ο Κεφάλαιο την οριοθέτηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης προσφέροντας παράλληλα, κατάλληλα τεκμηριωμένα, τα οφέλη της διαδικασίας Συμπερίληψης στην Εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ καθώς επίσης και τα εμπόδια – προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς. Αφού πραγματοποιηθεί η παρουσίαση αυτής της διάστασης της μελέτης, ακολουθεί η σειρά των Στρατηγικών Συνεκπαίδευσης για τα παιδιά με αυτισμό στην προσχολική ηλικία. Σε αυτό το μέρος της Δ.Ε, περιγράφονται τόσο οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι, όσο προσαρμογές του προγράμματος σπουδών. Εν συνεχεία, ακολουθεί το 5^ο κεφάλαιο της Δ.Ε, το οποίο αφιερώνεται στην βιβλιογραφική καταγραφή του ρόλου που διαδραματίζει τόσο ο Εκπαιδευτικός όσο και το Υποστηρικτικό Προσωπικό. Προχωρώντας, το πόνημα προσφέρει μια εκτενή ανάλυση της σημασίας που φέρει η γονική συμμετοχή στην όλη διαδικασία καθώς επίσης και η κοινότητα. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούμε στη τεράστια σημασία που φέρουν τα τεχνολογικά εργαλεία κατά τη προσπάθεια προαγωγής της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΦ. Το παραπάνω καλείται να αναλύσει το 7^ο κεφάλαιο της Δ.Ε. Ύστερα από την ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ακολουθεί το 8^ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας το οποίο αφορά τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την συνεκπαίδευση παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού στη προσχολική ηλικία. Τέλος, το πόνημα κορυφώνεται με το κεφάλαιο των μελλοντικών προτάσεων

και των Συμπερασμάτων, στο οποίο τα βασικότερα ευρήματα της μελέτης περικλείονται συνοπτικά.

2.Κατανόηση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος

2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά

Τα άτομα έχουν μια ενσωματωμένη κλίση να κοινωνικοποιούνται από τη γέννησή τους. Έχουμε την ικανότητα να συγκεντρωνόμαστε στο ανθρώπινο πρόσωπο και φωνή από τη στιγμή που γεννιόμαστε. Μπορούμε να φροντίσουμε τους ανθρώπους, να εμπλακούμε μαζί τους σε σχέσεις και να μάθουμε από αυτούς λόγω αυτής της θεμελιώδης τάσης. Εκτός από τη φυσική τάση να δημιουργεί δεσμούς με άλλους, το να μπορεί κάποιος να ασχοληθεί και να επικοινωνήσει μαζί του απαιτεί επίσης να έχει τις γνωστικές ικανότητες που απαιτούνται για να κατανοήσουν το περιβάλλον τους, τον τρόπο σκέψης τους, τις εκφράσεις του προσώπου τους, τους τόνους της φωνής τους και τις λέξεις που χρησιμοποιούν. Ως αποτέλεσμα, όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες συνδυάζονται για να παρέχουν τη δυνατότητα να δεσμευόμαστε και να επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους με τον κατάλληλο τρόπο. Οι διαταραχές προκύπτουν όταν οι γνωστικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία δεν συνδυάζονται εύκολα και αυτές οι καταστάσεις αναφέρονται συνήθως ως διαταραχή του φάσματος του αυτισμού ή ΔΑΦ. Ο λόγος για τον οποίο ο αυτισμός ονομάζεται διαταραχή φάσματος είναι ότι παρόλο που τα άτομα με αυτισμό μπορεί να μοιράζονται ορισμένα θεμελιώδη χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, όπως προβλήματα αλληλεπίδρασης με άλλους, διαφορετική σκέψη και συγκεκριμένα ενδιαφέροντα. Υπάρχουν επίσης διαφορές μεταξύ τους όσον αφορά τον βαθμό δυσκολίας που κυμαίνονται από ήπια έως εξαιρετικά σοβαρή, καθώς και διαφορές στην ποιότητα της κοινωνικής και επικοινωνιακής συμπεριφοράς (Hodges et al., 2020).

Είναι σύνηθες φαινόμενο τα παιδιά με αυτισμό να εκδηλώνουν απάθεια προς τους άλλους, παρά το γεγονός ότι αυτή δεν είναι η πραγματική φύση των προκλήσεων τους με τη φιλικότητα και την κατανόηση της κοινωνικής σύνδεσης. Ένα από τα χαρακτηριστικά της πάθησης είναι η αδυναμία τους να κατανοήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των άλλων. Ως αποτέλεσμα, δεν μπορούν να συμμετάσχουν σε μια ομάδα, να δημιουργήσουν φίλους και γενικά να ταιριάξουν με τα άλλα μέλη της κοινωνικής ομάδας. Τα προβλήματά τους με την επικοινωνία είναι εξίσου σημαντικά. Αυτή η δυσκολία εμφανίζεται κυρίως ως αδυναμία διατύπωσης των ιδεών και των συναισθημάτων τους. Παράλληλα η έλλειψη ικανότητας παρακολούθησης και κατανόησης της συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων είναι επίσης κάποια από τα χαρακτηριστικά των αυτιστικών ατόμων. Επίσης, υπάρχει μεγάλη ποικιλία και ποιοτική διακύμανση στις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ. Ενώ ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ

έχουν αναπτύξει εξαιρετικές λεκτικές και σχολικές δεξιότητες, δυσκολεύονται να κατανοήσουν υπαινιγμούς, χιούμορ και τη διαδικασία έναρξης διαλόγου. Επίσης, άλλα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να μην αναπτύσσουν ομιλία ή γλώσσα και να μην καταλαβαίνουν γιατί χρειάζεται να επικοινωνούν ή να επικοινωνούν στοιχειωδώς για βασικές ανάγκες και μόνο (Βογινδρούκας, 2008).

Ο αυτισμός παρατηρείται για πρώτη φορά κατά την παιδική ηλικία και επιμένει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Αν και τα συμπτώματά του αλλάζουν με την ηλικία και επηρεάζει τη γενική πνευματική ανάπτυξη, δεν πρέπει να θεωρείται ως στατική διαταραχή. Υπάρχουν σημαντικές αλλαγές που συμβαίνουν στο άτομο. Με την πάροδο του χρόνου, ορισμένα χαρακτηριστικά ΔΑΦ μπορεί να εξαφανιστούν και άλλα να εκδηλωθούν αργότερα. Λόγω του τρόπου με τον οποίο βλέπουν τον κόσμο, τα άτομα με αυτισμό γενικά περιγράφονται ως «στον δικό τους κόσμο», σε αντίθεση με το πώς βλέπουν τον κόσμο οι τυπικά αναπτυγμένοι άνθρωποι. Ενώ μερικοί άνθρωποι είναι εξαιρετικά ταλαντούχοι και προικισμένοι, μπορεί να δυσκολεύονται πολύ να ενταχθούν σε μια ομάδα, να κοινωνικοποιηθούν και γενικά να αλληλεπιδράσουν ειρηνικά με άλλους (Janzen, 2003).

2.2 Επιπολασμός και Διάγνωση

▪ Επιπολασμός

Ο διαρκώς αυξανόμενος επιπολασμός του αυτισμού είναι μια από τις πιο εμφανείς τάσεις τις τελευταίες δεκαετίες (Hansen et al., 2015). Για παράδειγμα, οι εκτιμήσεις του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων για το πόσο διαδεδομένη είναι η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού στα παιδιά στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι πρώτα και κύρια παράδειγμα αυτού. Μέχρι το 2020, το ποσοστό επιπολασμού αυξήθηκε σε 1 στα 54 παιδιά, ενώ ήταν μόνο 1 στα 150 το 2000. Παρόμοιες τάσεις έχουν παρατηρηθεί σε διάφορες χώρες παγκοσμίως, αν και τα πραγματικά ποσοστά επιπολασμού διαφέρουν σημαντικά. Αυτές οι διαφορές εξηγούνται κυρίως από διαφορετικά διαγνωστικά κριτήρια, τη διαθεσιμότητα των διαγνωστικών υπηρεσιών και πολιτισμικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την αναγνώριση και την αναφορά της ΔΑΦ (Baio et al., 2018). Έχουν δοθεί πολλοί παράγοντες ως εξηγήσεις για την αύξηση του επιπολασμού της διαταραχής. Για παράδειγμα, η καλύτερη αναγνώριση και κατανόηση της πάθησης μεταξύ των επαγγελματιών υγείας και του γενικού πληθυσμού έχει οδηγήσει στη σημαντική αύξηση των παιδιών που διαγιγνώσκονται με την πάθηση (Zeidan et al., 2022). Επιπλέον, τα μεταβαλλόμενα διαγνωστικά κριτήρια που οδήγησαν στη διεύρυνση του συνολικού φάσματος για να συμπεριλάβει τις περισσότερες καταστάσεις διαφορετικής σοβαρότητας και συμπτωμάτων επηρέασαν επίσης τον επιπολασμό. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο στον παράγοντα έπαιξε η

βελτίωση της επιτήρησης, καθώς και η αύξηση των πρακτικών προσυμπτωματικού ελέγχου και η γενικότερη διαθεσιμότητα διαγνωστικών υπηρεσιών.

Παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί, διαφοροποιήσεις στη διάγνωση του αυτισμού εξακολουθούν να υπάρχουν. Όπως υποστηρίζουν πολλές μελέτες, τα παιδιά από ομάδες χαμηλότερου εισοδήματος και μειονοτικές ομάδες είναι λιγότερο πιθανό να διαγνωστούν με ΔΑΦ σε σύγκριση με εκείνα από άλλα κοινωνικοοικονομικά και εθνοτικά στρώματα (Aylward et al., 2021). Μεταξύ των κοινών αιτιών της προαναφερθείσας παραλλαγής είναι η ελλιπής πρόσβαση σε ιατρικές υπηρεσίες, οι διαφορές μεταξύ των μειονοτικών πολιτισμών και της πλειοψηφίας στην κατανόηση των συμπτωμάτων ανώμαλης ανάπτυξης και πιθανή προκατάληψη σχετικά με τη διάγνωση και την ολοκλήρωση της θεραπείας. Για την εξάλειψη των παραπάνω ανισοτήτων, θα πρέπει να εφαρμοστούν διάφορες αλλαγές για να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση, διαγιγνώσκονται με ακρίβεια και έγκαιρα.

▪ **Διάγνωση**

Αν και η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) προκύπτει από οργανικές αιτιολογίες, η διάγνωσή της εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που παρουσιάζει το παιδί. Το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV), που κυκλοφόρησε το 1994 από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, χρησίμευσε ως βασικός διαγνωστικός οδηγός. Το DSM-IV περιόρισε τα διαγνωστικά κριτήρια για τη ΔΑΦ σε τρεις κύριους τομείς. Ειδικότερα τη κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τις επαναλαμβανόμενες ή αποκλίνουσες συμπεριφορές. Για τη διάγνωση της ΔΑΦ, ένα παιδί πρέπει να εμφανίζει τουλάχιστον έξι χαρακτηριστικά σε αυτούς τους τομείς, με τουλάχιστον δύο χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση και τουλάχιστον ένα χαρακτηριστικό από καθέναν από τους άλλους δύο τομείς (Γενά, 2002). Το 2013, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία παρουσίασε το DSM-5, το οποίο στη συνέχεια μεταφράστηκε στα ελληνικά. Οι αναθεωρήσεις σε αυτήν την έκδοση ήταν σημαντικές, επαναλαμβάνοντας τη ΔΑΦ ως μια ενιαία διαγνωστική κατηγορία που χαρακτηρίζεται από ένα φάσμα συμπτωμάτων. Συγχωνεύοντας έτσι κάποιες υποκατηγορίες ενώ αναγνωρίζονταν άλλες, όπως το σύνδρομο Rett, ως διακριτές οντότητες (American Psychiatric Association, 2013). Οι διαγνωστικές αξιολογήσεις διεξάγονται από παιδονευρολόγους ή αναπτυξιακούς παιδοψυχιάτρους, οι οποίοι βασίζονται σε συνδυασμό κλινικής παρατήρησης, ολοκληρωμένης λήψης ιστορικού και σύγχρονων διαγνωστικών οργάνων. Αυτά τα εργαλεία περιλαμβάνουν τις Κλίμακες Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland (VINELAND), την Κλίμακα Βαθμολόγησης Παιδικού Αυτισμού (CARS), το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (SCQ) και το Πρόγραμμα Παρατήρησης Διαγνωστικής Αυτισμού (ADOS).

2.3 Θεωρίες και Αιτίες

Προς το παρόν, η ακριβής αιτία της ΔΑΦ είναι αβέβαιη. Σύμφωνα με την τρέχουσα έρευνα, η ΔΑΦ προκαλείται από ένα οργανικό ζήτημα και όχι από ψυχογενή προέλευση. Πρόσφατες ανακαλύψεις στην έρευνα οδήγησαν στην ταξινόμηση του αυτισμού ως νευροαναπτυξιακής ασθένειας, που χαρακτηρίζεται από ανωμαλίες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου που μπορεί να έχουν την αρχή τους κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Η ΔΑΦ είναι ουσιαστικά μια πολυπαραγοντική διαταραχή επειδή υπάρχουν πολλοί λόγοι και καταστάσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε αυτήν. Οι ενδείξεις δείχνουν τη σημασία του ρόλου των γενετικών επιπτώσεων. Υποτίθεται ότι η απόκλιση της ανάπτυξης του εγκεφάλου προκαλείται από μεταλλάξεις σε μεγάλο αριθμό γονιδίων σε συνδυασμό με άγνωστες περιβαλλοντικές μεταβλητές (Rutter, 2013).

Η μελέτη των Folstein και Rutter (1977) σηματοδότησε ένα σημείο καμπής στη μελέτη των γενετικών επιρροών. Ο Folstein και ο Rutter εξέτασαν είκοσι ένα σετ δίδυμων. Σύμφωνα με τη μελέτη, υπάρχει 36% επίπτωση αυτισμού σε μονοζυγωτικά δίδυμα και 0% επίπτωση σε αδελφικά δίδυμα (Κωτσόπουλος, 2014). Έκτοτε, η έρευνα έχει αποκαλύψει ότι η νοσηρότητα στην εκτεταμένη κατηγορία διαταραχών του αυτιστικού φάσματος είναι 10% στα διζυγωτικά δίδυμα και 82-92% στα μονοζυγωτικά δίδυμα (De Sousa et al., 2011). Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει 18,7% πιθανότητα, κατά μέσο όρο, για ένα νοικοκυριό με ένα αυτιστικό παιδί να έχει επίσης ένα άλλο αυτιστικό παιδί (Ozonoff et al, 2011). Λόγω της ύπαρξης χαρακτηριστικών που μοιάζουν με αυτισμό σε γονείς αυτιστικών παιδιών - μια κατάσταση γνωστή ως ευρύτερος αυτιστικός φαινότυπος - οι παρατηρήσεις σχετικά με τη γενετική επιβάρυνση οδηγούν στη θεωρία ότι μπορεί να εμπλέκονται πολλά γονίδια (Rutter, 2000). Σε μια μελέτη 3.095 συγγενών αυτιστικών ατόμων, ανακαλύφθηκαν χαρακτηριστικά του ευρύτερου αυτιστικού φαινοτύπου σε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 7,5% των γονέων και των αδερφών (Pickles, 2000). Σε μια έρευνα σε γονείς αυτιστικών παιδιών, εξετάστηκε επίσης η γενετική συνιστώσα της αιτιολογίας του αυτισμού. Ειδικότερα, 48 γονείς - 13 από τους οποίους κρίθηκε ότι εμφανίζουν χαρακτηριστικά του ευρύτερου φαινοτύπου αυτισμού - και 22 μάρτυρες συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη. Όταν αυτοί οι γονείς έκαναν το οφθαλμικό τεστ, τους ζητήθηκε να κοιτάξουν αποκλειστικά τα μάτια των ατόμων —το υπόλοιπο πρόσωπό τους ήταν καλυμμένο— προκειμένου να αναγνωρίσουν διαφορετικές συναισθηματικές εκφράσεις. Τα αποτελέσματα ήταν πραγματικά συναρπαστικά. Οι υπόλοιποι γονείς δεν παρουσίασαν αυτή τη δυσκολία, αλλά οι 13 γονείς που εμφάνισαν χαρακτηριστικά του ευρύτερου φαινοτύπου του αυτισμού το έκαναν. Αυτοί οι γονείς είχαν σοβαρό πρόβλημα να αναγνωρίσουν την έκφραση των συναισθημάτων τους. Επιπλέον, οι 13 γονείς εμφάνισαν προβλήματα με τη γλωσσική πραγματολογία, ένα άλλο σημάδι αυτισμού. Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν μια κληρονομική συνιστώσα στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν

τα αυτιστικά άτομα στον εντοπισμό των εκφράσεων του προσώπου με επίκεντρο τα μάτια (Losh & Piven, 2007).

Συνοπτικά, η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ) είναι μια πολύ περίπλοκη κατάσταση για την οποία δεν υπάρχει ξεκάθαρη αιτία. Η τρέχουσα έρευνα δείχνει ότι οι γενετικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αιτιολογία του αυτισμού, σύμφωνα με τους ερευνητές. Ωστόσο, περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν επίσης ρόλο. Συμπεριλαμβανομένης της χρήσης ορισμένων φαρμάκων κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (π.χ. βαλπροϊκό), φυτοφαρμάκων, βαρέων μετάλλων στο περιβάλλον και ιών που μπορούν να μολύνουν μια μητέρα κατά τους πρώτους μήνες της εγκυμοσύνης της (π.χ. ή ερυθρά) (Κωτσόπουλος, 2007).

2.4 Συμπτωματολογία ΔΑΦ

Στην αρχή της ζωής, η ΔΑΦ αναγνωρίζεται από δυσκολίες στην ομιλία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και από στερεότυπες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Συχνά σχετίζεται με 36% νοητική ανεπάρκεια. Επιπλέον, επιληπτικές κρίσεις σημειώνονται στο 25% των ασθενών, με έναρξη της εφηβείας (Kotsoroulou et al., 2014). Κατά συνέπεια, ο αυτισμός είναι μια δια βίου πάθηση που βλάπτει πολλές πτυχές της ψυχοκοινωνικής και προσαρμοστικής λειτουργίας και έχει σημαντικό αλλά διαρκή αντίκτυπο στο επηρεαζόμενο άτομο καθώς και στην οικογένειά του (Murray, 2010). Οι γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και αισθητηριακές βλάβες αποτελούν μέρος της κλινικής εικόνας της ΔΑΦ. Αυτές οι προκλήσεις εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους, παράγοντας ένα πλούσιο φαινοτυπικό που υποστηρίζει την ιδέα του φάσματος. Αν και δεν είναι εφικτή η πλήρης αποκατάσταση, μπορεί να βελτιωθεί σύμφωνα με τον Φρανσίς (2007). Η εμφάνιση συμπτωμάτων ΔΑΦ σημειώνεται πριν από τον τρίτο χρόνο ζωής του παιδιού, χρησιμοποιώντας τα διαγνωστικά κριτήρια του Wing. Οι εξασθενημένες κοινωνικές σχέσεις, η επικοινωνία και η κοινωνική κατανόηση και φαντασία είναι μεταξύ των συμπτωμάτων. Τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ συνήθως έχουν πρόβλημα να δημιουργήσουν κοινωνικούς δεσμούς και προτιμούν να συμμετέχουν σε μοναχικές δραστηριότητες. Οι νέοι με μέτριες μορφές αυτισμού μπορούν να συμμετάσχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά οι αλληλεπιδράσεις τους δεν είναι ποιοτικές επειδή δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων. Τα παιδιά με σοβαρές διαταραχές του φάσματος του αυτισμού μπορεί να φαίνονται εντελώς αποτραβηγμένα ή να έχουν ρομποτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ανάλογα με το αναπτυξιακό τους στάδιο, οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών μπορεί να ποικίλλουν (Wing, 1993).

Τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης εμφανίζονται ήδη από τη βρεφική ηλικία. Σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη, το βρέφος στο φάσμα δεν κλαίει για να

αναζητήσει την προσοχή των γονιών του. Η αγκαλιά του μπορεί να τον κάνει να νιώθει άβολα ή να τον κάνει να ανταποκριθεί αρνητικά. Όταν οι γονείς του δεν είναι τριγύρω, δεν φαίνεται να νοιάζεται για αυτούς (Screibman, 1988). Οι ελάχιστες ή ανύπαρκτες δεξιότητες μίμησης, η έλλειψη ενδιαφέροντος για παιχνίδι, η αδυναμία αναγνώρισης ή αντίδρασης στα συναισθήματα άλλων ανθρώπων και η προτίμηση για μοναχικές δραστηριότητες είναι όλα χαρακτηριστικά των βρεφών με ΔΑΦ. Δεν έχουν επίσης την ικανότητα να ξεκινούν μικρά παιχνίδια ή να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και συνήθως ενεργούν αντιφατικά προς τους ενήλικες (Quill, 1995).

Τα παιδιά με αυτισμό που είναι στη σχολική ηλικία δεν μπορούν να εμπλακούν σε παιχνίδια άλλων παιδιών ή να το επιδιώξουν με κατάλληλο τρόπο, γεγονός που οδηγεί σε επιθετική ή ενοχλητική συμπεριφορά. Είναι σύνηθες να βλέπουμε διαταραχές στην κοινωνική ή άλλου είδους διέγερση και συχνά λείπει η επίγνωση των κανονισμών της τάξης (Elston, 1997).

Ανεξάρτητα από το πόσο καλά λειτουργεί ένα άτομο μεταξύ της νεότητας και της ωριμότητας, οι κοινωνικές προκλήσεις και οι προκλήσεις επικοινωνίας συνήθως επιμένουν σε όλη τη ζωή. Σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης, τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης εμφανίζονται ως προβλήματα ενσυναίσθησης. Αγωνίζονται να προβλέψουν τις συνέπειες των πράξεών τους και να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους με τρόπο που οι άλλοι μπορούν να κατανοήσουν, γεγονός που τους καθιστά εξαιρετικά δύσκολο να χτίσουν φιλικές σχέσεις (Παπαγεωργίου, 2007).

Η αντίσταση στην αλλαγή είναι μια κρίσιμη πτυχή της ΔΑΦ που αρχικά εντόπισε ο Kanner το 1943. Επιμένουν και καθιερώνουν κανόνες βασισμένους σε προηγούμενες εμπειρίες, γεγονός που τους καθιστά δύσκολο να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες. Λόγω της ιδιαίτερης έμφασης που δίνουν σε ορισμένες λεπτομέρειες ή τμήματα του συνόλου, τα άτομα με ΔΑΦ δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν όλες τις πληροφορίες, γεγονός που τους αναγκάζει να αποκτήσουν κατακερματισμένη γνώση για το περιβάλλον τους (Harpe, 2003). Η απουσία ευφάνταστης δημιουργικότητας και η επανάληψη στερεοτυπικών συμπεριφορών είναι σημαντικές πτυχές της συμπτωματολογίας της ΔΑΦ. Οι τελετουργικές ενέργειες και οι παράλογες δραστηριότητες είναι κοινές στα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ (Schorler, 2000). Ενώ ένα σημαντικό μέρος των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει διαταραχές λόγου, κυρίως δυσπραξία και ειδική γλωσσική διαταραχή, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της ΔΑΦ είναι η εμφάνιση έντονων αισθητηριακών αντιδράσεων, οι οποίες μπορούν να περιγραφούν ως υπερβολική ή υποευαισθησία σε διάφορα αισθητηριακά ερεθίσματα (Kotsoroulou et al., 2014).

3. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Αρχές και Προκλήσεις

3.1 Ορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Δεδομένου ότι η φράση «συμπεριληπτική εκπαίδευση» προέρχεται αρχικά από τα αγγλικά, είναι σκόπιμο να μεταφραστεί στα ελληνικά (Ainscow, 1997). Προς το παρόν, δεν υπάρχει λέξη που να αναγνωρίζεται παγκοσμίως ότι μεταφράζει έναν αγγλικό όρο (Αγγελίδης, 2011). Μερικοί ακαδημαϊκοί το μεταφράζουν ως ενσωμάτωση ή ολική ολοκλήρωση, κάποιιοι δεν το τροποποιούν καθόλου και το αφήνουν ως έχει, κάποιιοι το ονομάζουν συμπεριληπτική εκπαίδευση, κάποιιοι ομοιόμορφη εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση ενώ υπάρχει και μια ομάδα επιστημόνων που χρησιμοποιεί τη φράση συμπερίληψη (Heissenbuttel, 2014).

Σύμφωνα με τον Ainscow (1997), η συμπερίληψη έχει συνδεθεί με ένα ευρύ φάσμα ιδεών, συμπεριλαμβανομένης της ενσωμάτωσης μαθητών με αναπηρίες ή «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αντιμετωπίζοντας την περιθωριοποίηση γενικά, επιτρέποντας στα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες που θεωρείται ότι διατρέχουν κίνδυνο του κάθε είδους αποκλεισμού από τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα και της ίδρυσης σχολείων για όλους τους μαθητές (ολιστική προσέγγιση). Επομένως, η συμπερίληψη είναι ουσιαστικά μια απατηλή έννοια. Ολόκληρη η θεωρία που την καθοδηγεί καταρρίπτεται εάν γίνει προσπάθεια καθορισμού της, δηλαδή εάν τεθούν όρια (Booth, 2006). Η απουσία ορίων του επιτρέπει να μεταδοθούν ποικίλες αναγνώσεις και μηνύματα (Hick & Thomas, 2008).

Οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά είναι μια θεμελιώδης αρχή της συμπερίληψης (Booth, 2006). Αυτό σημαίνει ότι κάθε παιδί θα φοιτά στο ίδιο σχολείο, θα λαμβάνει οδηγίες από τους ίδιους δασκάλους και θα ακολουθεί το ίδιο πρόγραμμα σπουδών, αλλά με τροποποιήσεις βάσει των ικανοτήτων του κάθε παιδιού. Θα έχουν επίσης όλοι ίση πρόσβαση σε ευκαιρίες διδασκαλίας και μάθησης (Gurta & Rous, 2016). Ένας τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος προσεγγίζει την εκπαίδευση και την κοινωνία είναι μέσω της έννοιας της συμπερίληψης. Ο Booth (2006) χρησιμοποιεί έξι μεθόδους για την αντιμετώπιση της συμπερίληψης: 1. Η συμπερίληψη είναι θέμα ανησυχίας για μαθητές που έχουν ταξινομηθεί ως μαθητές με ειδικές ανάγκες ή με ειδικές ανάγκες. 2. Συμπερίληψη ως απάντηση σε πειθαρχικές αποβολές (κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) ως αντίδραση ή απάντηση. 3. Συμπερίληψη σε σχέση με οποιαδήποτε ομάδα που είναι επιρρεπής σε αποκλεισμό (περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ομάδων: μειονότητες, παιδιά που προέρχονται από μετανάστες, παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, κ.λπ.). 4. Συμπερίληψη για την ανέλιξη όλων των μαθητών στα σχολεία. 5. Συμπεριλαμβάνονται όλοι στο σχολείο. 6. Η σημασία της συμπερίληψης στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Η τελική κατηγορία, η οποία καθορίζει την αποδεκτή συμπεριφορά του εκπαιδευτή, είναι επίσης μία από τις πιο σημαντικές (Nind, 2014).

Έτσι, είναι σαφές ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αντιμετωπίζει την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό σε όλες τις μορφές της, ακόμη και όταν λαμβάνει χώρα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Angelides, Stylianos, & Gibbs, 2006; Booth, 2006). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Ο Booth (2006) παρέχει ένα πρόσθετο στοιχείο για τη συνεκπαίδευση. Ωστόσο, αυτό το στοιχείο είναι κλιμακωμένο και εμπλουτισμένο. Δηλώνει μάλλον απλά ότι η κύρια έμφαση στη συνεκπαίδευση είναι η παρουσία - δηλαδή, τα παιδιά πρέπει να είναι εκεί. Ωστόσο, η απλή ύπαρξη δεν εγγυάται την εκτέλεσή του. Αντίθετα, ο Booth (2006) υποστηρίζει ότι η παρουσία των παιδιών είναι επαρκής μόνο όταν συνοδεύονται από ανάλογη συμμετοχή. Δηλαδή, το παιδί χρειάζεται να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που συμβαίνουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η απλή φυσική παρουσία είναι ανεπαρκής. Φυσικά, αν τα παιδιά δεν μάθουν, τίποτα από αυτά δεν θα έχει σημασία. Έτσι, μπορούμε να παρατηρήσουμε πώς ο Booth (2006) προσφέρει το τρίπτυχο της παρουσίας, της συμμετοχής και της επιτυχημένης μάθησης ως τρία κρίσιμα συστατικά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η σχέση μεταξύ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ειδικής εκπαίδευσης δεν είναι τυχαία. Δύο συνέδρια, που διοργανώθηκαν από τα Ηνωμένα Έθνη και πραγματοποιήθηκαν στην Ταϊλάνδη το 1990 και στη Σαλαμάνκα το 1994 αντίστοιχα, έδωσαν την ώθηση για τη συνεκπαίδευση και δημιούργησαν ένα πλαίσιο για την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της περιοχής τους (Ainscow, 1997). Η απαρχή αυτού που σήμερα αποκαλείται ειδική εκπαίδευση εντοπίζεται στις αρχές του 20ου αιώνα. Σηματοδοτώντας την αρχή της δομημένης εφαρμογής της (Στασινός, 2013). Αυτή η πρωτοβουλία επικεντρώθηκε πρωτίστως στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες σε χωριστά περιβάλλοντα, διαφορετικά από τα κλασικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στα οποία φοιτά η πλειοψηφία των παιδιών. Συχνά, αυτές οι εξειδικευμένες εκπαιδευτικές προσπάθειες πρωτοστάτησαν από θρησκευτικές οργανώσεις, φιλανθρωπικές οντότητες και παρόμοιους φορείς (Αγγελίδης, 2011). Η υποβόσκουσα φιλοσοφία αυτής της προσέγγισης ήταν βαθιά ριζωμένη στον κλάδο της ψυχολογίας. Όπου το ζήτημα γινόταν αντιληπτό ως εγγενές στο άτομο, απαιτώντας στοχευμένες παρεμβάσεις που στοχεύουν στο άτομο και όχι στο περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2011). Αυτό το παράδειγμα αναφέρεται συνήθως ως ιατρικό μοντέλο ή ψυχολογικό μοντέλο αναπηρίας (Χατζηχρήστου, 2011). Με την πάροδο του χρόνου, άρχισαν να συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές, ιδιαίτερα στη μετά την Β' Παγκόσμιο Πόλεμο εποχή, επηρεασμένες από την ίδρυση των Ηνωμένων Εθνών και τις διακηρύξεις τους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης. Αυτές οι παγκόσμιες διακηρύξεις προκάλεσαν μια σταδιακή αύξηση της κοινωνικής συνείδησης και τον κριτικό προβληματισμό. Όλα αυτά, σχετικά με τη λογική πίσω από τον διαχωρισμό ορισμένων ομάδων από το βασικό εκπαιδευτικό σύστημα (Στασινός, 2013). Αυτή η περίοδος σηματοδότησε την αρχή ενός

μετασηματιστικού ταξιδιού προς τη συνεκπαίδευση. Αμφισβητώντας τις επικρατούσες πρακτικές και συνηγορώντας για την ένταξη όλων των μαθητών σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η ίδια γλώσσα και η ίδια ρητορική χρησιμοποιούνται συνεχώς, παρά το γεγονός ότι έχουν περάσει πενήντα χρόνια (Walker, 2016). Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ωστόσο, ότι από τότε οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» έχουν «υποφέρει» (Skrtic, 1991). Πιθανώς επειδή το «εν»-, που δηλώνει την αποδοχή του μέρους στο σύνολο και την προσαρμογή του στις πληροφορίες και τα έθιμα του κυρίαρχου ρεύματος, είναι το πρώτο συστατικό που μοιράζονται και οι δύο (Αγγελίδης, 2011). Η εκπαιδευτική κοινότητα που αντιμετωπίζει αυτές τις ανησυχίες δεν τις αποδέχτηκε ως αποτέλεσμα, και ως αποτέλεσμα, αναζητούσε έναν νέο όρο και μια νέα φιλοσοφία (Ainscow, 1997). Κατά συνέπεια, μια νέα λέξη εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η οποία ενσωματώθηκε στον όρο «ενταξιακή εκπαίδευση» (Ainscow, 1997). Αυτός ο όρος προέρχεται από την αγγλική γλώσσα και αρχικά ήταν απόρροια των όρων που περιγράφηκαν προηγουμένως. Αυτό δείχνει ότι η αρχική σημασία της λέξης (Booth, 2006) ήταν ότι όλοι οι μαθητές θα εγγραφούν στο σχολείο της γειτονιάς τους και θα διδάσκονταν από τους ίδιους εκπαιδευτές. Η υπό διερεύνηση έννοια έχει εξελιχθεί ώστε να σημαίνει κάτι διαφορετικό και μια νέα κοσμοθεωρία έχει αναπτυχθεί γύρω από αυτήν. Η ειδική εκπαίδευση και η συνεκπαίδευση δεν συνδέονται πλέον στενά. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πλέον η δική της ιδεολογία (Ainscow, 1997).

3.2 Οφέλη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης για παιδιά με ΔΑΦ

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα από την συμπερίληψη παιδιών προσχολικής ηλικίας με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η οποία συνεπάγεται τη σχολική εκπαίδευση παιδιών με εξαιρετικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ΔΑΦ, μαζί με τους συνομηλικούς τους χωρίς αναπηρία σε κανονικές τάξεις, έχει πλεονεκτήματα που υπερβαίνουν τα απλά σχολικά επιτεύγματα. Αυτά τα πλεονεκτήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά στη ζωή των παιδιών με ΔΑΦ στα πρώτα τους χρόνια.

▪ Κοινωνικά και Επικοινωνιακά Οφέλη

Ένα άλλο μοναδικό όφελος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής αγωγής με ΔΑΦ είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Zakai-Mashiach et al., 2020). Οι αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς παρουσιάζουν ένα φυσικό περιβάλλον όπου οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να συναναστρέφονται με τους τυπικούς συμμαθητές τους κάθε μέρα. Τέτοιες αλληλεπιδράσεις είναι απαραίτητες για τους μαθητές με ΔΑΦ να αποκτήσουν κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, ιδανικές μεθόδους επικοινωνίας και στυλ δέσμευσης των συνομηλικών

σχολικής ηλικίας. Ομοίως, οι μαθητές με ΔΑΦ σε αυτές τις ρυθμίσεις μπορούν να δουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ομότιμων τους και να τις μιμηθούν για να δημιουργήσουν ενισχυμένη κοινωνική αμοιβαιότητα. Βελτιώνει την πραγματιστική γλώσσα όταν τα παιδιά με ΔΑΦ μαθαίνουν διάφορες πτυχές των κοινωνικών δεξιοτήτων κυρίως από τους συνομηλίκους τους σε περιβάλλοντα πραγματικού χρόνου (Rotheram-Fuller et al., 2010).

▪ **Συναισθηματικά και Συμπεριφορικά Οφέλη**

Επιπλέον, η συμπερίληψη στις τυπικές τάξεις έχει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ. Η αίσθηση ένταξης και συμμετοχής στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι απαραίτητη για την ευημερία, τη θετική αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών με αναπηρίες (Holmes, 2022). Ως εκ τούτου, βρέθηκε ότι το να ανήκει ο μαθητής στην τάξη μειώνει τα συναισθήματα μοναξιάς και αυτοστιγματισμού του παιδιού. Στη συνέχεια, αυτή η κατασκευή επηρεάζει άμεσα την ψυχική υγεία και τη δυνατότητα των παιδιών να αντιμετωπίσουν και να ανακάμψουν από συναισθηματικά στρεσογόνες καταστάσεις (Van Ryzin et al., 2007). Επιπλέον, οι αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς παρέχουν καλύτερες ευκαιρίες στα παιδιά να επισημοποιήσουν ρυθμιστικές στρατηγικές και προκοινωνικές συμπεριφορές. Αυτές οι ευκαιρίες πλαισιώνονται σε ένα θετικό πλαίσιο στο οποίο το παιδί μπορεί να εξοικειωθεί και να πειραματιστεί με ρυθμιστικές συμπεριφορές (Spiel et al., 2018). Ως εκ τούτου, αυτή η διαδικασία ελαχιστοποιεί τις δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές και διευκολύνει τις προσαρμοστικές συμπεριφορές. Επιπλέον, ένα παιδί είναι πιο πιθανό να μιμηθεί τις προκοινωνικές συμπεριφορές των συνομηλίκων, να τους εκπαιδεύσει σε θετικές ενώσεις μάθησης που αναπτύσσουν κλασικές συνειρμικές συνθήκες. Επομένως, η συμβίωση με νευροτυπικούς συνομηλίκους αναπτύσσει περιστασιακές αυτορυθμιστικές αντιδράσεις.

▪ **Αναπτυξιακά και Μακροπρόθεσμα Οφέλη**

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα παιδιά με ΔΑΦ επωφελούνται σημαντικά από τη συμπερίληψη. Τα πλεονεκτήματα της συμπερίληψης, ειδικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, δεν περιορίζονται στο σχολείο τους και στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη. Πράγματι, η πρόωπη έκθεση σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς βοηθά τα παιδιά με ΔΑΦ να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες ζωής που είναι απαραίτητες για τη μελλοντική ανεξαρτησία και τη συμμετοχή της κοινότητας (Hasson et al., 2022). Επιπλέον, προετοίμασε τα παιδιά για τη ζωή σε συνηθισμένα περιβάλλοντα, προετοιμάζοντάς τα καλύτερα για επερχόμενες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και επαγγελματικές δυσκολίες ή ευκαιρίες. Επιπλέον, η συνεκπαίδευση διδάσκει στα παιδιά με ΔΑΦ να προσαρμοστούν και να γίνουν πιο ανθεκτικά. Πράγματι, μαθαίνουν να αντέχουν τους τρομερούς

στρεσογόνους παράγοντες που εφαρμόζονται σε μια τυπική τάξη και να αναπτύσσουν μηχανισμούς αντιμετώπισης για να αντιμετωπίσουν αυτό. Ένα άλλο κρίσιμο κριτήριο αφορά επίσης την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μεταξύ των κανονικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών. Μεγαλωμένοι σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, τις δυσμενείς κοινωνικές απαιτήσεις.

Συμπερασματικά λοιπόν, η βιβλιογραφία αναφέρει μια σειρά από οφέλη για την συμπερίληψη που εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες: κοινωνικά και σχολικά οφέλη. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η καλύτερη προσέγγιση διδασκαλίας για μαθητές με ΔΑΦ είναι η συμπερίληψη (Buysee & Bailey, 1993). Υποστηρίζουν ότι για να ευδοκιμήσουν σχολικά και κοινωνικά, τα παιδιά αυτά θα πρέπει να φοιτούν στο σχολείο στην ίδια τάξη με τους ομολόγους τους χωρίς αναπηρίες (Salend & Duhaney, 1999).

Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαχρονικά. Σε γενικές γραμμές, επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, ωστόσο μερικές φορές μπορεί να μην υπάρχει μεγάλη διαφορά. Η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά ειδικής αγωγής που φοιτούν σε συμβατικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση στην αναγνωστική τους ικανότητα από τους μαθητές που παρακολουθούν κέντρα ειδικής εκπαίδευσης (Waldron & McLeskey, 1998).

Υπάρχουν επικριτές της συμπερίληψης ακόμη και με τα πολλά πλεονεκτήματά της για παιδιά με ΔΑΦ. Υπάρχουν σαφή μειονεκτήματα στον σχολικό και κοινωνικό τομέα. Επειδή τα γενικά σχολεία είναι επί του παρόντος μεροληπτικά και δεν παρέχουν πλήρη πρόσβαση σε πόρους, πρόγραμμα σπουδών και —ίσως το πιο σημαντικό— δίκτυα φιλίας, δεν είναι πάντα η καλύτερη επιλογή (Llewellyn, 2000; Hegarty, 2001). Τα μαθήματα ειδικής αγωγής ευνοούνται από όσους αντιτίθενται στην συμπερίληψη. Η απαίτηση από όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να παρακολουθούν συνηθισμένες αίθουσες διδασκαλίας, ανεξάρτητα από την ικανότητά τους να μάθουν εκεί, θεωρείται όχι μόνο μη πρακτικό αλλά και επιζήμιο για τους μαθητές. Εάν ένα παιδί τοποθετηθεί σε κανονικό σχολείο χωρίς βοήθεια, μπορεί να μην μάθει πώς να συναναστρέφεται με άλλα παιδιά, ακόμα κι αν έχει πολλαπλούς σωματικούς περιορισμούς ή δυσκολίες συμπεριφοράς. Ακόμη και όταν παρακολουθούν κανονικές τάξεις, οι μαθητές με αναπηρίες μπορεί να βιώσουν κοινωνική απομόνωση (Shanker, 1995).

3.3 Προκλήσεις και εμπόδια στις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς

Η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην προσχολική ηλικία προκαλεί πολύπλευρες συνιστώσες δυσκολιών και φραγμών. Παρόλο που υπάρχουν σημαντικά πλεονεκτήματα που σχετίζονται με αυτή την πρακτική, υπάρχουν πολλοί

περιορισμοί που δεν θα επιτρέψουν την αποτελεσματική εισαγωγή παιδιών με ΔΑΦ. Αυτά τα ζητήματα περιλαμβάνουν πολλαπλά στοιχεία που εμφανίζονται με τη μορφή θεσμικών, παιδαγωγικών, κοινωνικών και συμπεριφορικών παραγόντων. Αυτό το μέρος της έρευνας καταδεικνύει τις πιο διαδεδομένες δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να χρειαστεί να επιλυθούν για την ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών έργων για τμήματα συνεκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ στην προσχολική ηλικία (Lynch & Irvine, 2009).

Εκτός από τα κοινωνικά και επαγγελματικά εμπόδια, οι θεσμικές και διαρθρωτικές προκλήσεις παρουσιάζουν σημαντικά εμπόδια για την επίτευξη της συμπερίληψης. Το κύριο εμπόδιο είναι οι ανεπαρκείς πόροι που διατίθενται για την ανάπτυξη και την εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Συγκεκριμένα, πολλά νηπιαγωγεία έχουν ανεπαρκή χρηματοδότηση, εγκαταστάσεις και υλικά για να καταστεί δυνατή η αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ. Αντίστοιχα, πολλές εγκαταστάσεις υποφέρουν από χαμηλά μεγέθη τάξης, χαμηλό αριθμό προσωπικού υποστήριξης και έλλειψη εξοπλισμού και υλικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Επιπλέον, πολλά εκπαιδευτικά κτίρια δεν έχουν σχεδιαστεί με τη φιλοσοφία χωρίς αποκλεισμούς, επιδεινώνοντας περαιτέρω τις δυσκολίες διδασκαλίας και μάθησης για τα παιδιά με ΔΑΦ και τους δασκάλους τους. Μια άλλη βασική θεσμική πρόκληση είναι το καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο δεν επιτρέπει τη διαφοροποιημένη μάθηση ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ. Πράγματι, τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών είναι άκαμπτα και εστιασμένα σε ευθυγράμμιση με μια λίστα αναμενόμενων αποτελεσμάτων που μπορεί να μην συμπίπτουν πάντα με τους ποικίλους μαθησιακούς στόχους των παιδιών. Έτσι, υπάρχει μικρός χώρος για τους εκπαιδευτικούς για τη διαφορική διδασκαλία και την ευέλικτη διδασκαλία που είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ (Grindstaff, 2021).

Επιπλέον, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, γενικά, και η πρόκληση της διδασκαλίας των παιδιών με ΔΑΦ σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας, ειδικότερα, εισάγει αρκετές παιδαγωγικές προκλήσεις. Ενώ υπάρχουν πολλές τέτοιες προκλήσεις, η κύρια είναι η ανεπαρκής κατάρτιση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών στον τομέα της συνεκπαίδευσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένου του αυτισμού. Ως αποτέλεσμα, χρησιμοποιούν ακατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, χειρίζονται εσφαλμένα ανεπιθύμητες συμπεριφορές μαθητών και, γενικά, δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι ή έμπειροι για να αντιμετωπίσουν τις μοναδικές προκλήσεις ενός παιδιού με ΔΑΦ. Επιπλέον, οι γενικά αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές δεν εφαρμόζονται με συνέπεια (Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020).

Σημαντικοί φραγμοί κοινωνικής συμπεριφοράς περιπλέκουν επίσης την κατάσταση με τη συμπερίληψη στο πλαίσιο της ΔΑΦ. Πρώτον, οι κοινωνικές σχέσεις μπορεί να είναι ιδιαίτερα επώδυνες για τα παιδιά με αυτισμό. Συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την επικοινωνία, τα κοινωνικά σήματα και να χτίσουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, κάτι που οδηγεί σε μοναξιά. Ο δεύτερος και ίσως πιο σημαντικός παράγοντας είναι η συμπεριφορά του παιδιού. Αλλαγές στη συμπεριφορά, όπως στερεοτυπικά μοτίβα, ευαισθησία στον ήχο και το φως και προβλήματα με τον εαυτό, τη θέση του άλλου και τη μετάβαση, διαταράσσουν τη διαδικασία μάθησης και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Robledo & Donnellan, 2016). Ως αποτέλεσμα, η αποδοχή και η υποστήριξη από τους συνομηλίκους στη διαμόρφωση της επιτυχίας είναι κρίσιμες για την αποδοχή στη μονάδα υψηλής περιεκτικότητας, αλλά αυτός είναι ένας τομέας υψηλής δυσκολίας και πολυπλοκότητας για τα παιδιά ως «παιδιά». Οι στάσεις και οι ενέργειές τους προς τους συνομηλίκους τους είναι αρνητικές και οι συνομήλικοί τους αδαείς και απρόθυμοι, επομένως ο εκφοβισμός, η απόρριψη και η παραμέληση είναι συχνά και έχουν νόημα. Θα βοηθούσε αν προωθούσατε το πρόγραμμα κατανόησης του δασκάλου σας, ώστε όλα τα παιδιά να μάθουν να αποδέχονται και να φροντίζουν τους συμμαθητές τους στην τάξη.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των γονέων σχετικά με τη συμπερίληψη έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην επιτυχία της (Patra, 2023). Οι αρνητικές στάσεις και οι χαμηλές προσδοκίες για τις δυνατότητες των παιδιών που ζουν με ΔΑΦ έχουν τη δυνατότητα να μειώσουν τις ευκαιρίες και τα αποτελέσματα εκπαίδευσης (Hasson et al., 2022). Για παράδειγμα, ορισμένοι δάσκαλοι πιστεύουν ότι τα παιδιά με αυτισμό εξυπηρετούνται καλύτερα σε ειδικά σχολεία. Σε ένα τέτοιο σενάριο, θα αντισταθούν στις προσπάθειες να συμπεριληφθούν αυτά τα παιδιά στις τάξεις τους. Ο Jaffal υποστηρίζει ότι μια τέτοια αντίσταση μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη κατανόησης σχετικά με το τι είναι ο αυτισμός, τον φόβο για το άγνωστο και τον πιθανό αντίκτυπό του στα τυπικά παιδιά. Οι στάσεις των γονέων σχετικά με τη συμπερίληψη επηρεάζουν επίσης την επιτυχία της (Jaffal, 2022).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαν να συνταχθούν διάφορες συστάσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των φραγμών που περιγράφονται. Πρέπει να τονιστεί ότι οι περισσότερες από αυτές τις παρεμβάσεις θα πρέπει να υλοποιούνται ταυτόχρονα για να διασφαλιστεί ότι η ποιότητα των ολοκληρωμένων παιδαγωγικών πρακτικών ανταποκρίνεται στα τρέχοντα πρότυπα και ανάγκες. Πρώτα απ' όλα, είναι σημαντικό να διατεθούν πρόσθετα κεφάλαια και πόροι που απαιτούνται για τη διατήρηση της υποδομής, των υλικών και του προσωπικού που απαιτούνται για υψηλής ποιότητας και αποτελεσματική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Είναι επίσης σημαντικό να επενδύσουμε σε εξειδικευμένη κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη που είναι απαραίτητες για να μπορέσουν αυτοί οι επαγγελματίες να αποκτήσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να εργαστούν με παιδιά που ζουν με ΔΑΦ. Η δημιουργία ευέλικτων

προγραμμάτων σπουδών που θα λαμβάνουν υπόψη την ποικιλομορφία των μαθησιακών αναγκών των παιδιών και θα επιτρέπουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της μάθησης είναι ζωτικής σημασίας. Δεύτερον, είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια κουλτούρα αποδοχής και κατανόησης αυτών των παιδιών μεταξύ των συμμαθητών τους και της σχολικής κοινότητας. Για την προώθηση αυτής της κουλτούρας στην τάξη, οι εμπλεκόμενοι θα μπορούσαν επίσης να συμμετέχουν στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην αποτροπή. Τα παιδιά, που είναι οι λιγότερο τακτικοί επισκέπτες της βιβλιοθήκης και έχουν ελάχιστες έως καθόλου πληροφορίες σχετικά με τη ΔΑΦ, θα μπορούσαν να έχουν πολλά μαθήματα για να μάθουν για την πάθηση. Τρίτον, οι γονείς και οι φροντιστές παιδιών με ΔΑΦ θα πρέπει να εμπλέκονται ιδιαίτερα σε αυτές τις περιπτώσεις. Έτσι, οι διευθυντές των σχολείων και οι παιδαγωγικές ομάδες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συνεργάζονται με τους γονείς και τις οικογένειες για να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και ειρήνης ρεαλιστικά προσανατολισμένες στις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, τα προγράμματα που βασίζονται στο σχολείο που έχουν περιεχόμενο στην περαιτέρω υποστήριξη γονέων και φροντιστών είναι ο κρίσιμος βασικός παράγοντας για την ολοκληρωμένη υποστήριξη. Τέλος, εάν η ένταξη πρόκειται να εφαρμοστεί πλήρως και να διατηρηθεί χωρίς εξαίρεση, θα πρέπει επίσης να δοθεί προτεραιότητα στην ανάπτυξη εγγράφων πολιτικής που θα ρυθμίζουν και θα εξηγούν το πλήρες εύρος της υποστήριξης που απαιτούν τα παιδιά με ΔΑΦ και τον βαθμό στον οποίο μπορούν να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα των άλλων μαθητών.

4. Στρατηγικές συνεκπαίδευσης για παιδιά με αυτισμό στην προσχολική ηλικία

4.1 Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Μέθοδοι

Η συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ στην προσχολική ηλικία συνεπάγεται την εφαρμογή ορισμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τη διαταραχή. Τα θέματα των προσεγγίσεων πρέπει να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν για να εξασφαλιστεί μια προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς για κάθε παιδί (Xanthoroulou et al., 2019). Το παρόν κεφάλαιο περιγράφει διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μεθόδους που είναι αποτελεσματικές για τη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών σε προσχολικό επίπεδο.

- **Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς**

Μία από αυτές τις προσεγγίσεις είναι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ΕΑΣ) που θεωρείται μια βασισμένη σε στοιχεία και ευρέως εφαρμόσιμη προσέγγιση στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ. Η ΕΑΣ περιλαμβάνει πολλαπλές αρχές ενίσχυσης για την κατανόηση και την αλλαγή της συμπεριφοράς και των συνθηκών των ατόμων. Η υποκείμενη προσέγγιση είναι η

συστηματική παρατήρηση, μέτρηση και ανάλυση για τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου σχεδίου παρέμβασης. Στην προσχολική ηλικία, η ΕΑΣ μπορεί να εφαρμοστεί σε μια ποικιλία δεξιοτήτων που αποτελούνται από βασική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, η θετική ενίσχυση είναι βασικό εργαλείο για την επίτευξη συμπεριφορών-στόχων, ενώ εφαρμόζεται συνεχώς η ελεγχόμενη εξασθένηση των προτροπών. Η ΕΑΣ μπορεί να εφαρμοστεί μεμονωμένα ή ομαδικά με εύκολα προσαρμόσιμες και εναλλάξιμες επιλογές για παιδιά. Επομένως, είναι πιο εφικτό για τη στρατηγική συνεκπαίδευσης (Gitimoghaddam et al., 2022).

- **Δομημένη Διδασκαλία και Προσέγγιση TEACCH**

Η προσέγγιση TEACCH, για παράδειγμα, που συχνά αναφέρεται ως δομημένη διδασκαλία, είναι μια τέτοια μέθοδος που φαίνεται να είναι πολλά υποσχόμενη επειδή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για παιδιά με ΔΑΦ. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας βασίζεται στην οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος, στη χρήση προβλέψιμων χρονοδιαγραμμάτων και στη χρήση οπτικών στηρίξεων. Σε προσχολικά περιβάλλοντα, η οργάνωση που παρέχεται από τη δομημένη διδασκαλία μπορεί να ενδυναμώσει τα παιδιά με ΔΑΦ να περιηγηθούν στο περιβάλλον τους πιο ανεξάρτητα. Για παράδειγμα, η φυσική διάταξη της τάξης μπορεί να είναι ρυθμισμένη για να αποτρέπει το άγχος που προκύπτει από την έλλειψη κατανόησης των παιδιών. Τα οπτικά χρονοδιαγράμματα, τα συστήματα εργασίας και οι σαφώς καθορισμένες φυσικές περιοχές και δομές μπορούν να προσφέρουν μια αίσθηση τάξης και προβλεψιμότητας που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μάθηση των παιδιών με ΔΑΦ. Επιπλέον, το TEACCH προσφέρει τη χρήση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών λύσεων που βασίζονται στο περιβάλλον, στις ικανότητες και στις ιδιοτροπίες του παιδιού. Ως εκ τούτου, αυξάνει την πιθανότητα ένα παιδί να μάθει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά (Mesibov et al., 2004).

- **Το Σύστημα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων (PECS)**

Το Σύστημα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων είναι μια παρέμβαση επικοινωνίας βασισμένη σε τεκμήρια που έχει σχεδιαστεί για να βοηθά τα παιδιά με ΔΑΦ να εκφράσουν τις γλωσσικές τους ανάγκες χρησιμοποιώντας εικόνες. Το PECS είναι κατάλληλο για παιδιά που είναι μη λεκτικά ή με προβλήματα στον τομέα της λεκτικής επικοινωνίας. Η προσέγγιση παρέμβασης βασίζεται στην ιδέα ότι τα παιδιά πρέπει να διδαχθούν να ανταλλάσσουν εικόνες που αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, ενέργειες ή σύμβολα για να απεικονίσουν τις επιθυμίες τους. Σε μια προσχολική εγκατάσταση, το PECS μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε στιγμές και καταστάσεις με παιδιά για την προώθηση της αποτελεσματικής και ουσιαστικής επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επειδή οι εικόνες επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράσουν με σαφήνεια αυτό που

θέλουν, το PECS έχει αποδειχθεί ότι μειώνει την «απογοήτευση» που σχετίζεται με την επικοινωνία. Τα καλά νέα είναι ότι η μέθοδος μπορεί να είναι προσαρμοσμένη στο τρέχον αναπτυξιακό επίπεδο ενός παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι είναι μια καθολικά προσαρμόσιμη τεχνική για την ενθάρρυνση της επικοινωνίας (Malhotra et al., 2010).

- **Κοινωνικές Ιστορίες και Εκπαίδευση Κοινωνικών Δεξιοτήτων**

Οι κοινωνικές ιστορίες αντιπροσωπεύουν σύντομες και περιγραφικές αφηγήσεις που οριοθετούν κοινωνικές καταστάσεις και αντιδράσεις με δομημένο και κατανοητό τρόπο. Αυτές οι ιστορίες παρουσιάστηκαν το 1990 από την Carol Gray και χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τις καθημερινές κοινωνικές προκλήσεις. Ιδιαίτερα, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων προσχολικής ηλικίας, οι κοινωνικές ιστορίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην προετοιμασία «μοιράσματος» των παιχνιδιών, να τα δώσουν σε συνομηλίκους ή, αντίθετα, να ζητήσουν ή να πάρουν παιχνίδια σε αντάλλαγμα και να ξεκινήσουν οι συλλογικές δραστηριότητες με προσφορά κάποιου. Οι κοινωνικές ιστορίες προσφέρουν σαφείς εντολές και, μαζί με αυτό, μειώνουν τους φόβους που συνδέονται με μια απρόβλεπτη αντίδραση ή κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, είναι ζωτικής σημασίας να εφαρμοστεί εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων για την εκτέλεση παιχνιδιού ρόλων και επίδειξης και, με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά θα ενισχύσουν τις ζωτικές κοινωνικές τους ικανότητες. Τελικά, τα παιδιά θα είναι σε θέση να μετριάσουν τον αντίκτυπο της ΔΑΦ στις κοινωνικές σχέσεις μέσω εξάσκησης και παιχνιδιών ρόλων (Karkhaneh et al., 2010).

- **Ενσωμάτωση Τεχνικών Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης**

Τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα αισθητηριακής επεξεργασίας. Αυτά τα παιδιά θα ενοχληθούν ή ακόμα και θα αδυνατούν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες μάθησης και κατανόησης. Η ενσωμάτωση της αισθητηριακής ολοκλήρωσης και της θεραπείας με βάση τις αισθήσεις στο πρόγραμμα σπουδών της προσχολικής ηλικίας είναι μια έγκυρη προσέγγιση για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος. Η αισθητηριακή ολοκλήρωση, η οποία συνεπάγεται δομημένες αισθητηριακές εμπειρίες, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με ΔΑΦ να ελέγχουν και να αντιλαμβάνονται με ακρίβεια τις αντιδράσεις και τις διαδικασίες τους (Schaaf et al., 2013). Αυτό μπορεί να συνεπάγεται φυσική αιώρηση ή αναπήδηση και χρήση διεγερτικών υλικών όπως γυαλόχαρτο. Σε ένα νηπιαγωγείο ή στο σπίτι, οι δραστηριότητες αισθητηριακών εφέ στοχεύουν στη δημιουργία μιας «φιλικής προς τις αισθήσεις» ατμόσφαιρα που περιλαμβάνει αισθητηριακές δραστηριότητες ή σύντομα αισθητηριακά «διαλείμματα» προκειμένου να τα βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις αισθητηριακές υπερφορτώσεις. Κάτι που βοηθά τα παιδιά να συγκεντρωθούν και να συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά.

▪ **Μάθηση και Ένταξη με βάση το παιχνίδι**

Συμπερασματικά, η μάθηση με βάση το παιχνίδι είναι από τις πιο κατάλληλες αναπτυξιακά για μικρά παιδιά πρακτικές. Όταν πρόκειται για παιδιά με ΔΑΦ, τους δίνει τη δυνατότητα να διασκεδάσουν και να απολαύσουν τη ζωή ενώ αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές, κοινωνικές και γνωστικές τους ικανότητες. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που βασίζονται στο παιχνίδι μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς αποκλεισμούς για να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές και να επιλύσουν τα ζητήματα της απομόνωσης και του αποχωρισμού. Ως εκ τούτου, οι δραστηριότητες παιχνιδιού όπως το δομημένο παιχνίδι, το ελεύθερο παιχνίδι και οι συνεδρίες με καθοδήγηση παιχνιδιού θα μπορούσαν να προσαρμοστούν για να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ στην προσχολική ηλικία να ανταποκριθούν στις αναπτυξιακές και μαθησιακές τους δυνατότητες. Επιπλέον, η ενσωμάτωση των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων τους στα παιχνίδια προσαρμόζει τα κίνητρά τους και δημιουργεί μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς (Ayasrah et al., 2023).

▪ **Συνεργατικές και ομαδικές προσεγγίσεις**

Ως εκ τούτου, η συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ θα πρέπει να καλύπτει τις συνεργατικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών, των ειδικών και των οικογενειών. Μια προσέγγιση προσανατολισμένη στην ομάδα θα διευκόλυνε τη συμμετοχή όλων των μερών στον σχεδιασμό και την εκτέλεση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Αναπόφευκτα, οι δάσκαλοι γενικής αγωγής, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής, οι λογοθεραπευτές και οι εργοθεραπευτές, μαζί με τους γονείς, πρέπει να επικοινωνούν και να συνεργάζονται για να παρέχουν ένα ενιαίο μέτωπο στην τάξη. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να επωφεληθούν από συναντήσεις συνομηλίκων και συνεδρίες προγραμματισμού, καθώς και από δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που βοηθούν το εκπαιδευτικό προσωπικό να μοιραστεί την ίδια ιδέα. Δουλεύοντας μαζί, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί αναπτύσσουν ολοκληρωμένες και ευθυγραμμισμένες στρατηγικές για να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ (Bowman et al., 2021).

▪ **Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Μάθηση**

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει προσφέρει πολλές ευκαιρίες για περαιτέρω βοήθεια σε παιδιά με ΔΑΦ. Οι συσκευές επικοινωνίας, το εξειδικευμένο λογισμικό και τα tablet, μεταξύ άλλων, είναι ωφέλιμα για την εκμάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδραστικής επικοινωνίας, οι οποίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για παιδιά με διάγνωση αυτισμού. Για παράδειγμα, τα υποβοηθούμενα από την τεχνολογία εργαλεία μάθησης στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας προσφέρουν την ευκαιρία διαδραστικής και εξατομικευμένης μάθησης. Το πρώτο σημαίνει τη χρήση εφαρμογών με οπτική υποστήριξη, μάθηση ανοιχτού τύπου και

διαδραστικά παιχνίδια. Επιπλέον, γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν να διατηρήσουν επαφή χρησιμοποιώντας την τεχνολογία, η οποία είναι ένα εξαιρετικά ευεργετικό χαρακτηριστικό της επικοινωνίας για μαθησιακά αποτελέσματα (Glaeser, 2015).

Συλλήβδην, η συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας περιλαμβάνει τη σύνθετη φύση της εκπαίδευσης που βασίζεται σε μια ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς. Επίσης, μπορεί να επιτευχθεί και με τη δομημένη διδασκαλία, του Συστήματος Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων, των κοινωνικών ιστοριών, των προσεγγίσεων αισθητηριακής ολοκλήρωσης, της μάθησης με βάση το παιχνίδι, ενός συνεργατικού περιβάλλοντος που βασίζεται στην ομάδα και των τεχνολογικών βοηθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις παραπάνω μεθόδους για να δημιουργήσουν ένα περιεκτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για παιδιά με ΔΑΦ. Καλύπτοντας τις σχετικές κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών αυτών. Ωστόσο, αρκετές προϋποθέσεις για τη χρήση των παραπάνω μεθόδων περιλαμβάνουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνεργασία και την οικοδόμηση κοινότητας προς την ένταξη και την αποδοχή (Carrington et al., 2021).

4.2 Προσαρμογές Προγραμμάτων Σπουδών για τη Συμμετοχική

Εκπαίδευση

Η ανάπτυξη ενός συνεκτικού και συμμετοχικού προγράμματος σπουδών για παιδιά προσχολικής ηλικίας με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος συνεπάγεται την ενσωμάτωση συγκεκριμένων προσαρμογών που ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των μαθησιακών τους ικανοτήτων. Αυτές οι προσαρμογές είναι απαραίτητες για να καταστεί δυνατή η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς στο οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ θα συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να αισθάνονται αποχωρισμένα από τους νευροτυπικούς συνομηλίκους τους (Hasson et al., 2022). Έχουν αναπτυχθεί αρκετές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας με αυτισμό. Όλες αυτές οι προσεγγίσεις βασίζονται σε μοναδικές μεθοδολογίες, παρέχοντας έτσι τη βάση για τη δημιουργία ενός ευέλικτου, εύκολου στην προσαρμογή πλαισίου μάθησης. Μία από τις θεμελιώδεις στρατηγικές προσαρμογής του προγράμματος σπουδών είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζει στην αναγκαιότητα αλλαγής των τρόπων παρουσίασης του υλικού στα παιδιά και των μεθόδων αξιολόγησης των γνώσεών τους. Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, αυτή η στρατηγική συνήθως σημαίνει ενσωμάτωση οπτικών βοηθημάτων, πρακτικών δραστηριοτήτων και εξατομικευμένων εργασιών στις ενότητες

εκμάθησης. Οι δάσκαλοι, με τη σειρά τους, θα πρέπει να επιλέξουν τρεις τρόπους με τους οποίους το υλικό θα παρουσιάζεται οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό, ώστε να ικανοποιούν τις αισθητηριακές ανάγκες κάθε παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν μια μαθησιακή διαδρομή που τους ταιριάζει περισσότερο, αυξάνοντας τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε τα υλικά και το εκπαιδευτικό περιβάλλον να είναι σχετικά με όλους τους μαθητές. Το Σχέδιο Μάθησης εστιάζει στην παροχή πολλαπλών μέσων εκπροσώπησης, παροχής και δέσμευσης. Για παράδειγμα, τα παιδιά με αυτό το είδος αναπηρίας μπορεί να ωφεληθούν από τη χρήση οπτικών χρονοδιαγραμμάτων για την απεικόνιση της καθημερινής ρουτίνας, φιλικά προς τις αισθήσεις υλικών ή να παρέχουν διαφορετικές επιλογές για να εκφράσουν την κατανόησή τους, όπως σχέδιο, κατασκευή ή χρήση συσκευής επικοινωνίας. Το Σχέδιο Μάθησης βοηθά στη σχεδίαση του επιλεγμένου προγράμματος σπουδών, ενώ διαθέτει ευελιξία σε αυτό, και η προσβασιμότητα επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν πλήρως σε όλες τις δραστηριότητες και τη δέσμευση στο μέγιστο. Τα παιδιά με ΔΑΦ επωφελούνται συχνά από οπτικές υποστηρίξεις και προβλέψιμα δομημένα περιβάλλοντα. Οι οπτικές υποστηρίξεις μπορεί να περιλαμβάνουν χρονοδιαγράμματα εικόνων, οπτικά χρονοδιαγράμματα ή σχέδια με οδηγίες βήμα προς βήμα για μια συγκεκριμένη εργασία. Η κύρια λειτουργία είναι να τους παρέχει μια σαφή και προβλέψιμη πρόβλεψη, βοηθώντας τους να μειώσουν το άγχος και την αβεβαιότητα. Δεύτερον, οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος, που αποτελείται από διαχωρισμούς περιοχών για δραστηριότητες όπως το διάβασμα, το παιχνίδι και τα αισθητηριακά διαλείμματα. Η κύρια λειτουργία είναι να το κάνει προβλέψιμο και πιο προσιτό για χειραγώγηση, προστατεύοντάς το από απρόβλεπτες ενοχλητικές συνθήκες, τους εξασφαλίζει αρκετή σταθερότητα, που με τη σειρά του κάνει το παιδί να αισθάνεται πιο ασφαλές και να συμμετέχει σημαντικά στο μαθησιακό περιβάλλον (Macdonald et al., 2018).

Ένα άλλο σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών της προσχολικής ηλικίας περιλαμβάνει Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Σχέδια (ΕΕΣ) που βοηθούν στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ατομικές ανάγκες του παιδιού σε ακουστικά και οπτικά περιβάλλοντα μάθησης. Βασικά, τα ΕΕΣ αναφέρονται σε ένα σύνολο εξατομικευμένων στόχων, στρατηγικών και προσαρμογών που δημιουργούνται με στόχο την υποστήριξη ενός παιδιού στη διαδικασία της εκπαιδευτικής ανάπτυξης (Lersilp et al., 2021). Για τα παιδιά με αυτισμό, τα ΕΕΣ μπορεί να περιλαμβάνουν τους ακόλουθους στόχους – ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αισθητηριακή ολοκλήρωση κ.λπ. ο στόχος της διασφάλισης της ευθυγράμμισης του προγράμματος σπουδών με τα ατομικά δυνατά και αδύνατα σημεία του παιδιού. Ταυτόχρονα, τα ΕΕΣ προσαρμόζονται τακτικά σύμφωνα με τις αυξανόμενες ή

μεταβαλλόμενες ανάγκες για την εξασφάλιση σταθερής προόδου. Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση είναι ένα εξίσου σημαντικό συστατικό του προγράμματος σπουδών της προσχολικής ηλικίας που εστιάζει στη βοήθεια των παιδιών να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις, καθώς και στη ρύθμιση των συναισθημάτων. Η ρητή διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά με ΔΑΦ, για τα οποία πολλές από τις δεξιότητες είναι πιο περίπλοκες και δύσκολο να κατακτηθούν. Αυτή η συνιστώσα μπορεί να περιλαμβάνει τόσο δομημένες δραστηριότητες όσο και σενάρια όπως παιχνίδια ρόλων, τα οποία περιλαμβάνουν εκμάθηση πώς να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματά τους, να συλλαμβάνουν κοινωνικές ενδείξεις, να συμμετέχουν σε συζήτηση και συνεργασία με συνομηλίκους κ.λπ. Η εφαρμογή της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών διευκολύνει την κοινωνικοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό και βοηθά στην ανάπτυξη μιας τάξης χωρίς αποκλεισμούς και με ενσυναίσθηση. Δραστηριότητες ή παιχνίδια που βοηθούν στην ενίσχυση της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την προώθηση μιας τάξης χωρίς αποκλεισμούς (Sălceanu & Lăcătuș, 2022)

Καθώς τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ έχουν δυσκολίες αισθητηριακής επεξεργασίας, η ενσωμάτωση των αισθητηριακών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών είναι μια κρίσιμη παρέμβαση (Schaaf et al., 2013). Οι αισθητηριακές δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά με αυτισμό να ρυθμίζουν τις αισθητηριακές τους εισροές και, ως εκ τούτου, να διατηρούν την εστίαση και να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, κάδοι αισθήσεων γεμάτοι με διάφορα υλικά, διαλείμματα κίνησης που περιλαμβάνουν άλμα ή αιώρηση, χρήση αισθητηριακών εργαλείων όπως κουβέρτες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν στην ημέρα γεμάτη αισθήσεις. Όταν χρησιμοποιούνται συστηματικά, οι αισθητηριακές προσαρμογές βοηθούν τους δασκάλους να δημιουργήσουν ένα ανταποκρινόμενο και ασφαλές περιβάλλον μάθησης που ικανοποιεί τις αισθητηριακές ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ, ενισχύοντας την ικανότητά τους να μάθουν. Μια άλλη προσαρμογή που απαιτείται για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΑΦ στο μαθησιακό περιβάλλον είναι η χρήση τεχνικών συνεργατικής μάθησης. Πολλά παιδιά με αυτισμό αγωνίζονται να δημιουργήσουν φιλίες και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους. Έτσι, η εφαρμογή παραδειγμάτων συνεργατικής μάθησης και ομαδικών κοινωνικών δραστηριοτήτων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που βασίζονται σε ομάδες με καθορισμένους ρόλους και εναλλασσόμενους ρόλους και παρεμβάσεις υποστήριξης από ομοτίμους μπορούν επίσης να είναι χρήσιμες. Συλλογικά, αυτές οι παρεμβάσεις επιτρέπουν στα παιδιά να ενσωματωθούν κοινωνικά στην τάξη και να προσφέρουν στα παιδιά μια καλύτερη μαθησιακή εμπειρία (Schaaf et al., 2013).

Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δεν απεικονίζουν πλήρως τις ικανότητες και τη μετατόπιση των παιδιών με ΔΑΦ. Επομένως, υπάρχει ανάγκη να υιοθετηθούν πιο ευέλικτες και προσαρμόσιμες μέθοδοι αξιολόγησης (Ozonoff et al., 2005). Οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις προϋποθέτουν συνεχή ανατροφοδότηση που μπορεί να προσαρμοστεί ώστε να ταιριάζει στους μοναδικούς μαθησιακούς στόχους των αυτιστικών παιδιών (Tay & Kee, 2019). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως χαρτοφυλάκια χρήσης, λίστες ελέγχου παρατήρησης και εργασίες απόδοσης, δείχνουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ανάπτυξης και της επιτυχίας του παιδιού. Αυτές οι αξιολογήσεις θα πρέπει να «αιχμαλωτίσουν» ένα ευρύ φάσμα μέτρων και ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επίλυσης προβλημάτων. Οι ποικίλες και προσαρμόσιμες αξιολογήσεις θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν καλύτερα τη πορεία των παιδιών με ΔΑΦ. Ως αποτέλεσμα, θα μπορούσαν να λάβουν αποφάσεις βάσει δεδομένων σχετικά με την καταλληλότητα συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Επίσης, η συμβολή της οικογένειας είναι μια άλλη σημαντική πτυχή των αποτελεσματικών αλλαγών του προγράμματος σπουδών προσχολικής ηλικίας για παιδιά με ΔΑΦ. Η ενεργή συμβολή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία διασφαλίζει την εφαρμογή του τροποποιημένου προγράμματος σπουδών που είναι συνετό και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις εμπειρίες ζωής των μαθητών (Cohen & Anders, 2019). Τα σχολεία μπορούν να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών, όπως μέσω αναφορών προόδου και συνεργατικού καθορισμού στόχων, για να διασφαλίσουν ότι διατηρείται η βασισμένη σε στοιχεία προσέγγιση για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Τα σχολεία μπορούν επίσης να προσφέρουν εργασίες/δραστηριότητες στο σπίτι και πληροφορίες για γονείς που μπορούν να εφαρμοστούν για τη διαχείριση του προγράμματος μάθησης στο σπίτι (Geduld, 2024). Όταν οικοδομούν αμοιβαίες σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί διασφαλίζουν ότι τα παιδιά έχουν πιο συντονισμένη και ολοκληρωμένη συμβουλή στο σχολικό πλαίσιο (Tay & Kee, 2019).

Συλλήβδην, οι προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδες και να περιλαμβάνουν μια σειρά προσεγγίσεων. Τέτοιες στρατηγικές, όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία, οπτική υποστήριξη, ΕΕΣ, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, αισθητηριακά στοιχεία, συνεργατική εργασία, εναλλακτικές στρατηγικές αξιολόγησης και ενεργός συνέργεια με οικογένειες, δημιουργούν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού. Ειδικότερα, επιτρέπουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος κατανόησης και υποστήριξης που συμβάλλει στη δραστηριότητα, τη μάθηση και την κοινωνική αποδοχή των παιδιών. Όλα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν εάν οι ειδικοί επικεντρωθούν στη δια βίου μάθηση, την ποικιλομορφία, την ομαδική εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ειδικών και των οικογενειών και χωρίς συνομηλικούς και παρεμβάσεις. Εν τω μεταξύ, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας μπορούν να δημιουργήσουν ένα

συμμετοχικό πρόγραμμα σπουδών για ένα παιδί με ΔΑΦ και να το κάνουν να ευδοκιμήσει στο σχολικό πλαίσιο. Είναι δηλαδή σαν να προάγουν μια διαφοροποιημένη προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (White et al., 2023).

4.3 Κοινωνική ένταξη και αλληλεπιδράσεις με ομοτίμους

Η κοινωνική ένταξη και οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους μπορούν να θεωρηθούν ως κρίσιμες πτυχές της εκπαιδευτικής τροχιάς ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Hume et al., 2019). Ενώ οι βασικές αρχές του προγράμματος σπουδών χωρίς αποκλεισμούς συνεπάγονται όχι μόνο την σχολική ενσωμάτωση των παιδιών μεταξύ τους αλλά και την κοινωνική, είναι περιεκτικό ότι το τελευταίο κατέχει σημαντική θέση στην καθοδήγηση της ανάπτυξης των παιδιών. Η κοινωνική ένταξη και η συνεργασία με συνομηλίκους προάγουν την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Απαιτώντας έτσι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών. Ένα πρόγραμμα σπουδών με κοινωνική ένταξη είναι μία από τις στρατηγικές που στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Από αυτή την άποψη, οι δομημένες δραστηριότητες στην τάξη που προσανατολίζονται στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης και της αλληλεπίδρασης μπορούν να είναι υποστηρικτικές (Zakai-Mashiach et al., 2020). Οι δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης είναι οι δραστηριότητες όπου τα παιδιά οργανώνονται σε ομάδες για να μάθουν μαζί και το ένα από το άλλο. Με αυτόν τον τρόπο, οι υπεύθυνες αρχές προτείνουν διευθετήσεις παιδιών «που είναι πιο εξωστρεφή, ειδικά εκείνων που απολαμβάνουν να είναι με φίλους» που θα κάνουν φίλους ή θα βοηθήσουν να υποστηρίξουν τα παιδιά που είναι πιο προβληματικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι δομημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να ωφελήσουν τα παιδιά μετριάζοντας τα κοινωνικά ελλείμματα που σχετίζονται με τη ΔΑΦ (Gillies, 2003). Στην πραγματικότητα, θα παρέχουν έναν ασφαλή χώρο για τα παιδιά να κάνουν πρόβες και να πειραματιστούν με τις κοινωνικές τους ικανότητες. Για παράδειγμα, τέτοιες δομημένες δραστηριότητες είναι η ομαδική τέχνη, η ανάγνωση ιστοριών ή τα διαδραστικά παιχνίδια.

Μια δεύτερη ισχυρή δύναμη που υποστηρίζει την αυξημένη κοινωνική ένταξη είναι οι παρεμβάσεις που διαμεσολαβούνται από ομοτίμους. Οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων προσφέρουν ένα κοινωνικό μοντέλο που εκπαιδεύεται για να βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να ενσωματωθούν πλήρως (Travers & Carter, 2022). Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος που βασίζεται στους συνομηλίκους χρησιμοποιεί το φυσικό περιβάλλον ενός παιδιού με αυτισμό κάνοντας το κοινωνικό πλαίσιο τόσο συνεχές όσο και ελεγχόμενο από τους συνομηλίκους. Επιπλέον, η εκπαίδευση συνομηλίκων σχετικά με τον τρόπο έναρξης και διατήρησης της

αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στο κοινωνικό δίκτυο του παιδιού με αυτισμό και στη συχνότητα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασής του (Harper et al., 2007). Επιπλέον, ένα τέτοιο μοντέλο συνομηλίκων θα ενίσχυε τόσο το παιδί με ΔΑΦ όσο και εκείνα τα παιδιά που είναι φίλοι. Θα βοηθούσε το παιδί με αυτισμό να συμμετέχει κοινωνικά πιο τακτικά, αλλά θα ενσταλάξει επίσης την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευθύνη στο μοντέλο των συνομηλίκων. Ένα τρίτο στοιχείο που ενθαρρύνει την εναλλακτική πρόσβαση στην κοινωνική ένταξη είναι η χρήση Κοινωνικών Ιστοριών και εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών. Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι σύντομες ξεχωριστές ιστορίες που διευκρινίζουν τι να περιμένουμε σε κοινωνικές συνθήκες και πώς να αντιδράσουμε. Οι κοινωνικές ιστορίες βοηθούν τα παιδιά με ΔΑΦ να κατανοήσουν καλύτερα τα κοινωνικά πλαίσια παρέχοντάς τους ένα σχέδιο. Οι ιστορίες μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν στις κοινωνικές αδυναμίες συγκεκριμένων παιδιών, παρέχοντας στοχευμένη, εξατομικευμένη βοήθεια που ενισχύει τόσο την κοινωνική κατανόηση όσο και την αλληλεπίδραση (Riga et al., 2021). Η εκπαίδευση, το παιχνίδι ρόλων, η μοντελοποίηση και η άμεση καθοδήγηση βοηθούν στην ενίσχυση της μάθησης και της εφαρμογής ζωτικών κοινωνικών συμπεριφορών.

5. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών και του Προσωπικού Υποστήριξης

Οι δάσκαλοι στη γενική εκπαίδευση που εργάζονται με αυτιστικούς μαθητές στην τάξη έχουν μια απαιτητική και υπεύθυνη δουλειά να παίξουν. Θα έχουν εκπληρώσει τον σκοπό τους εάν συνεχίσουν να αναζητούν και να αναπτύσσουν καινοτόμους τρόπους για τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου & Μπότσα, 2004). Οι απόψεις, η διάθεση και η ιδιοσυγκρασία τους όλα έχουν σημασία για μια επιτυχημένη ενσωμάτωση.

Οι δάσκαλοι που έχουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά με αυτισμό είναι καλύτερα σε θέση να τα ενσωματώσουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά στην τάξη, σύμφωνα με τον Silverman (2007). Δεν θα μπορέσουν να χειριστούν αυτή τη συνύπαρξη και η συμπερίληψη θα αποτύχει, εάν δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές με αυτισμό ωφελούνται από το να βρίσκονται στη γενική τάξη και ότι οι μαθητές με τη συνήθη ανάπτυξη δεν ζημιώνονται. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές πρέπει να είναι υπομονετικοί, ανεκτικοί και να είναι πρότυπο συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μέσω των πράξεών τους (Safran, 2002). Για να ανεβάσουν τον πήχη της εκπαίδευσης, είναι εξίσου σημαντικό να αξιολογήσουν τόσο τις δικές τους μεθόδους διδασκαλίας όσο και τον εαυτό τους.

Σύμφωνα με τους Segall και Campbell (2012), οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να επιδείξουν την κατανόησή τους για τον αυτισμό, τις πρακτικές και τις μεθόδους προκειμένου να διευκολύνουν την επιτυχή ένταξη των μαθητών με αυτισμό στην τάξη. Αυτό οφείλεται στο ότι οι διαταραχές του

φάσματος του αυτισμού μπορεί να εκδηλωθούν με διάφορους τρόπους και με διάφορους βαθμούς σοβαρότητας. Επιπλέον, πρέπει να χρησιμοποιούν τα προγράμματα σπουδών και να παρεμβαίνουν όταν χρειάζεται για να διασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Πρέπει πάντα να θυμούνται ότι δεν μαθαίνουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο ή με τον ίδιο ρυθμό. Ως αποτέλεσμα, οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να επαναπροσδιοριστούν και τα μαθήματα πρέπει να επανασχεδιαστούν με βάση τις ικανότητες του κάθε παιδιού.

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011) δηλώνει ότι ακόμη και ελλείψει οικονομικών ανταμοιβών, ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεκπαίδευση είναι κρίσιμος και μπορεί να είναι επωφελής. Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να απορρίπτουν τα προγράμματα σπουδών που χωρίζουν και ταξινομούν τα παιδιά προκειμένου να εκπληρώσουν το καθήκον τους να εκπαιδεύσουν (Iwatts, 2011). Πρέπει να καλλιεργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά τους και να χρησιμεύσουν ως «ασπίδα» για άτομα που αγωνίζονται να οικοδομήσουν σχέσεις με άλλους στο σχολείο. Επιπλέον, πολλοί δάσκαλοι γενικής αγωγής μαθαίνουν νέες πληροφορίες για το ευαίσθητο θέμα της ειδικής αγωγής ως αποτέλεσμα των αυξανόμενων απαιτήσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να βελτιώνονται συνεχώς και να προσαρμόζονται στον ρόλο τους.

Ευτυχώς, οι προκαταλήψεις από το παρελθόν εξαφανίζονται σταδιακά από τα σχολεία στις μέρες μας καθώς γίνονται όλο και πιο συμπεριληπτικά. Το κλειδί για την αποτελεσματική διδασκαλία είναι η αισιόδοξη προοπτική που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς τη συμπερίληψη. Μάλιστα, μια μελέτη που διεξήχθη το 2016 από τους Odongo και Davidson αποκάλυψε ότι οι δάσκαλοι είδαν τα πλεονεκτήματα της ένταξης για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πέρα από τα σημαντικά πλεονεκτήματα που είχαν οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Επειδή αυτό θα φανεί και στον τρόπο με τον οποίο διδάσκει και συμπεριφέρεται στην τάξη, είναι ευθύνη του δασκάλου να δημιουργήσει μια συμπεριληπτική κουλτούρα (Ahsan, et al., 2012).

Οι δάσκαλοι πρέπει να εμπλακούν σε διάλογο με τους μαθητές τους για να τους αποτρέψουν από το να επιλέξουν έναν συμμαθητή λόγω διαφορών που θα μπορούσαν να έχουν συμπεριφορικό ή γνωστικό χαρακτήρα. Ωστόσο, είναι ωφέλιμο για τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα επιτεύγματα ενός παιδιού με 49 ιδιαιτερότητες παρουσιάζοντάς τα σε όλες τις πτυχές (Σούλης, 2008). Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι δάσκαλοι μερικές φορές αγωνίζονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των αυτιστικών μαθητών τους στην τάξη λόγω των ιδιορρυθμιών των παιδιών (Lindsay et al., 2013). Έχουν μια δύσκολη δουλειά μπροστά τους όσον αφορά την αποδοχή και την ενσωμάτωση αυτών των νέων.

Προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά τους μαθητές τους, οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης πρέπει να έχουν πλήρη κατανόηση των γνωστικών διαδικασιών και των

αισθητηριακών εισροών των αυτιστικών παιδιών (Jones et al., 2008). Όταν εργάζονται με παιδιά που έχουν αυτισμό, οι δάσκαλοι γενικής αγωγής πρέπει να διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο καθώς και να παρεμβαίνουν διακριτικά όταν χρειάζεται. Είναι σημαντικό να εμπλουτίζουν την εκπαίδευσή τους στις προσεγγίσεις διαχείρισης συμπεριφοράς (Handleman & Harris, 2005). Αξίζει να τονιστεί η αξία της ενεργού συμμετοχής των γονέων, όπου θα συνεργαστούν με τους δασκάλους για να δημιουργήσουν δραστηριότητες και συζητήσεις για θέματα που είναι σημαντικά για αυτούς (Μπέση & Γρίβα, 2013).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Scruggs & Matropieri (2007), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζει συμφωνία με τη φιλοσοφία της ένταξης και είναι ανοιχτή στην ενσωμάτωση των αρχών της στη διδασκαλία τους. Σε αυτή τη μελέτη, μόνο λίγοι δάσκαλοι δήλωσαν ότι είναι αντίθετοι. Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτές έχουν καλή στάση απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά διστάζουν να το χρησιμοποιήσουν στα ελληνικά μαθήματα. Η εκπαίδευση, η στάση και η εμπειρία του δασκάλου θα καθορίσουν πόσο από αυτό ενθαρρύνεται. Συνδυάζοντας τα προαναφερθέντα στοιχεία, θα είναι σε θέση να παρέχουν στα άτομα με αυτισμό και γενικά με αναπηρίες τη βοήθεια που χρειάζονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν στη ζωή τους σε όλα τα μέτωπα (Χρηστάκης, 2013).

5.1 Επαγγελματική Ανάπτυξη και Κατάρτιση

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι δάσκαλοι δίνοντας σε κάθε μαθητή στην επίσημη τάξη ίσες ευκαιρίες θεωρείται ύψιστης σημασίας. Οι εκπαιδευτές πρέπει επομένως να λάβουν εκπαίδευση σχετικά με τη σημασία της ένταξης και πώς να χειρίζονται την ετερότητα στην τάξη (Walker & Gleaves, 2016). Επιπλέον, πρέπει να λάβουν εκπαίδευση στη διαχείριση και την προώθηση της διαφορετικότητας κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης (Bhatnagar & Das, 2014). Προκειμένου να εξοπλίσουν τους νέους επιστήμονες με τις δεξιότητες να εξυπηρετούν μαθητές με αναπηρίες και αυτισμό, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που τους διδάσκουν θα πρέπει να επανασχεδιάσουν τα μαθήματά τους ενσωματώνοντας μια προοπτική χωρίς αποκλεισμούς.

Είναι κρίσιμο οι εκπαιδευτικοί να παραμένουν ενήμεροι για τις παγκόσμιες τάσεις διαβάζοντας επιστημονικά έργα και χρησιμοποιούν ερευνητικά ευρήματα για να ενημερώσουν τη διδασκαλία τους (Nind, 2014). Στη συνέχεια, θα κατανοήσουν τη σημασία της προσφοράς κινήτρων και την αναγκαιότητα επιβράβευσης των μαθητών με διαφορές, προκειμένου να τονωθεί η συμμετοχή τους στην τάξη και να προωθηθεί η μαθησιακή διαδικασία (Fuchs, 2009). Τα άτομα που θα οργανώσουν πρωτοβουλίες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι οι δάσκαλοι. Πρέπει να έχουν όραμα, να θέτουν στόχους και να αναζητούν νέες προσεγγίσεις για να κεντρίσουν

το ενδιαφέρον των μαθητών. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοβελτίωσης όπως η επικοινωνία, η παροχή συμβουλών και η οργάνωση είναι επίσης επωφελής για αυτούς.

Είναι γνωστή αλήθεια ότι ο εκπαιδευτής αναζητά λύσεις για να αντιμετωπίσει τις ανισότητες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι δάσκαλοι πρέπει να λαμβάνουν συνεχή επιμόρφωση προκειμένου να εκπληρώσουν το ρόλο των επιστημόνων-παιδαγωγών, δημιουργώντας εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών που είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πράγματι μια πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση και τα πλεονεκτήματά της ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα και σεμινάρια κατάρτισης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ο Forlin (2012) σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τόσο πρακτικές ικανότητες όσο και μια σταθερή βάση γνώσεων.

Αντίθετα, ο Ainscow (2004) συνιστά να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη θέση του δασκάλου στην τάξη και προάγουν τη συνεργασία των δασκάλων. Επιπλέον, ορισμένα άτομα θα πρέπει να αναλάβουν ηγετικές και συντονιστικές ευθύνες για την εκπαιδευτική διαδικασία και να παρέχουν βοήθεια σε όσους έχουν δημιουργικές ιδέες που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη. Είναι επωφελές για το κράτος να προσφέρει κατάρτιση που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με αναπηρίες να συνομιλούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες και τεχνογνωσία. να παρέχει χρηματοδότηση για σπουδές και να συμβουλεύει τα κολέγια να επανεξετάσουν τις προσεγγίσεις τους για την κατάρτιση νέων εκπαιδευτών.

Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται αναδιάρθρωση ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το αν εκπαιδεύουν μαθητές με αναπηρία ή όχι, να είναι γνώστες του ευαίσθητου αντικειμένου της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο της UNESCO (2013), «πρέπει να εκπαιδεύσουμε τους εκπαιδευτικούς για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και αυτό πρακτικά σημαίνει επαναπροσδιορισμό των ρόλων, των αντιλήψεων και των ικανοτήτων τους προκειμένου να διαφοροποιηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας και να ενδυναμωθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών».

Κάθε σχολείο, στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να επαναξιολογεί και να προσαρμόζει το αναλυτικό του πρόγραμμα, τις διαδικασίες και τους στόχους του, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, το περιβάλλον της τάξης και τα επίπεδα δεξιοτήτων τους. Οι Χατζηθεοδούλου και Συμεού (2008) υποστηρίζουν ότι εξακολουθεί να απαιτείται η τροποποίηση της σχολικής κουλτούρας ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες των μαθητών του. Σύμφωνα με τον Χαραβιτσίδη (2013), «το ταξίδι της ελπίδας συνεχίζεται εκεί, όπου οι εμπειρίες δασκάλων, γονέων και μαθητών αγωνίζονται σε μερικές φορές δύσκολες συνθήκες, να δημιουργήσουν μια εκπαίδευση αντάξια των προσδοκιών και των αναγκών της κοινωνίας».

Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στερείται της κατάρτισης και της τεχνογνωσίας που είναι απαραίτητη για να τροποποιήσουν τα προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας τους ώστε να ικανοποιούν τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών τους. Ως αποτέλεσμα, αυτοί οι μαθητές παραμένουν παθητικοί και ακαδημαϊκά στάσιμοι στην τάξη. Δεδομένου ότι οι παραπάνω μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν διασπαστικές συμπεριφορές που παρεμποδίζουν τη ροή της τάξης και εμποδίζουν την πρόοδο των άλλων μαθητών, δεν είναι ρεαλιστικό να πιστεύουμε ότι ένας δάσκαλος που δεν έχει κατάρτιση θα μπορούσε να χειριστεί αποτελεσματικά αυτές τις καταστάσεις (McCarty, 2006). Άλλοι δάσκαλοι γενικής αγωγής θρηνούν επίσης ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο για να βοηθήσουν κάθε παιδί που έχει ανάγκη, επειδή υπάρχουν τόσα πολλά παιδιά σε κάθε τάξη (Κασίδης, 2015). Δεδομένου ότι οι αυτιστικοί μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν νέες πληροφορίες, ο δάσκαλος πρέπει να επικεντρωθεί σε αυτούς τους μαθητές και να αγνοήσει την υπόλοιπη τάξη. Αυτό μπορεί να συμβεί ως αποτέλεσμα της πίεσης του δασκάλου να καλύψει το περιεχόμενο αργά, το οποίο φθείρει τους κανονικούς μαθητές και τους εμποδίζει να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Hwang & Evans, 2011).

Έρευνα για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση έχει αποκαλύψει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει ειδική εκπαίδευση βλέπουν την ένταξη πιο ευνοϊκά από τους εκπαιδευτές που δεν έχουν κάνει. Επιπλέον, σε σύγκριση με τους μη εκπαιδευμένους εκπαιδευτές, οι μορφωμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο ικανοί και ικανοί να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών και να διδάξουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Schmidt & Vrhovnik, 2015). Επιπλέον, εάν κάτι δεν λειτουργεί σε όλη την τάξη, είναι ελεύθεροι να αλλάξουν την προσέγγισή τους.

Οι δάσκαλοι που λαμβάνουν οι ίδιοι εκπαίδευση αποκτούν γνώση για το πώς να ενσωματώνουν αποτελεσματικά τα μαθήματά τους διαφοροποιώντας τις οδηγίες τους και διαχειριζόμενοι δύσκολες συμπεριφορές. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν ακαδημαϊκή εμπιστοσύνη πριν δεχτούν μαθητές με αναπηρίες ή απαιτήσεις ειδικής αγωγής στα μαθήματά τους. Και έτσι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επιπλέον δεξιότητες. Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι η στάση ενός δασκάλου απέναντι στην ένταξη αυξάνεται με τις γνώσεις και την εμπειρία του σχετικά με την ετερογένεια και τη διαφοροποίηση στην τάξη. Από την άλλη πλευρά, το επίπεδο της προσοχής του αυξάνεται με τη μείωση της κατανόησης (Lika, 2016). Η εκπαίδευση μπορεί να γίνει πιο περιεκτική και αμερόληπτη με τη δημιουργία των κατάλληλων δομών, την ανάπτυξη μιας εθνικής εκπαιδευτικής στρατηγικής και την υιοθέτηση προγραμμάτων σπουδών χωρίς αποκλεισμούς.

5.2 Στρατηγικές για αποτελεσματική επικοινωνία

Ένα από τα ισχυρότερα «εργαλεία» για την επικοινωνιακή υποστήριξη των παιδιών αντιπροσωπεύεται από τα συστήματα Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας (ΕΕΕ). Αυτά τα συστήματα επιδεικνύουν τεχνολογία για την ενίσχυση της αυτονομίας και της συμμετοχής του παιδιού. Γενικότερα, οι επιλογές χαμηλής τεχνολογίας αναφέρονται στα συστήματα επικοινωνίας ανταλλαγής εικόνων, τα οποία περιλαμβάνουν βιβλία και πίνακες που έχουν σύμβολα ή σημάδια που παίρνει το παιδί για να εκφράσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Η υψηλή τεχνολογία περιλαμβάνει συσκευές παραγωγής ομιλίας που παράγουν ομιλία από την επιλογή του παιδιού. Η υποστήριξη ΕΕΕ συνιστάται να είναι παιδοκεντρική και να ταιριάζει στις συγκεκριμένες ανάγκες επικοινωνίας του παιδιού (Cook et al., 2020).

Επιπλέον, η οπτική υποστήριξη βοηθά επίσης στην αύξηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τα παιδιά με αυτισμό. Τα οπτικά χρονοδιαγράμματα, οι κάρτες υπόδειξης και τα οπτικά χρονόμετρα χρησιμοποιούνται ευρέως για την αποσαφήνιση των προσδοκιών και τη μείωση τους που σχετίζονται μεταξύ τους και τις αλλαγές στη ρουτίνα ή τις μεταβάσεις (Rutherford et al., 2019). Τα οπτικά προγράμματα περιγράφουν την ημέρα του παιδιού αναφέροντας κάθε εργασία με τη σειρά, έτσι ώστε τα παιδιά με ΔΑΦ να γνωρίζουν τι να περιμένουν στη συνέχεια. Οι κάρτες με σύνθημα χρησιμοποιούνται για να ενθαρρύνουν μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή συμπεριφορά, όπως χαιρετισμούς ή αιτήματα, με προγραμματισμένο και μεθοδικό τρόπο. Τα οπτικά χρονόμετρα, τα οποία βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν πόσο χρόνο έχουν για κάθε εργασία ή ρουτίνα, βοηθούν στην εξάλειψη της απογοήτευσης που σχετίζεται με τις μεταβάσεις και επιτρέπουν στο παιδί να επικεντρωθεί στη συνομιλία και την κοινωνικοποίηση αντί να ανησυχεί για τη διαδικασία ή το χρόνο (Meadan et al., 2011). Η εκπαίδευση κοινωνικής επικοινωνίας, η οποία περιλαμβάνει άμεση διδασκαλία και εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα δομημένο περιβάλλον, είναι μία από τις πιο χρήσιμες στρατηγικές από αυτή την άποψη. Η εκπαίδευση κοινωνικής επικοινωνίας χρησιμοποιεί συχνά τεχνικές ρόλων, μοντελοποίησης και μοντελοποίησης βίντεο. Με την εξάσκηση στη συνομιλία σε εξωπραγματικά περιβάλλοντα, το παιχνίδι ρόλων επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν πρόβα συνομιλίας. Η μοντελοποίηση βίντεο, στην οποία τα παιδιά παρακολουθούν ταινίες και βίντεο με καλές συμπεριφορές συνομιλίας, είναι πρώτα και κύρια ένα ισχυρό μέσο οπτικής εκπαίδευσης που βασίζεται στην αναπαραγωγή και τις επαναλήψεις. Βοηθά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν τη στροφή, την οπτική επικοινωνία και την κοινωνική και αντικοινωνική συνομιλία.

Οι συνεργατικές και ολοκληρωμένες προσεγγίσεις που ενσωματώνουν τόσο τους συνομηλικούς όσο και τους ενήλικες είναι πολύ ωφέλιμες για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών

ικανοτήτων σε περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας χωρίς αποκλεισμούς (Badescu, 2019). Οι νατουραλιστικές παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων περιλαμβάνουν εκπαίδευση παιδιών ώστε να συμμετέχουν σε ανταποκρινόμενη επικοινωνία με μη προσβεβλημένα παιδιά με ΔΑΦ σε ένα φυσικό περιβάλλον. Έτσι, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να μιλήσουν φυσικά και ελεύθερα, σαν να έπαιζαν στις συνήθεις συνθήκες. Εν τω μεταξύ, οι αλληλεπιδράσεις που διευκολύνονται από τους ενήλικες, που συνήθως ελέγχονται από έναν δάσκαλο, έναν λογοθεραπευτή ή έναν εργοθεραπευτή, είναι επίσης εξαιρετικά σημαντικές καθώς το παιδί έχει καλά δομημένη και κατευθυνόμενη πρακτική που συνοδεύεται από ανταποκρινόμενη ανατροφοδότηση (Chang & Locke, 2016). Έργα όπως η αφήγηση κοινών διαδραστικών ιστοριών, η διεξαγωγή κοινών ερευνών και το παιχνίδι στην παιδική χαρά σχηματίζουν τέτοιες καταστάσεις που τροποποιούν την έννοια μέσω αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους και συνεργατικές αλληλεπιδράσεις ενηλίκων. Η δομή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης της υποστηριζόμενης επικοινωνίας ποικίλλει. Η υποστήριξη της οικογένειας είναι μια άλλη εξίσου σημαντική πτυχή (Chatzipanteli & Adamakis, 2022). Η συνεργασία με τους γονείς τους βοηθά να βοηθήσουν τα παιδιά τους να συνεχίσουν να εκπαιδεύονται, να εφαρμόζουν τις δεξιότητες που έχουν μάθει στο σπίτι, να μιλάνε και να ακούν το παιδί τους.

Συμπερασματικά, οι αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας για μικρά παιδιά με ΔΑΦ στην προσχολική ηλικία περιλαμβάνουν ένα συνονθύλευμα παραγόντων. Είναι σημαντικό η προτεινόμενη λύση να εξατομικεύεται ώστε να πληροί όλες τις προϋποθέσεις του παιδιού. Διασφαλίζοντας κατά αυτό το τρόπο τη διαθεσιμότητα και την εφαρμογή τους σε όλους τους τομείς. Έτσι, είναι εφικτό να αναπτυχθεί ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον επικοινωνίας που ωφελεί τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των αυτιστικών παιδιών και, ως εκ τούτου, συνεισφέρει στη συνολική τους ανάπτυξη και επιτυχία.

6. Γονική συμμετοχή και δέσμευση της κοινότητας

6.1 Σημασία της Γονικής Εμπλοκής

Η συμμετοχή των γονέων αποτελεί βασική πτυχή στη διαμόρφωση και λειτουργία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος. Για τα νηπιαγωγεία, η συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ, ο κύριος λόγος για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους είναι πολλαπλοί (Chaidi & Drigas, 2020). Περιλαμβάνουν, ενδεικτικά, τη διεύρυνση του ορίζοντα της μαθησιακής εμπειρίας, την προώθηση αποτελεσματικών και αποδοτικών στρατηγικών μάθησης στο σπίτι και τη δημιουργία ενός θετικού κοινοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Πρώτον, η συμμετοχή των γονέων διευρύνει σημαντικά το εύρος της μάθησης για τα παιδιά με ΔΑΦ. Υπάρχουν εκτεταμένα στοιχεία που αποδεικνύουν το γεγονός ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα εάν οι γονείς τους

συμμετέχουν στη μάθησή τους. Δεν παρουσιάζουν μόνο βελτιωμένα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα αλλά και προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους με μεγαλύτερη επιτυχία. Για τα παιδιά με αυτισμό, είναι ακόμη πιο σημαντικό, καθώς επωφελούνται πράγματι από τη συνέχεια των προτύπων συμπεριφοράς τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Έτσι, η συμμετοχή των γονέων επιτρέπει στους γονείς να ενοποιήσουν τις σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης με τη δική τους ενίσχυση, κάτι που είναι ζωτικής σημασίας για τα παιδιά με ΔΑΦ που χρειάζονται επανειλημμένη έκθεση για να αποκτήσουν νέα συμπεριφορά (Chaidi & Drigas, 2020).

Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων επιτρέπει την αποτελεσματική εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων. Οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα το παιδί τους και είναι σε θέση να εντοπίσουν τα αδύνατα σημεία, τα δυνατά του σημεία και τι τους αρέσει περισσότερο μεταξύ άλλων. Αυτό είναι ζωτικής σημασίας για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς κάθε παιδί με αυτισμό έχει μοναδικές ανάγκες που το πρόγραμμα πρέπει να αντιμετωπίσει (Underwood, 2010). Σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και ειδικούς, οι γονείς μπορούν επίσης να καθορίσουν τι είναι ρεαλιστικό και εφικτό για το παιδί τους. Αυτό καθιστά σημαντικές τέτοιες πολιτικές στην τάξη που απαιτούν τη συμμετοχή των γονέων, καθώς βοηθούν στον αντικειμενικό προσδιορισμό των εφικτών στόχων. Η τακτική αξιολόγηση και τροποποίηση των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Σχεδίων μπορεί επίσης να γίνει με τη στενή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς διαδραματίζουν επίσης κρίσιμο ρόλο στη συναισθηματική και ψυχολογική ευεξία των παιδιών τους με ΔΑΦ. Τα παιδιά σε όλο το φάσμα της ΔΑΦ βιώνουν αυξημένα επίπεδα στρες και άγχους σε άγνωστα περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου, κανείς δεν μπορεί να τους προσφέρει παρηγοριά όπως οι γονείς τους. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους κάνει το παιδί να αισθάνεται άνετα να μάθει. Ως εκ τούτου, οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού τους (Durišić & Bunijevac, 2017).

Επιπλέον, μέσω της συμμετοχής των γονέων, υλοποιείται η ολιστική προσέγγιση της μάθησης του παιδιού. Μια τέτοια προσέγγιση δίνει έμφαση στη διασύνδεση του οικιακού περιβάλλοντος και του σχολικού περιβάλλοντος, όπως κατευθύνεται από το σχέδιο υλοποίησης του ΕΕΣ (De Oliveira Lima & Kuusisto, 2020). Στο ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση του παιδιού τους, γονείς και δάσκαλοι εμπλέκονται σε μια συνεργασία όπου οι γονείς υποστηρίζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη στο σπίτι και, με αυτόν τον τρόπο, ενισχύουν τις στρατηγικές μέσω της επανάληψης και αντίστροφα. Το ΕΕΣ είναι επομένως πιο αποτελεσματικό και επιδραστικό στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, εφόσον οι γονείς είναι πρόθυμοι να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για το καλύτερο συμφέρον των παιδιών τους, γίνονται επίσης συνήγοροι των παιδιών τους. Επικοινωνούν απευθείας με τα σχολεία για τη διαθεσιμότητα εγκαταστάσεων και επαγγελματικών υπηρεσιών που μπορεί να χρειάζονται τα παιδιά τους (Tufail

& Zehra, 2023). Σε αυτή τη γραμμή, λοιπόν, η συμμετοχή των γονέων είναι καθοριστικής σημασίας για τη διασφάλιση ότι οι διαθέσιμοι πόροι στο σχολείο είναι προσαρμοσμένοι στις ανάγκες του παιδιού τους. Συμπερασματικά, η συμμετοχή των γονέων κατέχει κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας αλληλένδετος με τη συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας. Οι γονείς έχουν τη δύναμη να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους, να διευκολύνουν την υλοποίηση του ΕΕΣ, να προσφέρουν την απαραίτητη συμπληρωματική υποστήριξη και να εφαρμόσουν μια ολιστική προσέγγιση στη μάθηση. Όταν ο γονέας εργάζεται αποκλειστικά με τον δάσκαλο ή μια ομάδα επαγγελματιών, έχει τη δύναμη και τον έλεγχο της παρουσίας στις υποθέσεις και την ευημερία του παιδιού. Η νόμιμη παρουσία ενός γονέα προστατεύει την ευημερία του παιδιού και υποστηρίζει την ανάπτυξή του (Tufail & Zehra, 2023).

6.2 Στρατηγικές για τη συμμετοχή γονέων

Η αναγκαιότητα αποτελεσματικών στρατηγικών για την εμπλοκή των γονέων στη συνεκπαίδευση παιδιών που διαγιγνώσκονται με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι ιδιαίτερα σημαντική στην προσχολική ηλικία. Τέτοιες στρατηγικές οικοδομούν μια ισχυρή και ενεργή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, διασφαλίζοντας ότι το μικρό λαμβάνει ένα συνεπές και ολιστικό σύστημα υποστήριξης στο σπίτι και στο σχολείο (Chaidi & Drigas, 2020). Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να αναπτυχθούν μόνο με πλήρη επίγνωση των κοινών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες ενός αυτιστικού παιδιού και με σταθερή αφοσίωση στη δημιουργία ενός συνεκτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Μία από τις πιο βασικές στρατηγικές είναι η καθιέρωση της δομής και της συχνότητας επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ως τακτικές και δομημένες συνομιλίες. Αυτή η επικοινωνία θα είναι συνεπής και διαφανής και θα προσφέρει ροή πληροφοριών 360 μοιρών, από τον εκπαιδευτικό στον γονέα και αντίστροφα. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση αυτής της στρατηγικής περιλαμβάνουν ημερήσιες ή εβδομαδιαίες αναφορές προόδου, σημειωματάρια επικοινωνίας αλλά και ένα ψηφιακό μέσο, όπως email ή μια εφαρμογή (Poronska et al., 2021). Οι τακτικές συναντήσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων είναι επίσης κρίσιμες έως επίσημες και ανεπίσημες. Τέτοιες συναντήσεις θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν την τρέχουσα πρόοδο, να αναζητούν λύσεις εάν υπάρχει ανησυχία ή ενδεχομένως να συνδημιουργούν στόχους και στόχους. Η ανοιχτή επικοινωνία διασφαλίζει ότι οι γονείς είναι καλά ενημερωμένοι και υπεύθυνοι.

Μια άλλη κρίσιμη στρατηγική είναι να παρέχουμε στους γονείς εκπαίδευση και πόρους που τους επιτρέπουν να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού τους (Eden et al., 2024). Εργαστήρια, σεμινάρια και ενημερωτικές συνεδρίες μπορεί να βοηθήσουν τους γονείς να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή στρατηγικών και

παρεμβάσεων στην τάξη. Η εκπαίδευση μπορεί να επικεντρωθεί στον αυτισμό και τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, τις διαφορετικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις, τη χρήση επικοινωνιακών συστημάτων, όπως επαυξητικά και εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας, καθώς και μεθόδους διαχείρισης αισθητηριακών θεμάτων. Επιπλέον, οι γονείς πρέπει να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, βιβλία, διαδικτυακές πηγές και εργαλεία, που τους επιτρέπουν να καθοδηγούν την ανάπτυξη του παιδιού τους. Όλα τα υλικά θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ και να κάνουν τους γονείς να αισθάνονται πιο σίγουροι για το ρόλο τους ως εκπαιδευτές και φροντιστές. Ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες του παιδιού, ορισμένα υλικά μπορεί να είναι πιο σχετικά και κρίσιμα. Επιπλέον, είναι σημαντικό να εμπλέκονται οι γονείς στην ανάπτυξη και την εφαρμογή των ΕΕΣ των μαθητών (Eden et al., 2024). Οι γνώσεις των γονέων σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τις δυνάμεις και τις προκλήσεις του μαθητή είναι ιδιαίτερα πολύτιμες και σχετικές με τη δημιουργία αποτελεσματικού και εξατομικευμένου εκπαιδευτικού σχεδίου. Έτσι, οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στις συναντήσεις του ΕΕΣ για να συζητήσουν τους σχετικούς στόχους και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Αυτή η συλλογική προσέγγιση εγγυάται το αποτέλεσμα, καθώς διασφαλίζει ότι οι στόχοι και οι συστάσεις είναι ρεαλιστικοί και σχετικοί. Επιπλέον, διαχέει το αίσθημα της κοινής ευθύνης και οι γονείς είναι πιο πιθανό να καταβάλουν προσπάθειες για να εγγυηθούν την αβεβαιότητα του παιδιού. Τέλος, οι τακτικές αναθεωρήσεις του ΕΕΣ είναι ζωτικής σημασίας, ειδικά με τη συμμετοχή των γονέων. Αν και οι επαγγελματίες του σχολείου τείνουν να παρακολουθούν την πρόοδο ούτως ή άλλως, οι γονείς μπορεί να παρέχουν άλλα δεδομένα.

Επιπλέον, η δημιουργία ευκαιριών για τους γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στην τάξη και σχολικές εκδηλώσεις μπορεί να αυξήσει την αίσθηση της συμμετοχής και της συνεργασίας (Chandratreya, 2024). Ο εθελοντισμός γονέων στα σχολεία, η συμμετοχή σε έργα και οι εκδρομές οδηγούν τους μαθητές έξω από την τάξη και επιτρέπουν στους γονείς να δουν πώς και με ποιον αναπτύσσεται και μαθαίνει το παιδί τους. Αυτό το είδος παρατήρησης στον πραγματικό κόσμο δημιουργεί μια μεγαλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, θα ενισχύσουν τις γνώσεις των μαθητών στην τάξη καθώς φέρνουν τη δική τους ποικιλία δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό μείγμα. Ομάδες υποστήριξης και δίκτυα για γονείς αυτιστικών παιδιών προσφέρουν στους γονείς την ευκαιρία να μοιραστούν εμπειρίες, να παρέχουν συμβουλές ο ένας στον άλλο και να ανακουφίσουν το άγχος που σχετίζεται με τη φροντίδα του παιδιού τους. Αυτά μπορούν να οργανωθούν και να διευκολυνθούν από τα σχολεία ή να συνδεθούν με κοινοτικές ομάδες και μπορεί να είναι ένας καλός τρόπος για να φέρουν κοντά τους γονείς. Οι ομάδες υποστήριξης θα είναι ωφέλιμες για την καταπολέμηση της απομόνωσης των γονέων και του άγχους που μπορεί να οδηγήσει σε αμφιβολία για τον εαυτό τους και έλλειψη ενδυνάμωσης στους ρόλους τους. Τέλος, θα πρέπει να εντοπιστεί και να αναγνωριστεί η ποικιλία

των καταβολών και των αιτημάτων των οικογενειών. Μια πολιτιστικά ανταποκρινόμενη και χωρίς αποκλεισμούς προσέγγιση πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία της γλώσσας, του πολιτισμού και του πλαισίου του υπόβαθρου των γονέων και των οικογενειών. Τα σχολεία μπορούν να παρέχουν ενημερωτικό υλικό σε πολλές γλώσσες και να προσφέρουν εναλλακτικό χρόνο για συνάντηση με τον δάσκαλο. Τα πάντα, από τις στρατηγικές πολιτιστικής επικοινωνίας μέχρι τη συνεργασία, πρέπει να είναι υγιή. Οι γονείς θα πρέπει να αισθάνονται ότι είναι, πράγματι, ρητά καλεσμένοι στο σχολείο και ότι τα παιδιά τους έχουν γίνει δεκτά (Chandratreya, 2024).

7. Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο τη συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής ηλικίας απαιτεί μια συμπληρωματική και ολοκληρωμένη προσέγγιση. Αυτό το πρόγραμμα είναι ένα σύστημα πολλαπλών συστατικών που συνδυάζει την αντιμετώπιση των θεμάτων του αυτισμού, της ένταξης, του σχηματισμού κοινωνικής ικανότητας και της ακαδημαϊκής ανάπτυξης στα προσχολικά κέντρα. Οι ακόλουθες ενότητες θα αναπτύξουν αυτές τις κρίσιμες ενότητες για τη δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Αρχικά, το θεμελιώδες πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να οικοδομηθεί πάνω στις αρχές του Universal Design for Learning (UDL) (Kennette & Wilson, 2019). Το UDL παρέχει μια ευέλικτη προσέγγιση στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών που φιλοξενεί τα διαφορετικά στυλ μάθησης και τις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ΔΑΦ (Almeqdad et al., 2023). Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που προσφέρουν πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, εμπλοκής και έκφρασης. Για τα παιδιά με αυτισμό, αυτό μπορεί να περιλαμβάνει οπτική υποστήριξη, φιλικό προς τις αισθήσεις υλικό και ποικίλες εκπαιδευτικές στρατηγικές. Οι τελευταίες είναι τέτοιες, που καλύπτουν τις μοναδικές ανάγκες επεξεργασίας και επικοινωνίας τους (Kenila et al., 2022). Με την ενσωμάτωση των αρχών του UDL, το πρόγραμμα διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά έχουν δίκαιη πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών, ενισχύοντας έτσι μια εκπαιδευτική ατμόσφαιρα χωρίς αποκλεισμούς.

Το ζωτικό χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι η χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης για κάθε παιδί. Το ΕΕΠ για ένα παιδί με ΔΑΦ πρέπει να δημιουργηθεί διεξοδικά για κάθε ασθενή, αποτελούμενο από στόχους και τις παρεμβάσεις και τα συστήματα υποστήριξης που απαιτούνται για την επίτευξη του πρώτου (Rakar, 2014). Είναι σημαντικό να συντονιστούν οι προσπάθειες όλων των κύριων συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένου του παιδαγωγού του παιδιού, των ειδικών αυτών και των γονέων, καθώς αξιολογούν τον μαθητή με συνεχή ανατροφοδότηση. Τα ΕΕΠ πρέπει να είναι ζωντανά έγγραφα που αλλάζουν συχνά και

βασίζονται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενός μαθητή σε μια συνεχή διαδικασία. Αυτό το σύστημα διασφαλίζει ότι παρέχονται τα σωστά μαθήματα υποστήριξης σε κάθε μαθητή, ώστε να μπορούν να διαπρέψουν ενώ παίζουν σχολείο (Kochhar-Bryant & Heishman, 2010).

Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις αποτελούν ένα άλλο θεμελιώδες στοιχείο του προγράμματος. Καθώς η διαταραχή χαρακτηρίζεται από υψηλό ποσοστό προβλημάτων συμπεριφοράς, η δράση σε αυτόν τον τομέα είναι επείγουσα αναγκαιότητα. Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς και η Υποστήριξη Θετικής Συμπεριφοράς είναι λύσεις που βασίζονται σε στοιχεία για τις αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού και τη σοβαρότητα της ΔΑΦ (Stalford et al., 2024). Το πρόγραμμα αυτό είναι η συστηματική εφαρμογή των αρχών μάθησης για την ανάπτυξη κοινωνικά χρήσιμης συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας μεθόδους όπως η εκπαίδευση σε διακριτές δοκιμές και η βελτίωση της ανταπόκρισης στόχων. Επίσης, το δεύτερο πρόγραμμα, με τη σειρά του, επιδιώκει να κατανοήσει τις βασικές αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς και να αποτρέψει την εμφάνισή της χρησιμοποιώντας προληπτικές προσεγγίσεις. Αυτές οι μέθοδοι συνεπάγονται την ενσωμάτωση αποτελεσματικών πλαισίων πέρα από το μοντέλο και την ενσωμάτωσή τους σε δραστηριότητες προσχολικής ηλικίας που τα παιδιά βρίσκουν οικεία και ξεκάθαρα.

Στο πρόγραμμα θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνονται στρατηγικές επικοινωνίας, καθώς η ποιοτική επικοινωνία είναι συνήθως πρόβλημα για τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά. Για τα μη λεκτικά ή ελάχιστα λεκτικά παιδιά, θα πρέπει να χρησιμοποιούν συστήματα Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας που είναι ο καταλληλότερος τρόπος, συμπεριλαμβανομένων συστημάτων επικοινωνίας ανταλλαγής εικόνων και συσκευών παραγωγής ομιλίας και παραγωγής (Thiemann-Bourque et al., 2016). Τα οπτικά υποστηρίγματα και οι κοινωνικές ιστορίες είναι ένας ουσιαστικός τρόπος κατανόησης και έκφρασης, καθώς βοηθούν στην επιβολή της εικόνας και στην αλληλουχία όπως μπορεί κάποιος να επιθυμεί. Όλες αυτές οι μέθοδοι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με συνέπεια σε διαφορετικές ρυθμίσεις με τις οποίες αλληλεπιδρά ένα παιδί για να διασφαλιστεί ότι το παιδί έχει έναν σταθερό, προσβάσιμο τρόπο επικοινωνίας. Η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ένας άλλος ουσιαστικός τρόπος για τη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και συνδέσεων για την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ (Abdelmohsen & Arafa, 2021). Τέτοια χαρακτηριστικά προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εξασκηθούν, να ευημερήσουν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες τόσο σε ένα εξίσου δομημένο περιβάλλον όσο και σε σημαντικά — διαφορετικά εφαρμόσιμα προγράμματα λήψης επιλογών. Δομημένες ασκήσεις για παρεμβάσεις με τη μεσολάβηση συνομηλίκων ομάδων κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και συνεργατικές δουλειές μάθησης, δίνουν στα παιδιά πιθανές ευκαιρίες να εκτιμήσουν πρακτικά χρησιμοποιώντας τα πολιτιστικά τους ταλέντα. Επίσης, το παιχνίδι ρόλων και μοντελοποίηση βίντεο καθώς επίσης και η άμεση

διδασκαλία είναι επιτυχημένες μέθοδοι για τη συμπερίληψη της ανάπτυξης και/ή της χρήσης διαφόρων κοινωνικών συμπεριφορών (Ashori & Jalil-Abkenar, 2019).

Πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη στρατηγικές αισθητηριακής ολοκλήρωσης, καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να έχουν δυσκολίες αισθητηριακής επεξεργασίας ή αναποτελεσματικότητα στην αισθητηριακή ρύθμιση (Kashefimehr et al., 2017). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προσφέρει περιβάλλοντα τάξης φιλικά προς τις αισθήσεις, συμπεριλαμβανομένων ήσυχων ζωνών καθώς και "αισθητηριακών διαλειμμάτων". Η παρουσία άλλων αισθητηριακών εργαλείων μπορεί να συμβάλει στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών: Τα περιβάλλοντα που έχουν σχεδιαστεί για άνεση όσο και η λειτουργία μειώνουν την αισθητηριακή υπερφόρτωση (Ghazali et al., 2018). Η συμμετοχή των γονέων και η συμμετοχή της κοινότητας είναι το κλειδί για την επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος. Η τακτική επικοινωνία, οι εκπαιδευτικές συνεδρίες γονέων και οι ευκαιρίες για συμμετοχή της μητέρας ή του πατέρα στις δραστηριότητες στην τάξη διασφαλίζουν ότι οι γονείς αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης του παιδιού τους. Θα πρέπει επίσης να κινητοποιηθούν κοινοτικοί πόροι για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΑΦ και των οικογενειών τους. Παρέχοντας πρόσθετα δίκτυα υπηρεσιών, δίκτυα βοήθειας για την εκπαίδευση της υγείας (Chaidi & Drigas, 2020).

Συμπερασματικά, η διαδικασία σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προσανατολισμένο για αυτιστικά παιδιά αυτής της ηλικιακής τάξης είναι ένα πολύ περίπλοκο εγχείρημα. Ειδικότερα, στρατηγικές αισθητηριακής ενσωμάτωσης και εμπλοκή μελών που περιλαμβάνουν τόσο τους γονείς όσο και την κοινότητα γενικότερα, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις ατομικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Αυτή η σφαιρική και βασισμένη σε στοιχεία προσέγγιση διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά - ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους - μπορούν να έχουν πρόσβαση και να επωφεληθούν από την προσχολική εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, η οποία είναι απαραίτητη για τη μετέπειτα επιτυχία και τη μακροπρόθεσμη ευημερία τους.

8. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός προγράμματος για τη συνεκπαίδευση τυπικής ανάπτυξης παιδιών και παιδιών με αυτισμό σε προσχολικά περιβάλλοντα είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία. Ύστερα από την ενδελεχή ανάλυση της βιβλιογραφίας, φαίνεται πως πρέπει να υιοθετηθεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση βασισμένη σε στοιχεία για να καλύψει τις πολύπλευρες ανάγκες των παιδιών που έχουν αυτισμό. Οι διαφορετικές πτυχές που διερευνήθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνουν τον δρόμο προς το πώς να συγκροτηθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα. Στο ιστορικό πλαίσιο της ανάπτυξης της ειδικής αγωγής, έχει σημειωθεί μια σταδιακή αλλαγή από διαχωρισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές με τη δική τους

ύπαρξη και ιστορία σε ολοένα και πιο συμπεριληπτικά μοντέλα. Αυτό είναι μέρος του κινήματος για τα ανθρώπινα δικαιώματα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, το οποίο έχει δει σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία (Στασινός, 2013; Αγγελίδης, 2011). Η μετάβαση από ένα ιατρικό ή ψυχολογικό μοντέλο, που θεωρούσε τις αναπηρίες ως ατομικά προβλήματα που απαιτούσαν ξεχωριστές παρεμβάσεις, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο χωρίς αποκλεισμούς αναγνωρίζει ότι τα πρότυπα της εκπαίδευσης αλλάζουν (Χατζηχρήστου, 2011). Μέσα από αυτή την προοπτική, μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία που δίνεται σήμερα στην συμπερίληψη και στις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τα παιδιά με αυτισμό.

Η παρούσα Δ.Ε υπογραμμίζει τη σημασία της έγκαιρης και έγκυρης αναγνώρισης, η οποία αποτελεί το θεμέλιο για τις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Αυτή η μετατόπιση από το DSM-IV στο DSM-5, με τα εκλεπτυσμένα διαγνωστικά του κριτήρια, αντανακλά μια αναπτυσσόμενη κατανόηση του φάσματος του αυτισμού και αναγνωρίζει ότι οι διαφοροποιημένες ατομικές προσεγγίσεις είναι ο μόνος τρόπος για να βοηθηθούν οι άνθρωποι σε αυτό το συνεχές ζήτημα (APA, 2013). Τα σύγχρονα διαγνωστικά εργαλεία όπως το VINELAND, το CARS, το SCQ και το ADOS είναι ζωτικής σημασίας για την ακριβή αξιολόγηση και την επακόλουθη ανάπτυξη στο πλαίσιο εκπαιδευτικών στρατηγικών που είναι προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες (Gena, 2002). Με αυτόν τον τρόπο, η συνεκπαίδευση για παιδιά με ΔΑΦ φέρνει μαζί της οφέλη σε διάφορα επίπεδα. Αυτά τα παιδιά όχι μόνο μπορούν να διαπρέψουν στο σχολικό πλαίσιο, αλλά δημιουργούν επίσης υγιείς κοινωνικές σχέσεις όταν ενσωματώνονται σε τυπικά σχολεία μεταξύ των συμμαθητών τους. Επιπλέον, η συνεκπαίδευση προάγει την αίσθηση της αποδοχής και της προσαρμογής, πολύτιμα πλεονεκτήματα στη συνολική ευημερία των παιδιών με αυτιστικές διαταραχές.

Η επικοινωνία είναι το θεμέλιο για να μαθαίνουν τα παιδιά με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού σε προκαθορισμένες ρυθμίσεις που περιλαμβάνουν επίσης μη αυτιστικούς συνομηλίκους. Τα οπτικά βοηθήματα και η εκπαίδευση κοινωνικής επικοινωνίας αποτελούν εξίσου σημαντικά συστατικά (Macdonald et al., 2018). Είναι στην πραγματικότητα μια διαδραστική συσκευή μάθησης-- στην οποία συμμετέχουν και τα δύο μέλη της οικογένειας που συνεχίζουν τη φροντίδα στους δικούς τους εξωσχολικούς χώρους. Επίσης, η δέσμευση των γονέων και η συμμετοχή της κοινότητας είναι κρίσιμα στοιχεία για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Οι γονείς παρέχουν πληροφορίες και υποστήριξη από πρώτο χέρι που συμβάλλουν στη διαμόρφωση και εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΕΕΠ) μεταξύ σχολείων και γονέων. Η τακτική, συνεπής επικοινωνία και ο ομαδικός καθορισμός στόχων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών βοηθούν στην αποφυγή οποιασδήποτε μεμονωμένης διαδικασίας. Τέλος, οι πόροι της κοινωνίας και τα προγράμματα υποστήριξης ένα ακόμη κομμάτι σε αυτό που γίνεται ένα προκλητικό εκπαιδευτικό πρότυπο.

Είναι γεγονός πως, δεν υπάρχει μία απάντηση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ, αλλά πρέπει να βασίζεται στις αρχές του Universal Design for Learning (UDL). Διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (ΕΕΠ), οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις, οι τεχνικές επικοινωνίας, η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και η αισθητηριακή ολοκλήρωση είναι όλα συστατικά στοιχεία για τέτοια προγράμματα. Ενσωματώνοντας αυτά σωστά και αποτελεσματικά, θα λειτουργήσουν ως περιβάλλον υποστήριξης για τη γενική εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ (Wilczynski et al., 2007). Επιπροσθέτως, η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA) και η Υποστήριξη Θετικής Συμπεριφοράς (PBS) είναι δύο από τις πιο σημαντικές στρατηγικές στη διαχείριση των ειδικών προκλήσεων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ (Stalford et al., 2024). Τέτοιες παρεμβάσεις, συνυφασμένες με καθημερινές ρουτίνες, λειτουργούν ως δομημένο και συνεπές στήριγμα δίνοντας τη δυνατότητα στο παιδί να διαχειριστεί καλύτερα το περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Συλλήβδην, η συνεκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ στην προσχολική ηλικία απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που αναγνωρίζει και αγκαλιάζει όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Η εφαρμογή τεκμηριωμένων πρακτικών σε ειδικούς τομείς εκπαίδευσης, η ένωση δυνάμεων τόσο με τους κοινοτικούς οργανισμούς, την κυβέρνηση και τους γονείς, ή η εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού στην πράξη βοηθούν τα μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης που δημιουργούνται για άτομα με αυτισμό να γίνουν προσβάσιμα. Ολοκληρώνοντας, η παρούσα Δ.Ε έχει επισημάνει τα βασικά στοιχεία και τις συγκεκριμένες στρατηγικές που είναι απαραίτητες για μια τέτοια κατάσταση. Καθορίζοντας έτσι ένα σχέδιο που θα βοηθήσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής στη δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, λόγω της φύσης της παρούσας μελέτης, η οποία είναι βιβλιογραφική, μπορούμε να εντοπίσουμε τις επικείμενες αδυναμίες. Η πιο σημαντική είναι η έλλειψη εμπειρικής έρευνας με στόχο στην απάντηση στρατηγικά επιλεγμένων ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με την επιλεγείσα διάσταση μελέτης. Ειδικότερα, προτείνεται σε μελλοντικό χρόνο, η διεξαγωγή πρωτογενούς έρευνας, η οποία θα περιλαμβάνει στο δείγμα της μαθητές με ΔΑΦ. Σε αυτό το δείγμα θα μπορούσε να εδραιωθεί και εφαρμοστεί ένα Ειδικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, ιδίως για τη προσχολική εκπαίδευση. Η ανάλυση των δεδομένων θα μπορέσει να προσδώσει θετικά πρόσημα στην όλη ερευνητική προσπάθεια και ακαδημαϊκή συζήτηση. Το βασικό ερώτημα που θα απαντά μπορεί να καταγραφεί συνοπτικά ως εξής: Είναι τελικά αποτελεσματικά τα ΕΕΠ που εφαρμόζονται κατά κόρον στην προσχολική εκπαίδευση για μαθητές με ΔΑΦ;

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). Από την "ειδική" στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (σσ. 297-331). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (σσ. 43-72). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Βογινδρούκας, Ι. - Sherratt, D. (2008). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Εκδόσεις ταξιδευτής.
- Γενά, Α. (2002). Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές Αξιολόγηση-Διάγνωση Αντιμετώπιση. Αθήνα, Ιδιωτική έκδοση.
- Harpe, F. (2003). Αυτισμός- Ψυχολογική θεώρηση. (Μτφ) Π. Στασινός. Gutenberg: Αθήνα., σ. 275.
- Κωτσόπουλος, Ι. Σ. (2014). Οι γονείς του παιδιού με αυτισμό. Περιοδικό Εγκέφαλος 51:27-37.
- Κωτσόπουλος, Ι. Σ. (2007). Η νευροβιολογία του αυτισμού. Περιοδικό Ψυχιατρική, 18 (3):225- 238.
- Μπέση, Μ., & Γρίβα, Ε. (2013). Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση. *Ereunōntas Ton Kosmo Tou Paidiou/Ereunōntas Ton Kosmo Tou Paidiou*, 12, 39. <https://doi.org/10.12681/icw.18031>
- Παπαγεωργίου Β., (2007). Αυτισμός και σεξουαλική συμπεριφορά. Εγκέφαλος-Αρχεία Νευρολογίας και Ψυχιατρικής.
- Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου, Α, Μπότσας, Γ. (2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος. Ανακτήθηκε 10/5/2024 από: http://edugate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_ereaeek/MD_ereaeek.pdf
- Schorler E., (2000). Εγχειρίδιο επιβίωσης γονέων: Ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και τις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα, έκδοση της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Σούλης, Σ. (2008). Ένα Σχολείο για Όλους. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020:Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φρανσίς Κ., (2007). Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ), Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
- Χρηστάκης Κώστας. (2013). Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας : για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Διάδραση, σελ. 328.
- Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π. & Συμεού, Λ. (2008). Προωθώντας τις σχέσεις. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, European University-Cyprus. Ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου 2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/259763526_Proothontas_tis_scheseis_sch_oleiou-oikogeneias-koinotetas_sto_plaisio_tes_diapolitismikes_ekpaideuses_symperasmata_mias_parembases

Κατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). Σχολική ψυχολογία. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.

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

Ξενόγλωσση:

American Psychiatric Association, (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th Edition). Washington, American Psychiatric Publishing.

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2218191>

Ayasrah, Mohammad & Yousef, Fatima & Alnajjar, Awad & Ahmad, Mohamad & Khasawneh, Mohammad. (2023). The Effect of a Play-Based Training Program on Developing Verbal and Non-verbal Communication Skills among Autistic Children. *Clinical Schizophrenia & Related Psychoses*. 16s. 1-7. 10.3371/CSRP.MMWY.100143.

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

Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teachers Education*, 22 (4), σσ. 513-522.

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), σσ. 3-6.

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

Ashori, M., & Jalil-Abkenar, S. S. (2019). The Effectiveness of Video Modeling on Social Skills of Children with Autism Spectrum Disorder. *Practice in Clinical Psychology*, 159–166. <https://doi.org/10.32598/jpcp.7.3.159>

Aylward, B. S., Gal-Szabo, D. E., & Taraman, S. (2021). Racial, Ethnic, and Sociodemographic Disparities in Diagnosis of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics/Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 42(8), 682–689. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000996>

Abdelmohsen, M., & Arafa, Y. (2021). Training Social Skills of Children with ASD Through Social Virtual Robot. 2021 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW). <https://doi.org/10.1109/vrw52623.2021.00063>

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

- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Robinson, C., Rosenberg, N., White, T., Durkin, M. S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, R. T., . . . Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries*, 67(6), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Badescu, Gabriel. (2019). Fostering Inclusive Education by Enhancing Collaborative Skills. 10.13140/RG.2.2.31180.03208.
- Bowman, K. S., Suarez, V. D., & Weiss, M. J. (2021). Standards for interprofessional collaboration in the treatment of Individuals with Autism. *Behavior Analysis in Practice*, 14(4), 1191–1208. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00560-0>
- Buysee, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Booth, T. (2006). Improving schools, developing inclusion? Στο M. Ainscow, T. Booth, & A. Dyson, *Improving Schools, Developing Inclusion* (σ. 232). London: Routledge.
- Carrington, S., Siggers, B., Harper-Hill, K., & Whelan, M. (2021). Supporting students on the autism spectrum in inclusive schools. In Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781003049036>
- Chang, Y., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010>
- Cohen, F., & Anders, Y. (2019). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125–142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Cook, A. M., Polgar, J. M., & Encarnação, P. (2020). Augmentative and alternative communication systems. In Elsevier eBooks (pp. 393–439). <https://doi.org/10.1016/b978-0-323-52338-7.00018-4>
- Chaidi, I., & Drigas, A. (2020). Parents' Involvement in the Education of their Children with Autism: Related Research and its Results. *International Journal of Emerging Technologies in Learning/International Journal: Emerging Technologies in Learning*, 15(14), 194. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i14.12509>
- Chandratreya Phd, Abhijit. (2024). Partnering with Families and Local Communities: Enhancing the Learning Environment.
- Chatzipanteli, A., & Adamakis, M. (2022). Social interaction through structured play activities and games in early childhood. In *Advances in early childhood and K-12 education* (pp. 80–99). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9621-0.ch005>
- De Sousa I, Holt R, Pagnamenta A., Monaco A., (2011). Unravelling the genetics of autism spectrum disorders. In (eds.) I. Roth & P. Rezale, *Researching the Autism Spectrum*, Cambridge, Cambridge U Press.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *CEPS Journal*, 7(3), 137–153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>

- De Oliveira Lima, C. L., & Kuusisto, E. (2020). Parental Engagement in Children's Learning: A Holistic approach to Teacher-Parents' partnerships. In IntechOpen eBooks. <https://doi.org/10.5772/intechopen.89841>
- Eden, N. C. A., Chisom, N. O. N., & Adeniyi, N. I. S. (2024). PARENT AND COMMUNITY INVOLVEMENT IN EDUCATION: STRENGTHENING PARTNERSHIPS FOR SOCIAL IMPROVEMENT. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 372–382. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.894>
- Elston V., Waine J. (1997). Curriculum and Treatment for pupils with autism. Faculty of education and continuing studies, school of education. The university of Birmingham
- Fuchs, W. W. (2009). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Journal of Southeastern Regional Association of Teacher Education*, 19(1), 30- 35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948685.pdf>
- Forlin, C. (2012). Diversity and its challenges for teachers. In C. Forlin (Ed.), *Future Directions For Inclusive Education* (pp. 83-92). London: Routledge.
- Grindstaff, L. (2021). Barriers to inclusion: social roots and current concerns. In Springer eBooks (pp. 19–44). https://doi.org/10.1007/978-3-030-85668-7_2
- Ghazali, R., Sakip, S. R. M., & Samsuddin, I. (2018). A review of Sensory Design Physical Learning Environment for Autism Centre in Malaysia. *Environment-behaviour Proceedings Journal*, 3(7), 145. <https://doi.org/10.21834/e-bpj.v3i7.1262>
- Gupta, S., & Rous, B. (2016). Understanding Change an Implementation, How Leaders Can Support Inclusion. *Young Children* , σσ. 82-92.
- Gitimoghaddam, M., Chichkine, N., McArthur, L., Sangha, S. S., & Symington, V. (2022). Applied Behavior Analysis in Children and Youth with Autism Spectrum Disorders: A Scoping Review. *Perspectives on Behavior Science*, 45(3), 521–557. <https://doi.org/10.1007/s40614-022-00338-x>
- Gillies, R.. (2003). Structuring co-operative learning experiences in primary school.
- Glaeser, L. (2015). Breaking through: Using educational technology for children with special needs. *Education and Information Technologies*, 21(5), 1243–1247. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9378-4>
- Geduld, B. (2024). Parental involvement in homework to foster self-regulated learning skills: a qualitative study with parents from selected higher quintile schools. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2343526>
- Hansen, S. N., Schendel, D. E., & Parner, E. T. (2015). Explaining the increase in the prevalence of autism spectrum disorders. *JAMA Pediatrics*, 169(1), 56. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.1893>
- Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International journal of special education*, 26(1), 136-146. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921198.pdf>
- Hume, K., Sam, A., Mokrova, I., Reszka, S., & Boyd, B. A. (2019). Facilitating social interactions with peers in specialized early childhood settings for young children with ASD. *School Psychology Review*, 48(2), 123–132. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0134.v48-2>

- Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education: A case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243–249.
- Hick, P., & Thomas, G. (2008). *Inclusion and diversity in education*. San Francisco: CA:Sage Publications.
- Heissenbuttel, H. (2014). *Inclusive Culture in schools transforms communities*. Ανάκτηση από YouTube: YouTube: https://youtu.be/_gsbNR2plts
- Holmes, S. C. (2022). Inclusion, autism spectrum, students' experiences. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(1), 59–73. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2056403>
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(S1), S55–S65. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
- Handleman, J. S., & Harris, S. L. (2005). Douglass Developmental Disabilities Center: An ABA program for children and adults with autism spectrum disorders. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1(4), 301. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100754> .
- Iwatts, A. R. (2011). Education vs. Educations. In J. Huber & P. Mompoin-Gaillard (Eds.), *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme* (pp. 25–35). [Council of Europe Pestalozzi Series No. 1]. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Janzen E. Janice, (2003). *Understanding the nature of Autism: A Guide to the Autism Spectrum Disorders*. Edit: Therapy Skills Builders, 2003.
- Jones, G., English, A., Guldberg, K., Jordan, R., Richardson, P., & Waltz, M. (2008). *Educational Provision for Children and Young People with Autism Spectrum Disorders Living in England: a review of current practice, issues and challenges*. Autism Education Trust, pp.134.
- Jaffal, M. A. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Kotsopoulou, A., Georgiou, A., Gyftogianni, M., Gyftogianni, K., Sakellari, M., Troupou, A., Florou, I., (2014). A Tool for Setting Therapeutic Goals by the Multidisciplinary Team for the Preschool Child With ASD. *Psychology Research* 4 (5): 354-363.
- Kenila, E., Ediyanto, E., Efendi, M., & Hitipeuw, I. (2022). Improving expressive communication in children with autism using social story and picture exchange communication system. In *Routledge eBooks* (pp. 1–7). <https://doi.org/10.1201/9781003261346-1>
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social Stories™ to improve social skills in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 14(6), 641–662. <https://doi.org/10.1177/1362361310373057>
- Kashefimehr, B., Kayihan, H., & Huri, M. (2017). The effect of sensory Integration therapy on occupational performance in children with autism. *OTJR*, 38(2), 75–83. <https://doi.org/10.1177/1539449217743456>

- Kochhar-Bryant, C., & Heishman, A. (2010). Effective collaboration for educating the whole child. <https://doi.org/10.4135/9781452219295>
- Kennette, Lynne & Wilson, Nathan. (2019). Universal Design for Learning (UDL): What is it and how do I implement it?.
- Losh M, & Piven J. (2007). Social-cognition and the broad autism phenotype: Identifying genetically meaningful phenotypes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48:105-112.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms, *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Lika, R. (2016). Teacher's Attitude Towards The Inclusion Of Students With Disabilities In Regular Schools. *CBU International Conference Proceedings, ISE Research Institute*, vol. 4(0), pages 578-582, September. <https://doi.org/10.12955/cbup.v4.817>
- Lersilp, S., Putthinoi, S., & Chaimaha, N. (2021). Learning environments of preschool children who have different learning styles and sensory behaviors. *Child Care in Practice*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.2010654>
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42, 106–115.
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845–859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>
- Murray CJ. (2010). Disability-adjusted life years (DALYs) for 291 diseases and injuries in 21 regions, 1990-2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study. *The Lancet*, 380 (9859): 2197-2223.
- Mc Carty, K. (2006). Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. Ανακτήθηκε 12 Μάρχ 2024 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>
- Malhotra, S., Rajender, G., Bhatia, M. S., & Singh, T. B. (2010). Effects of picture exchange communication system on communication and behavioral anomalies in autism. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 32(2), 141–143. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.78513>
- Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S., Mosconi, M., Chapman, S. M., Tanner, C., & Van Bourgondien, M. E. (2004). The TEACCH approach to autism Spectrum Disorders. In Springer eBooks. <https://doi.org/10.1007/978-0-306-48647-0>
- Macdonald, L., Trembath, D., Ashburner, J., Costley, D., & Keen, D. (2018). The use of visual schedules and work systems to increase the on-task behaviour of students on the autism spectrum in mainstream classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 254–266. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12409>
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Triplett, B., Michna, A., & Fettig, A. (2011). Using Visual Supports with Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(6), 28–35. <https://doi.org/10.1177/004005991104300603>

Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them making sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 525-540.

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

Ozonoff S, Young GS, Carter A., et al. (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: A baby Siblings Research Consortium study. *Pediatrics* 128 (3): 488-495.

Pickles A., Starr E, Kazak S, Bolton P, Papanikolaou K, Bailey A, Goodman R, Rutter M. (2000). Variable expression of the autism broader phenotype: Findings from extended pedigrees. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41:491-502.

Popovska, N. G., Popovski, F., & Dimova, P. H. (2021). Communication strategies for strengthening the parent-teacher relationships in the primary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 10(14). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2021.a076>

Patra, S. (2023). Teachers' Attitude towards Inclusion in Schools: A Panoramic Study. *Educational Quest : An International Journal of Education and Applied Social Sciences/Educational Quest*, 14(2). <https://doi.org/10.30954/2230-7311.2.2023.6>

Quill K.A., (1995). *Teaching Children with Autism Strategies to enhance communication and socialization*. Delmar Publishers Inc, New York.

Rutter M., (2013). Changing concepts and findings on autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 43:1749-57.

Robledo, J., & Donnellan, A. M. (2016). Supportive Relationships in Autism Spectrum Disorder: Perspectives of Individuals with ASD and Supporters. *Behavioral Sciences*, 6(4), 23. <https://doi.org/10.3390/bs6040023>

Rakap, S. (2014). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>

Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(11), 1227–1234. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x>

Raudeliūnaitė, R., & Steponėnienė, E. (2020). Challenges for Primary School Teachers in Ensuring Inclusive Education for Children with Autism Spectrum Disorders. *Pedagogika*, 138(2), 209–225. <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.12>

Rutter, M. (2000). Genetic studies of autism: From the 1970s into the millennium. *Journal Abnorm Child Psychology*, 28:3-14

Riga, A., Ioannidi, V., & Papayiannis, N. (2021). SOCIAL STORIES AND DIGITAL LITERACY PRACTICES FOR INCLUSIVE EDUCATION. *European Journal of Special Education Research*, 7(2). <https://doi.org/10.46827/ejse.v7i2.3773>

- Rutherford, M., Baxter, J., Grayson, Z., Johnston, L., & O'Hare, A. (2019). Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review. *Autism*, 24(2), 447–469. <https://doi.org/10.1177/1362361319871756>
- Sălceanu, C., & Lăcătuș, L. (2022). Social Skills, Autonomy and Communication in Children with Autism. *Technium Social Sciences Journal*, 30, 442–456. <https://doi.org/10.47577/tssj.v30i1.6245>
- Stalford, D., Graham, S., & Keenan, M. (2024). A discussion of positive behavior support and applied behavior analysis in the context of autism spectrum disorder in the UK and Ireland. *Behavior Analysis in Practice*. <https://doi.org/10.1007/s40617-023-00905-x>
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja* vol.51(2):16-30. <https://hrcak.srce.hr/file/221004>
- Segall, M.J & Campbell, J.M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 6, Issue 3, Pages 1156-1167, ISSN 1750-9467. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), pp. 392-416. <https://doi.org/10.1177%2F001440290707300401>
- Safran, J. S. (2002). Supporting students with Asperger's syndrome in general education. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 60-66. <https://doi.org/10.1177%2F004005990203400510>
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in preservice teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 42- 51. <https://doi.org/10.1177%2F088840640703000105>
- Salend, S. J., & Duheny, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114-126.
- Scribman L., (1988). *Autism*. London, SAGE publications.
- Schaaf, R. C., Benevides, T., Mailloux, Z., Faller, P., Hunt, J., Van Hooydonk, E., Freeman, R., Leiby, B., Sendeki, J., & Kelly, D. (2013). An Intervention for Sensory Difficulties in Children with Autism: A Randomized Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1983-8>
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing.
- Spiel, Christiane & Schwartzman, Simon & Busemeyer, Marius & Cloete, Nico & Drori, Gili & Lässig, Lorenz & Schober, Barbara & Schweisfurth, Michele. (2018). The contribution of education to social progress.
- Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.
- Travers, H. E., & Carter, E. W. (2022). How do Peers benefit from Peer-Mediated Interventions? Examining impact within secondary and postsecondary programs. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 47(2), 72–89. <https://doi.org/10.1177/15407969221093380>

- Tufail, M., & Zehra, N. (2023). Investigating the involvement of parents in their children's education at primary school level. *Journal of Education and Social Studies*, 4(3), 412–423. <https://doi.org/10.52223/jess.2023.4301>
- Thiemann-Bourque, K., Brady, N., McGuff, S., Stump, K., & Naylor, A. (2016). Picture Exchange Communication System and PALs: A Peer-Mediated Augmentative and Alternative Communication Intervention for Minimally verbal preschoolers with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1133–1145. https://doi.org/10.1044/2016_jslhr-l-15-0313
- UNESCO (2013). *Advocacy Guide: Promoting Inclusive Teacher Education – Introduction*. Bangkok: UNESCO.
- Underwood, K. (2010). Involving and Engaging Parents of Children with IEPs. *Exceptionality Education International*, 20(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v20i1.7655>
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2007). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Wing L. (1993). The definition and Prevalence of autism: A review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2 (2): 61-74.
- Waldron, N. L., & Mcleskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395-405.
- Walker, P. (2016). Inclusive education: a way to think differently about difference. Ανάκτηση από YouTube: <http://youtu.be/folCetXtYGO>
- Walker, C., & Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.013>
- Wilczynski, S. M., Menousek, K., Hunter, M., & Mudgal, D. (2007). Individualized education programs for youth with Autism Spectrum Disorders. *Psychology in the Schools*, 44(7), 653–666. <https://doi.org/10.1002/pits.20255>
- White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P. J., & Black, M. H. (2023). Creating Inclusive Schools for Autistic Students: A scoping review on elements contributing to Strengths-Based Approaches. *Education Sciences*, 13(7), 709. <https://doi.org/10.3390/educsci13070709>
- Xanthopoulou, M., Kokalia, G., & Drigas, A. (2019). Applications for Children with Autism in Pre-school and Primary Education. *International Journal of Recent Contributions From Engineering, Science & IT*, 7(2), 4. <https://doi.org/10.3991/ijes.v7i2.10335>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>
- Zakai-Mashiach, M., Dromi, E., & Al-Yagon, M. (2020). Social inclusion of preschool children with ASD: the role of typical peers. *the Journal of Special Education/the Journal of Special Education*, 55(1), 13–22. <https://doi.org/10.1177/0022466920926132>