



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



Παιδαγωγικό τμήμα



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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό (ΔΑΦ) σε τάξη 2 έως 4
χρονών (προσχολική ηλικία)**

POST GRADUATE THESIS

**Inclusion of children with autism (ASD) in the 2- to 4-year-old class-
room (preschool age)**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Δήμητρα Ζαφειροπούλου
Dimitra Zafeiropoulou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Βασιλική Μπέλεση
Vasiliki Belessi

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



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



Department of Pedagogy



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

POST GRADUATE THESIS

Inclusion of children with autism (ASD) in the 2- to 4-year-old classroom (pre-school age)

NAME OF STUDENT

DIMITRA ZAFEIROPOYLOY

21521

mscedt21521@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

VASILIKI BELESSI

SECOND SUPERVISOR

OURANIA KONSTANTI

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 08/07/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Βασιλική Μπέλεση	
2 ^{ος} Εξεταστής	Ουρανία Κωνσταντή	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Ζαφειροπούλου Δήμητρα** του **Πάνου**, με αριθμό μητρώου **21521** φοιτήτρια του Διϋδρυματικού 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

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο Διδρυματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογίες και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων». Ερχόμενη στο τέλος αυτής της διαδρομής, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις επιβλέπουσες καθηγήτριες μου, την κυρία Βασιλική Μπέλεση και την κυρία Ουρανία Κωνσταντή, για την υποστήριξη, τη συμβολή και την καθοδήγησή τους στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τους επιστημονικούς συνεργάτες του εν λόγω μεταπτυχιακού, για τις γνώσεις που μας μετέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακού προγράμματος.

Τέλος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο σύζυγό μου και στην οικογένειά μου, που καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, ήταν τα στηρίγματα και η πηγή της δύναμής μου.

Αφιερώσεις

*Την παρούσα εργασία την αφιερώνω στο σύζυγό μου Περικλή
και στην οικογένειά μου.*

Περίληψη

Εισαγωγή: Η προσχολική ηλικία είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη του παιδιού και η παρουσία διαταραχών ανάπτυξης συχνά επηρεάζει την κοινωνικό - συναισθηματική τους εξέλιξη και την ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Η παρούσα διπλωματική εργασία αναλύει τη συμπερίληψη των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε τάξεις προσχολικής ηλικίας.

Σκοπός: Σκοπός της είναι να εξετάσει τη σημασία της πρόωρης παρέμβασης και των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Μέθοδος: Μέσω μιας συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, η εργασία αναλύει τις διαφορετικές προσεγγίσεις και πρακτικές συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ στην προσχολική ηλικία και προτείνει ένα σύνολο πρακτικών και στρατηγικών για την αποτελεσματική συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στην τάξη. Οι προτεινόμενες πρακτικές περιλαμβάνουν τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών υλικών και εργαλείων, τη συνεργασία με ειδικούς και με την οικογένεια.

Αποτελέσματα: Για να παρατηρηθούν τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αναλύονται οι πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με ΔΑΦ κατά τη συμμετοχή του σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας και παρουσιάζονται τρόποι προσαρμογής του περιβάλλοντος της τάξης και των δραστηριοτήτων, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή τους. Τέλος, εξετάζονται οι πιθανές προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και προτείνονται κατευθυντήριες γραμμές και στρατηγικές για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ στην τάξη προσχολικής ηλικίας.

Συμπεράσματα: Στην ολόπλευρη ανάλυση, η εργασία αυτή παρέχει ένα συνολικό πλαίσιο για την κατανόηση της ανάγκης για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας και παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που αναζητούν τρόπους να στηρίξουν την εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική ηλικία, διαταραχές ανάπτυξης, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, πρόωμη παρέμβαση, συμπερίληψη, Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, Κοινωνικές Ιστορίες.

Abstract

Introduction: Preschool age is critical for child development and the presence of developmental disorders can affect their social-emotional development and ability to interact with others. This thesis analyzes the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in preschool classes.

Purpose: The purpose of the thesis is to examine the importance of early intervention and appropriate educational practices.

Method: Through a systematic review of the literature, the paper analyzes the different approaches and practices of inclusion of children with ASD in preschool age and proposes a set of practices and strategies for the effective inclusion of children with ASD in the classroom. Recommended practices include the use of specially designed educational materials and tools, collaboration with experts and with the family.

Results: Also, the possible difficulties that children with ASD may face during their participation in a preschool class are analyzed and ways to adapt the classroom environment and activities are presented to facilitate their participation. Finally, the potential challenges and challenges that teachers may face are examined and guidelines and strategies are proposed for the effective integration of children with ASD in the preschool classroom.

Discussion: In the overall analysis, this paper provides an overall framework for understanding the need to include children with ASD in a preschool classroom and provides guidelines for educators and parents looking for ways to support the education of children with ASD in this setting. age category.

Key words: preschool age, developmental disorders, Autism Spectrum Disorder, early intervention, inclusion, TEACCH, ABA, MAKATON, PECS, Greek Sign Language, BLISS, Social Stories.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη.....	vii
Λέξεις.....	vii
Abstract	viii
Συνοτομογραφίες	xi
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	2
Κεφάλαιο 2: Αυτισμός και ανάπτυξη του παιδιού	3
Κεφάλαιο 2.1.Ορισμός του αυτισμού	3
Κεφάλαιο 2.2. Συμπτώματα του αυτισμού.....	5
Κεφάλαιο 2.3. Διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό	8
Κεφάλαιο 2.4. Αίτια. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό.....	8
Κεφάλαιο 2.4.1. Βιολογικά και γενετικά αίτια	9
Κεφάλαιο 2.4.2. Εγκέφαλος και αυτισμός	10
Κεφάλαιο 2.4.3. Η θεωρία του Νου και αυτισμός	12
Κεφάλαιο 3: Συμπερίληψη στην εκπαίδευση	16
Κεφάλαιο 3.1. Εισαγωγή.....	16
Κεφάλαιο 3.2. Η έννοια της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	17
Κεφάλαιο 3.3. Οι βασικές αρχές της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	18
Κεφάλαιο 3.4. Κοινωνικές πολιτικές και Συμπερίληψη	20
Κεφάλαιο 3.5. Συμπερίληψη και Προσχολική ηλικία.....	20
Κεφάλαιο 4: Πώς επιτυγχάνεται η Συμπερίληψη στην Προσχολική ηλικία	22
Κεφάλαιο 4.1. Προϋποθέσεις ευόδωσης της Συμπερίληψης	22
Κεφάλαιο 4.2. Εφαρμογή Συμπερίληψης στην πράξη	24
Κεφάλαιο 4.3. Ανίχνευση και Πρώιμη Παρέμβαση	25
Κεφάλαιο 4.3.1. Μέθοδοι Πρώιμης Ανίχνευσης στην Προσχολική ηλικία – Παιδικό σταθμό	25
Κεφάλαιο 4.4. Πρώιμη παρέμβαση	28
Κεφάλαιο 4.5. Σημασία της Πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης.....	28
Κεφάλαιο 4.6. Παράγοντες που εμποδίζουν την διαδικασία πρώιμης παρέμβασης	29
Κεφάλαιο 5: Εκπαιδευτική προσέγγιση για παιδιά με αυτισμό	30

Κεφάλαιο 5.1. Μοντέλο της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα	30
Κεφάλαιο 5.1.1. Τμήματα ένταξης.....	32
Κεφάλαιο 5.1.2. Μοντέλο καθοδήγησης.....	32
Κεφάλαιο 5.1.3. Συνεργατικό – ομαδικό μοντέλο	32
Κεφάλαιο 5.2. Η μέθοδος TEACCH.....	33
Κεφάλαιο 5.3. Η μέθοδος ABA	36
Κεφάλαιο 5.4. Η μέθοδος MAKATON.....	40
Κεφάλαιο 5.5. Η μέθοδος PECS	43
Κεφάλαιο 5.6. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.....	44
Κεφάλαιο 5.7. Το σύστημα BLISS.....	46
Κεφάλαιο 5.8. Κοινωνικές Ιστορίες.....	48
Κεφάλαιο 6: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση.....	52
Κεφάλαιο 6.1. Ο ρόλος του παιδιού κατά τη διαδικασία της συμπερίληψης	52
Κεφάλαιο 6.2. Η σημασία της συνεχούς κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	54
Κεφάλαιο 6.3. Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς	55
Κεφάλαιο 6.4. Το θεσμικό πλαίσιο των δημοτικών παιδικών σταθμών για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές.....	55
Κεφάλαιο 7: Ο ρόλος της οικογένειας στη συμπερίληψη του παιδιού με αυτισμό.....	57
Κεφάλαιο 7.1. Συνεργασία με γονείς και εκπαιδευτικούς.....	57
Κεφάλαιο 7.2. Σημασία της συνεργασίας με την οικογένεια και ενίσχυση τους στη διαδικασία εκπαίδευσης του παιδιού	58
Κεφάλαιο 8: Η σημασία της αξιολόγησης και της παρακολούθησης της προόδου του παιδιού.....	60
Κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....	61
Αναφορές.....	63

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ΔΕΠ-Υ	ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders	Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών
ΔΑΦ	Autism spectrum disorder	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ		Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
TEACCH	Treatment and education of autistic and communication handicapped children	Θεραπεία και εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και διαταραχές επικοινωνίας
ΑΒΑ	Applied behavior analysis	Εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς
PECS	Picture Exchange Communication System	Σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως θέμα τη συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας, για παιδιά ηλικίας 2 έως 4 ετών. Ο σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ στην κοινωνία και ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτούν ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα.

Στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, θα γίνει μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που αφορά τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ σε τάξη 2 έως 4 ετών. Αρχικά, θα παρουσιαστούν οι βασικές έννοιες και οι ιδιαιτερότητες του αυτισμού, καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει το παιδί με ΔΑΦ και η οικογένειά του στην εκπαίδευση και κοινωνικοποίησή του.

Στη συνέχεια, θα εξεταστούν οι διάφορες προσεγγίσεις και πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση παιδιών με ΔΑΦ, όπως η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, η χρήση θεραπευτικών παιχνιδιών, η εφαρμογή συστημάτων ανταμοιβής και η συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού.

Έπειτα, θα αξιολογηθούν οι διαφορετικές προσεγγίσεις και θα παρουσιαστούν οι πιο αποτελεσματικές πρακτικές για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ, σε τάξεις προσχολικής αγωγής. Επίσης, θα αναλυθεί η σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των θεραπειών, καθώς και οι προκλήσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των ατομικών αναγκών του κάθε παιδιού με ΔΑΦ. Τέλος, θα παρουσιαστούν συγκεκριμένες προτάσεις και πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη, για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΦ. Στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι βασικές αρχές και οι κατευθυντήριες γραμμές για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ, στην προσχολική αγωγή, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και να προαχθεί η κοινωνική τους ένταξη και ανάπτυξη.

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στη βιβλιογραφία, πως ολοένα και περισσότερα παιδιά διαγιγνώσκονται με διαταραχές οι οποίες χρήζουν μιας ιδιαίτερης αντιμετώπισης από εκπαιδευτικούς, γονείς και επιστήμονες. Το σύνολο αυτών των ομάδων προσπαθούν να συνεργαστούν ώστε τα παιδιά να καταφέρουν να συμπεριληφθούν στο εκπαιδευτικό και στο κοινωνικό γίνεσθαι και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους μεγαλώνοντας. Μία διαταραχή που τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ολοένα και περισσότερο, στην παιδική ηλικία, είναι η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Στασινός, Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική εκδίπλωση της στο Νέο Ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές, 2020). Η συγκεκριμένη διαταραχή, φαίνεται να εξαπλώνεται ολοένα και περισσότερο σε όλα τα κράτη του δυτικού κόσμου και μάλιστα ξεκινά να παρατηρείται και να διαγιγνώσκεται, από ειδικούς και εκπαιδευτικούς, από την πρώιμη παιδική ηλικία. Για τη διάγνωση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος, χρειάζεται να πληρούνται ορισμένα επιστημονικά κριτήρια, τα οποία έχουν θεσπιστεί από τις κατάλληλες διεπιστημονικές ομάδες. Η ανάγκη συμπερίληψης των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, στην εκπαιδευτική κοινότητα, ήταν η αφορμή για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε και να αναλύσουμε την συμπερίληψη των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε τάξης προσχολικής ηλικίας (Harpe, 2003).

Συγκεκριμένα, θα εξεταστεί αρχικά τι ακριβώς είναι η διαταραχή αυτιστικού φάσματος, καθώς θα παρατεθούν οι ορισμοί του αυτισμού, έτσι όπως υπάρχουν στην βιβλιογραφία. Θα μελετηθούν οι επιπτώσεις του αυτισμού και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη ενός παιδιού με αυτισμό, όπως επίσης θα παρατεθούν και τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό, τα οποία υπάρχουν στο διαγνωστικό εγχειρίδιο του DSM. Έπειτα, θα παρατεθεί η εκπαιδευτική προσέγγιση των παιδιών με αυτισμό, καθώς υπάρχουν διαφορετικές μέθοδοι για να ανταπεξέλθει ένα παιδί με αυτισμό στην προσχολική ηλικία και θα παρουσιαστούν εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες είναι χρήσιμες για την συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό (Harpe, 2003). Εκτός αυτού, θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον θα γίνει γνωστή η συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι προκλήσεις και οι προοπτικές της συμπερίληψης, αλλά και ποιος είναι ο κατάλληλος ο εξοπλισμός μιας τάξης, ώστε να μπορεί να δεχθεί και να συμπεριλάβει κατάλληλα ένα παιδί με αυτισμό. Στην συνέχεια θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στην συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό, όπως επίσης και στην σημασία του ρόλου της οικογένειας

στην συμπερίληψη του παιδιού με αυτισμό (Στασινός, Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική εκδίπλωση της στο Νέο Ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές, 2020).

Τέλος, θα αναφερθούμε στην αξιολόγηση ενός παιδιού με αυτισμό, αλλά και στην παρακολούθηση της προόδου του, μέχρι να επιτευχθεί η συμπερίληψή του στην προσχολική ηλικία. Κλείνοντας θα παρουσιαστούν οι προκλήσεις και οι προοπτικές για την συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό, στην πρώιμη παιδική ηλικία και συγκεκριμένα στα δύο έως τέσσερα πρώτα έτη των παιδιών, αλλά επιπλέον, θα μελετηθούν και τα συμπεράσματα της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας.

Κεφάλαιο 2: Αυτισμός και ανάπτυξη του παιδιού

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στον ορισμό της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, στις επιπτώσεις του αυτισμού στην ανάπτυξη ενός παιδιού, αλλά και στους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό, όπως επίσης και στα διαγνωστικά κριτήρια τα οποία υπάρχουν στο DSM για τον αυτισμό.

Κεφάλαιο 2.1.Ορισμός του αυτισμού

Ο όρος του «αυτισμού» εισήχθη στην σημερινή του έννοια το 1938 από τον επιστήμονα Hans Asperger, κατά την περίοδο που ασχολούταν με μια νέα μορφή αυτισμού. Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή η μορφή δεν είχε αναγνωριστεί ακόμα ως μια ξεχωριστή διαταραχή, αλλά τελικά αναγνωρίστηκε το 1981. Λίγα χρόνια αργότερα, μετά από μια σειρά μελετών σε 11 συμπεριφορές παιδιών, ο Leo Kanner το 1943, εισήγαγε τον όρο «πρώιμος βρεφικός αυτισμός», με σκοπό να αναφέρει συγκεκριμένα παιδιά που παρουσίαζαν συμπτώματα όπως «αυτιστική μοναξιά» και «εμμονή με τα ίδια αντικείμενα». Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αυτές οι συμπεριφορές θεωρούνται ακόμα σήμερα τα κυριότερα χαρακτηριστικά του αυτισμού. Για δύο δεκαετίες, η επιστημονική κοινότητα θεωρούσε πως οι όροι «αυτισμός» και «βρεφική σχιζοφρένεια» ήταν συνώνυμοι. Όμως το 1960 καθορίστηκε η διάταξη του αυτισμού ως μια ανεξάρτητη διαταραχή, που διέφερε από τη νοητική υστέρηση αλλά και από τη σχιζοφρένεια (Παπαγεωργίου, 2012).

Οι μελέτες για τον αυτισμό δε σταμάτησαν εκεί. Εδώ και πολλές δεκαετίες, αρκετοί επιστήμονες, προσπαθούν ακόμα να ερευνήσουν σε βάθος τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος και να αναδείξουν ένα κοινά αποδεκτό ορισμό, ο οποίος θα προσδίδει όλα τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, στο παιδί.

Η καταγωγή του όρου «αυτισμός» έχει τις ρίζες της στη λέξη «εαυτός», η οποία σημαίνει «εγώ, ο ίδιος». Στο πλαίσιο αυτό, ο αυτισμός δηλώνει μια κατάσταση, όπου οι κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου είναι περιορισμένες και το άτομο να αποτραβιέται από την κοινωνική του ζωή και να εστιάζει στον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Frith, ο όρος «αυτιστικός» και «αυτισμός» δημιουργήθηκε για να περιγράψει αυτήν την κατάσταση (Γαλανάκης & Σάλμοντ, 2016). Άλλοι επιστήμονες θεωρούν πως ο αυτισμός υποδηλώνει μια απόσταση από την πραγματικότητα, η οποία, συνήθως, είναι συνοδευόμενη από έντονη εσωστρέφεια (Συνοδινού, 2007).

Μελετώντας τα πρόσφατα επιστημονικά δεδομένα, μπορεί κανείς να παρατηρήσει, πως η αυτιστική διαταραχή θεωρείται μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και περιγράφεται ως «διαταραχή αυτιστικού φάσματος». Το φάσμα αυτό υποδηλώνει ότι τα κλινικά χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής ποικίλει από άτομο σε άτομο, καθώς υπάρχουν ελαφριές και σοβαρές μορφές αυτισμού, όπου κάθε μια διαφέρει στα χαρακτηριστικά και στις επιπτώσεις της στη ζωή του ανθρώπου. Για παράδειγμα στις πιο ελαφριές μορφές αυτισμού, το άτομο, που παρουσιάζει αυτιστικά χαρακτηριστικά, έχει μια λειτουργική καθημερινότητα, συγκριτικά με άτομα που παρουσιάζουν περισσότερα συμπτώματα του αυτιστικού φάσματος και συννοσηρών καταστάσεων, όπως βαριά νοητική υστέρηση και κινητικά προβλήματα (Γαλανάκης & Σάλμοντ, 2016).

Αρκετοί επιστήμονες θεωρούν πως η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος ανήκει σε μια ομάδα αναπτυξιακών διαταραχών, που επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τον τρόπο σκέψης και αντίληψης των ατόμων που διαγιγνώσκονται με αυτή τη διαταραχή (Στασινός, Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus, 2016).

Μέσα από τις έρευνες, οι επιστήμονες κατέληξαν πως οι διαταραχές που έχουν κοινά χαρακτηριστικά, μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με το βαθμό και την ένταση των συμπτωμάτων που παρουσιάζουν σε κάθε περίπτωση. Η ιδέα της ταξινόμησης συγκεκριμένων διαταραχών, προήλθε από τον Ernst Kretschmer, και αφορούσε τη σχιζοφρένεια και τις συναισθηματικές διαταραχές. Επιπλέον, ο όρος «φάσμα» εισήχθη από τη ψυχιατρική κοινότητα το 1968, με σκοπό να προσδιορίσει και να περιγράψει τη σχιζοφρένεια. Σήμερα, όσον αφορά την αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία, ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως, ενώ υπάρχουν επιστήμονες που χρησιμοποιούν επίσης τον όρο ΔΕΠ-Υ (ADHD spectrum disorder) για να περιγράψουν μέρος των συμπτωμάτων ή και ενδεχόμενη συννοσηρότητα.

Κλείνοντας, σύμφωνα με το DSM-5, ο όρος ΔΑΦ (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος) καλείται για να περιγράψει ένα μεγαλύτερο φάσμα διαταραχών, που προηγουμένως ήταν διακριτές και στο DSM-4. Οι διαταραχές αυτές περιλαμβάνουν την «Αυτιστική

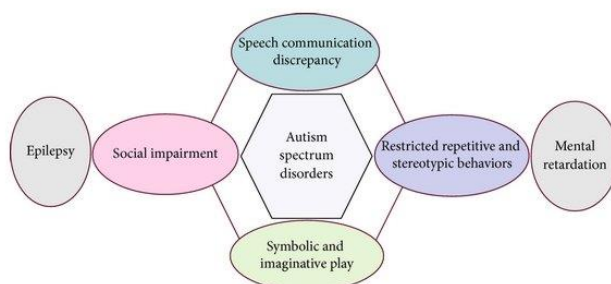
Διαταραχή», τη «Διαταραχή Asperger» και τη «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή», όπου στην προηγούμενη έκδοση του DSM-5, δεν αναφερόταν ως μια ξεχωριστή διαταραχή. Αυτή η αλλαγή αντιπροσωπεύει το αποτέλεσμα μακροχρόνιων μελετών, οι οποίες αποκάλυψαν ότι αυτές οι διαταραχές ουσιαστικά αντιπροσωπεύουν μια κοινή κατάσταση, με διαφορετικά στάδια σοβαρότητας των συμπτωμάτων (Faraone, et al., 2015).

Κεφάλαιο 2.2. Συμπτώματα του αυτισμού

Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο. Οι επιστημονικές έρευνες έχουν παρατηρήσει πως δεν υπάρχει ακριβής αριθμός συμπτωμάτων. Ορισμένοι άτομα παρουσιάζουν λιγότερα και άλλα παρουσιάζουν περισσότερα χαρακτηριστικά του φάσματος. Οι γλωσσικές δεξιότητες και η νοητική κατάσταση των ανθρώπων, επηρεάζουν την ένταση και τη συχνότητα αυτών των χαρακτηριστικών. Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη των χαρακτηριστικών του αυτισμού, είναι η ανάπτυξη του παιδιού, η νευρολογική ωρίμανση, οι επιπτώσεις του περιβάλλοντος και η εκπαίδευσή του (Γαλάνης, 2019).

Η κύρια πτυχή που σχετίζεται με την αυτιστική διαταραχή, είναι η **απόκλιση** που παρατηρείται στο παιδί στον **κοινωνικό τομέα** (Γαλάνης, 2019). Έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά με αυτισμό αποφεύγουν ή απορρίπτουν οποιαδήποτε σωματική επαφή και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, εκφράζουν αδιαφορία για τα παιδιά της ηλικίας τους και γενικότερα για τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους (Σούλης, 2013). Επιπλέον, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συγκριτικά με συνομήλικους τους, αντιδρούν διαφορετικά σε κοινωνικές καταστάσεις. Εμφανίζουν αδράνεια σε ερεθίσματα που κανονικά θα έπρεπε να τους δημιουργούν φόβο και αντίθετα μπορεί να παρουσιάζουν υπερβολικό φόβο σε άλλα ερεθίσματα που δε θα έπρεπε να τα τρομάζουν. Εκτός αυτού, πολλά παιδιά παρατηρείτε να εκδηλώνουν μεγάλη απάθεια σε πιθανό αποχωρισμό από το άτομο αναφοράς τους, συνήθως τη μητέρα τους, ή υπερβολική εξάρτηση από εκείνη. Συνεπώς καταλαβαίνουμε πως οι συναισθηματικές εκφράσεις των παιδιών με αυτισμό, δεν συμβαδίζουν με τις εκφράσεις που θα είχε ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού έχουν έλλειψη ενσυναίσθησης (Γενά Α. , 2002). Επιπλέον, έχουν δυσκολία στο να αναγνωρίσουν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και τις εκφράσεις του προσώπου τους. Εκτός αυτού έχουν μεγάλη δυσκολία στην έκφραση των δικών τους συναισθημάτων, αλλά και στην ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων,

προς τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, όπως είναι η έκφραση της αγάπης, η ανακούφιση και η χαρά από τη δεκτικότητα (Γαλάνης, 2019).



Εικόνα 1 Συμπτώματα αυτισμού, σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM - 4 (htt) Πηγή: https://www.researchgate.net/figure/Symptoms-of-autism-as-per-DSM-IV-criteria-The-core-symptoms-of-autism-are-related-to_fig1_258037370

Μέσα από τις μελέτες για τη **γλωσσική εξέλιξη** των παιδιών με αυτισμό, έχουν παρατηρηθεί ελλείμματα στη γλωσσική και μη-γλωσσική επικοινωνία τους. Ορισμένα περιστατικά παιδιών δεν ανταποκρίνονται στο κάλεσμα του ονόματός τους ή αντιδρούν ελάχιστα, ακόμη και αν βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία. Παράλληλα, υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών, που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, που κατακτούν κάποιες γλωσσικές ικανότητες, ωστόσο αυτές εμφανίζουν μείωση τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Βάση των ερευνών του Loveland & Kotoski, αντιλαμβανόμαστε ότι τα παιδιά αυτά περιορίζουν τις συζητήσεις τους σε ένα πολύ συγκεκριμένο θέμα, κάνουν ακατάλληλα σχόλια σε κοινωνικές καταστάσεις, η προφορική τους έκφραση είναι μη τυπική κι έχουν δυσκολία να παρακολουθήσουν τη ροή μιας συζήτησης και να απαντήσουν στο σωστό χρονικό σημείο. Επιπλέον έχουν μεγάλη δυσκολία στην περιγραφή αντικειμένων και προσώπων και δεν κατανοούν με ευκολία τις μεταφορικές εκφράσεις, τον σαρκασμό, το χιούμορ ή την ειρωνεία, καθώς αντιλαμβάνονται τα πάντα με την κυριολεξία (Loveland & Kotoski, 2005).

Μια άλλη περιοχή που παρουσιάζει σημαντική απόκλιση σε παιδιά του αυτιστικού φάσματος, είναι η καθυστέρηση του προφορικού λόγου των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος των παιδιών με αυτιστική διαταραχή, διακρίνεται από ηχολαλία, αδυναμία στην καθαρή άρθρωση, δυσκολία στην ένταση της φωνής, λανθασμένη χρήση προσωπικών αντωνυμιών και αδυναμία στην περιγραφή ιστοριών (Capps & Thurber, 2000).

Μια επιπλέον διαφοροποίηση των παιδιών με αυτισμό, συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, είναι στο **παιχνίδι** τους. Τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή συνηθίζουν να παίζουν κάνοντας στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χρησιμοποιώντας

ασυνήθιστους τρόπους χρήσης των παιχνιδιών τους. Επιπλέον αδυνατούν να λάβουν μέρος στο «συμβολικό παιχνίδι» με τους συμμαθητές τους, αλλά και σε οποιαδήποτε δραστηριότητα ομαδικής φύσεως. Επίσης είναι συνηθισμένο να προσκολλούνται σε συγκεκριμένα παιχνίδια ή αντικείμενα (Rogers, 2005).

Οι στερεοτυπικές **κινήσεις**, οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και τα κινητικά παρατηρούνται καθ' όλη τη ζωή του παιδιού, μέχρι να γίνει ενήλικας (Loveland & Kotoski, 2005). Πιο αναλυτικά, ένα παιδί μπορεί να εκδηλώσει στερεοτυπικές συμπεριφορές σε έντονα οπτικά ερεθίσματα, μπορεί να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του χρησιμοποιώντας πρωτοφανείς ήχους στο λόγο του και να επιμείνει στην όσφρηση αντικειμένων που του προκαλούν ενδιαφέρον. Επιπλέον στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό, είναι στην γεύση η συνεχή παρουσία τροφών στο στόμα και η έντονη αφή των παιδιών με στερεοτυπικό τρίψιμο των δαχτύλων τους. Είναι γνωστό πως τα παιδιά με αυτισμό έχουν συγκεκριμένα διακριτά χαρακτηριστικά στις κινήσεις τους, τα οποία μπορούν να αναγνωριστούν εύκολα από τους ειδικούς. Ένα ευρέως διαδεδομένο κινησιολογικό χαρακτηριστικό, των παιδιών με αυτισμό, είναι οι εκδήλωση επαναλαμβανόμενων κινήσεων των άκρων τους, για μεγάλο χρονικό διάστημα (πετάρισμα) και οι συνεχόμενες πιέσεις των μυών τους. Εκτός αυτού τα παιδιά που βρίσκονται το φάσμα του αυτισμού, αρέσκονται στην τακτοποίηση αντικειμένων και στην στοίχισή τους με τρομερή ακρίβεια (Syriopoulou-Delli, A Historical Review of Educational Policy in Greece for Children with Pervasive Developmental Disorders, Behavioral Difficulties and Other Special Educational Needs, 2010).

Έχει παρατηρηθεί πως η πλειοψηφία των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να συνοδεύονται κι από άλλα νοσήματα. Έτσι μπορεί να παρουσιάζουν μειωμένη γνωστική ανάπτυξη στην μαθητική τους ζωή, σε συνδυασμό με νοητική υστέρηση, αναπτυξιακά κενά στους γνωστικούς τομείς και δυσκολία στην εκπόνηση των μαθησιακών τους εργασιών (Γενά Α. , 2002). Ορισμένα από τα βασικά στοιχεία που διακρίνει την καθημερινότητα ενός παιδιού με αυτισμό, είναι η υπερκινητικότητα, η δυσκολία της βλεμματικής επαφής, τόσο με τους ενήλικες, όσο και με τους συνομηλίκους τους και η έντονη απόσπαση της προσοχής τους από ένα σημείο ενδιαφέροντος σε ένα άλλο. Κατά τη διάρκεια της μέρας μπορεί να εκδηλώνουν έντονες εκρήξεις θυμού, επιθετικότητας, αλλά και αυτοτραυματικές τάσεις (Αβραμίδης, 2013).

Κεφάλαιο 2.3. Διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό

Είναι ευρέως διαδεδομένο πως η αξιολόγηση ενός παιδιού με αυτισμό πραγματοποιείται από αναπτυξιολόγο και από μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή. Οι συγκεκριμένοι επιστήμονες καλούνται καθημερινά να αξιολογήσουν ενδελεχώς ένα παιδί με υποψία αυτισμού. Όμως σε ποια διαγνωστικά κριτήρια στηρίζονται οι ειδικοί; Στις μέρες μας, η επιστημονική κοινότητα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα διαγνωστικά κριτήρια που αναφέρονται στο DSM – 4 και στο DSM – 5. Αυτά τα διαγνωστικά κριτήρια τα οποία χωρίζονται σε ομάδες, βάση του αναθεωρημένου διαγνωστικού εγχειρίδιου για τον αυτισμό (Βάρβογλη, 2005). Οι ερευνητές κατέληξαν πως τα κριτήρια διάγνωσης του DSM-4 (1996), περιλαμβάνουν τρία χαρακτηριστικά για την αυτιστική διαταραχή (Howlin & Magiati, Autism spectrum disorder: outcomes in adulthood, 2017). Αρχικά μιλούν για **ποιοτικά ελλείμματα στις κοινωνικές συναλλαγές**, όπως η έλλειψη οπτικής επαφής και οι περιορισμένες εκφράσεις προσώπου, η αναπτυξιακή διαφοροποίηση στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, και η έλλειψη αυθόρμητου στη συμμετοχή σε δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν (Laugeson & Ellingsen, 2014). Επιπλέον αναφέρονται στη **διαταραγμένη επικοινωνία** που εκδηλώνεται με ποιοτικές δυσκολίες, όπως καθυστερημένη ή απουσία ομιλίας, δυσκολίες στη διατήρηση διαλόγου, επαναληπτική χρήση της γλώσσας, και έλλειψη αυθόρμητης παιχνιδιάρικης και κοινωνικής μίμησης (Howlin & Moss, Adults With Autism Spectrum Disorders, 2012). Κλείνοντας αναφέρουν τα **μειωμένα ενδιαφέροντα και τις στερεοτυπικές συμπεριφορές**, των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, όπως η επικέντρωσή τους σε περιορισμένα ενδιαφέροντα, η εμμονή τους σε τελετουργίες, οι επαναληπτικές κινήσεις τους, και η εμμονική αφοσίωσή τους σε τμήματα αντικειμένων (Howlin & Magiati, Autism spectrum disorder: outcomes in adulthood, 2017).

Κεφάλαιο 2.4. Αίτια. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό

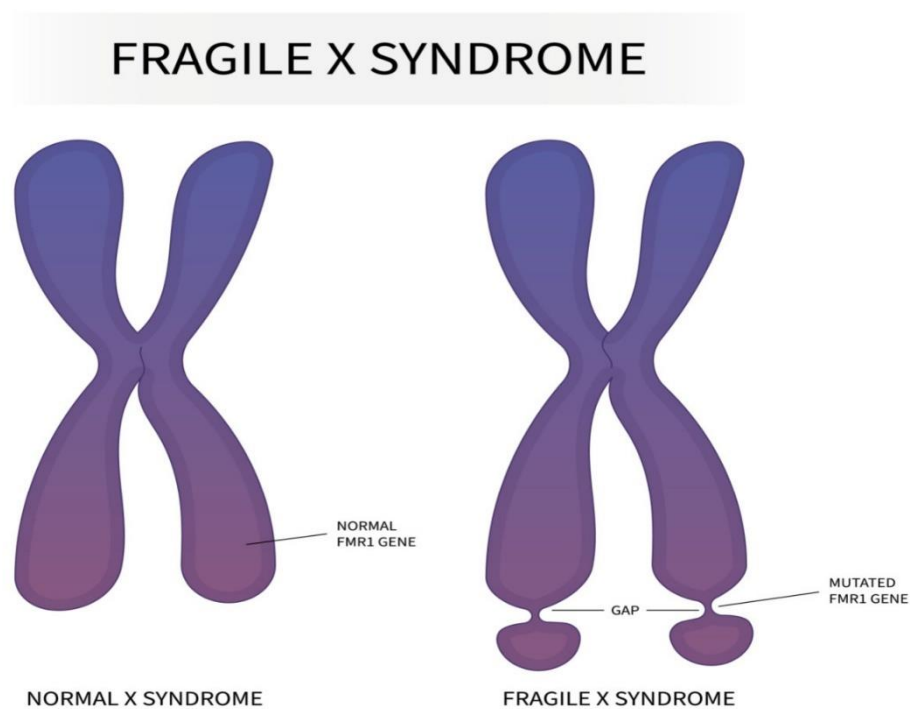
Ο πρώτος επιστήμονας που επισήμανε τον «πρώιμο βρεφικό αυτισμό», ήταν ο Kanner, ο οποίος άρχισε την προσπάθεια εντοπισμού του βαθύτερου λόγου της αυτιστικής διαταραχής. Ορισμένες έρευνες που έχουν διεξαχθεί επί του θέματος, συμφωνούν πως ο αυτισμός προέρχεται από γενετικούς παράγοντες και όχι από ψυχολογικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Βέβαια υπάρχουν και άλλα ερευνητικά αποτελέσματα, που προκύπτουν από τις μελέτες για τη γενετική προέλευση του αυτισμού, όπου δεν καταλήγουν σε ομόφωνη άποψη. Η πλειονότητα των επιστημόνων υποστηρίζει ότι οι βιολογικοί και γενετικοί παράγοντες αποτελούν τα κύρια αίτια της αυτιστικής διαταραχής, ενώ υπάρχει και μια ομάδα ερευνητών που παραμένει αμφίσημη σχετικά με την αιτιολογία του φαινομένου (Levy & Perry, 2011).

Κεφάλαιο 2.4.1. Βιολογικά και γενετικά αίτια

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα ερευνών που υποστηρίζουν την ιδέα της βιολογικής και γενετικής προέλευσης του αυτισμού. Μέσα από τη μελέτη οι Folstein & Rutter αξιολόγησαν 21 ζευγάρια διδύμων, όπου τουλάχιστον το ένα παιδί είχε διαγνωστεί με αυτιστική διαταραχή. Τα αποτελέσματα των μελετών, έδειξαν συμφωνία σε ποσοστό 36%, σε 4 εκ των 11 μονοζυγωτικών ζευγαριών διδύμων, όμως καμία συμφωνία στα ετεροζυγωτικά δίδυμα. Αυτή η έρευνα δημιούργησε την πιθανότητα ύπαρξης βιολογικών παραγόντων, στην εμφάνιση του αυτισμού (Syriopoulou-Delli & Gkiolnta, Review of assistive technology in the training of children with autism spectrum disorders, 2020). Επιπλέον, ανακάλυψαν πως τα αδέρφια των παιδιών με αυτιστική διαταραχή, φαίνεται να έχουν 50% μεγαλύτερη πιθανότητα, να παρουσιάσουν τη διαταραχή, σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό (Gillberg, Asperger syndrome in 23 swedish children, 1989). Εκτός αυτού, παρατηρώντας τις μελέτες των August & Tsai (1981), τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό φαίνεται να παρουσιάζουν δυσλειτουργίες στον γνωστικό τομέα κατά 6-21%. Είναι επίσης γνωστό ότι η αυτιστική διαταραχή έχει την τάση να εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, πιθανόν λόγω διαταραχών στα φυλετικά χρωμοσώματα. Επιπλέον, με βάση τις έρευνες των Steffenburg & Gillberg (1987), το 1/3 των παιδιών με αυτιστική διαταραχή παρουσιάζει κρίσεις επιληψίας (Gillberg & Steffenburg, Outcome and prognostic factors in infantile autism and similar conditions: o population-based, 1987).

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας, είναι ότι το εύθραυστο X χρωμόσωμα είναι παρόν σε λίγα παιδιά με αυτιστική διαταραχή. Τα αποτελέσματα και τα στοιχεία των ερευνών, σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης του συγκεκριμένου χρωμοσώματος, διαφέρουν ανάλογα με τη μελέτη. Η μελέτη των Blomquist & al. (1984) καταγράφει τη συχνότητα του εύθραυστου X χρωμοσώματος στο 15%, αποκλειστικά σε αγόρια με αυτισμό. Από την άλλη, η μελέτη των Goldfine & Gordon δείχνει ότι το ποσοστό είναι μικρότερο από το 5%. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός πως σε ψυχοφυσιολογικές μελέτες έχει παρατηρηθεί σοβαρή αναπτυξιακή ανωριμότητα του νευρικού συστήματος των παιδιών με αυτισμό, κατά τον Firth (1996). Κλείνοντας, με βάση τη μελέτη του Rutter (1996), το 1/3 των παιδιών με αυτιστικές διαταραχές, εμφανίζονται υψηλά ποσοστά του νευροδιαβιβαστή της σεροτονίνης (Γενά Α., 2002) (Στασινός, Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus, 2016).



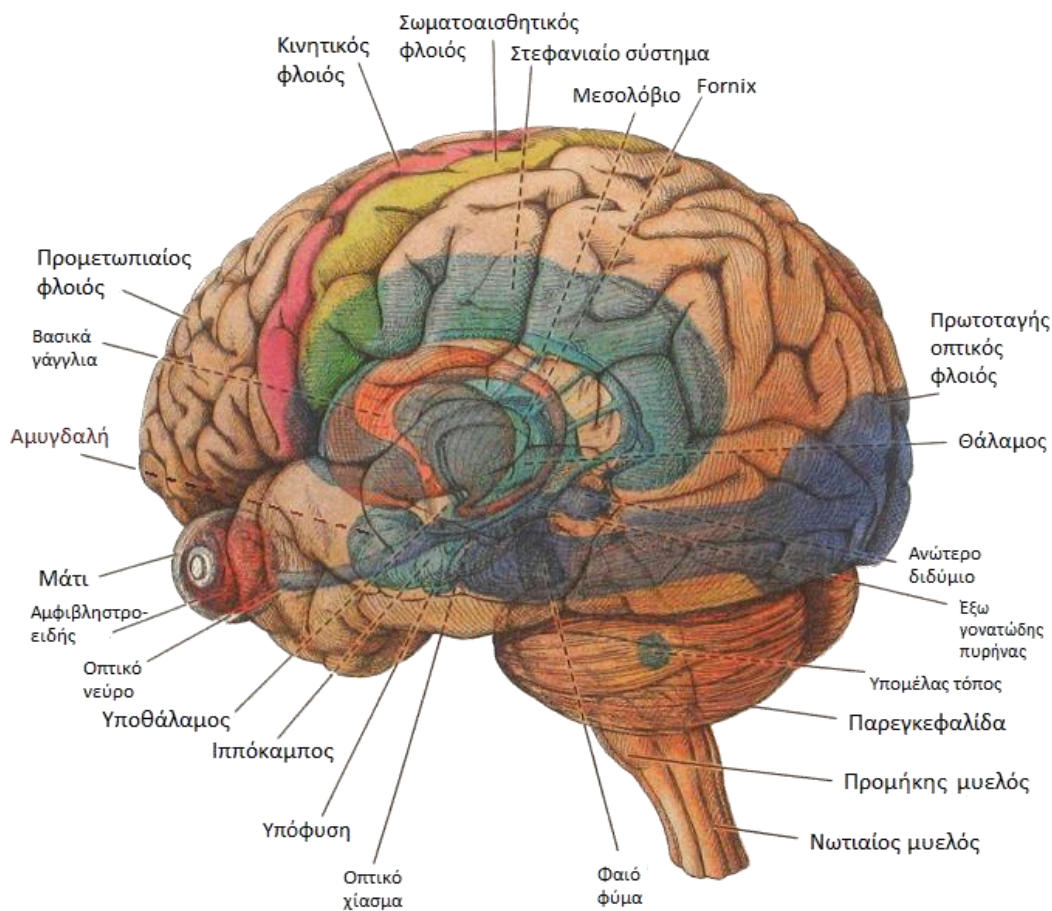
Εικόνα 2 Το σύνδρομο του ευερέθιστου X (htt1) Πηγή: <https://www.shutterstock.com/search/abnormal-chromosome?consentChanged=true>

Κεφάλαιο 2.4.2. Εγκέφαλος και αυτισμός

Σύμφωνα με τον Calman και συνεργάτες του (1985), ο εγκέφαλος των ατόμων με αυτισμό δεν δείχνει ανωμαλίες στην εξωτερική δομή του. Βέβαια, σύμφωνα με τον Bauman (1999), ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου εμφανίζουν μη κανονική δομή. Αυτές οι περιοχές περιλαμβάνουν τον ιππόκαμπο, την αμυγδαλή και άλλες δομές, που συνδέονται μεταξύ τους και

καθιστούν σημαντικό κομμάτι του μεταιχμιακού συστήματος του εγκεφάλου. Παρατηρείται ότι στα παιδιά με αυτιστικού φάσματος, αυτά τα μέρη του εγκεφάλου έχουν μειωμένο μέγεθος νευρώνων και αυξημένη πυκνότητα νευρώνων στα δύο ημισφαίρια. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Raymond (1996), και την τεχνική Golgi που χρησιμοποίησε, παρατήρησε ότι οι πυραμιδικοί νευρώνες, σε διάφορα κομμάτια του ιππόκαμπου, εμφάνιζαν ελαττωμένη συνθετότητα, καθώς και μειωμένη γκάμα δενδριτικών διακλαδώσεων. Επίσης, παρατηρήθηκε μικρός όγκος κυττάρων και μεγαλύτερη πυκνότητα στο φλοιώδη, μέσο και κεντρικό πυρήνα της αμυγδαλής (Βάρβογλη, 2005).

Οι πιο βαριές ανωμαλίες στην περιοχή του εγκεφάλου, των παιδιών με αυτιστική διαταραχή, παρατηρήθηκαν στο μεταιχμιακό σύστημα και την παρεγκεφαλίδα του εγκεφάλου τους. Η μειωμένη κυτταρική διάσταση και η μεγαλύτερη κυτταρική πυκνότητα, που παρατηρούνται στο μεταιχμιακό σύστημα, είναι αυτά τα στοιχεία που ερμηνεύουν την υστέρηση της ανάπτυξης των παιδιών με αυτισμό. Αυτή η παρατήρηση ερμηνεύεται από την ύπαρξη μειωμένης συνθετότητας, αλλά και του μειωμένου βαθμού δενδριτικών απολήξεων, στα πυραμιδικά κύτταρα του ιππόκαμπου. Κατά τον Bauman, οι σημαντικότερες λειτουργίες της αμυγδαλής είναι η γενίκευση και η συγχώνευση πληροφοριών, που έχουν ως σκοπό την επεξεργασία διαφορετικών αισθητηριακών συστημάτων στον εγκέφαλο. Αυτή η ικανότητα επεξεργασίας εκλείπει στα παιδιά με αυτιστική διαταραχή. Συνεπώς, οι ανατομικές ανωμαλίες που παρατηρούνται στην παρεγκεφαλίδα των παιδιών με αυτιστική διαταραχή, ενδυναμώνει τις ασυνήθιστες συμπεριφορές και τη διαταραγμένη επεξεργασία πληροφοριών που δέχεται ο εγκέφαλος (Βάρβογλη, 2005).



Εικόνα 3 Ανατομία ανθρώπινου εγκεφάλου (htt2) Πηγή: https://www.foundalis.com/dep/coq/N4_gr.htm

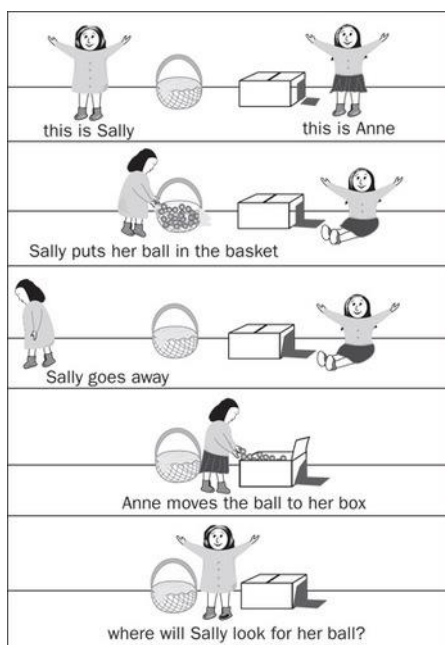
Κεφάλαιο 2.4.3. Η θεωρία του Νου και αυτισμός

Η βασική διαφορά μεταξύ του ανθρώπου και των υπολοίπων οντοτήτων είναι η ικανότητα και η τάση του ανθρώπου να κατανοεί την ψυχική κατάσταση των άλλων. Έτσι μιλώντας για τη Θεωρία του Νου, αναφερόμαστε στη δυνατότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να αποσαφηνίζει, να προνοεί και να δικαιολογεί αντιδράσεις σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις (Schneider & Bayliss, 2012).

Σύμφωνα με τις έρευνες του Scheider και των συνεργατών του (2014), αντιλαμβανόμαστε πως χρησιμοποιώντας τον όρο «ψυχολογικές καταστάσεις», αναφέρονταν σε μια σειρά συναισθημάτων, επιθυμιών, πεποιθήσεων, στόχων, προθέσεων, αντιδράσεων και τονίζουν ότι αυτές μπορεί να διαφέρουν, από εκείνες που ζει και αντιλαμβάνεται πραγματικά το ίδιο το άτομο. Η κοινωνική και συναισθηματική κατανόηση, αποτελούν τα κύρια στοιχεία πάνω στα οποία στηρίζεται η Θεωρία του Νου. Η ικανότητα της Θεωρίας του Νου κάνει την εμφάνισή της από την προσχολική ηλικία και συνεχίζει να εξελίσσεται στα παιδικά και εφηβικά χρόνια του ανθρώπου (Sebastian, και συν., 2011).

Η Θεωρία του Νου αποτελεί τον πυλώνα της κοινωνικής εξέλιξης. Πολλές φορές όμως, αρκετοί συγχέουν την έννοια της Θεωρίας του Νου, με την ενσυναίσθηση. Έτσι είναι μείζονας σημασίας να γίνει διάκριση μεταξύ των δύο εννοιών. Η ενσυναίσθηση παρουσιάζεται σε μικρότερη ηλικία στα παιδιά, και αναφέρεται στη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα των γύρω του. Από την άλλη πλευρά, η Θεωρία του Νου αναφέρεται στην δεξιότητα που έχει το παιδί να αντιλαμβάνεται τη συλλογιστική και την κοινωνική αίσθηση των άλλων (Μουστάκαλης, 2018). Αφορά δύο διαφορετικές έννοιες, με κοινά σημεία συνάντησης, που βρίσκονται σε κοινές περιοχές του εγκεφάλου, με ξεχωριστούς νευρώνες (Ibanez, et al., 2013).

Σύμφωνα με την έρευνα του Artinger, η Θεωρία του Νου κρίνεται αναγκαία για την επίτευξη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, των κοινωνικών συναισθημάτων και της κοινωνικής συλλογιστικής των παιδιών. Συνεπώς εάν τα παιδιά κατορθώσουν να αποκτήσουν αυτήν την δεξιότητα, μπορούν να βοηθηθούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεσμών, αλλά και να μειώσουν τα πιθανά προβλήματα της κοινωνικής τους συμπεριφοράς (Artinger, Exadaktylos, Koppel, & Sääkivuori, 2014).



Εικόνα 4 Παράδειγμα δραστηριότητας, βασισμένο στη Θεωρία του Νου. (Εάν ένα παιδί έχει αναπτύξει τη Θεωρία του Νου, θα είναι σε θέση να εξετάσει τα πράγματα από την οπτική γωνία της Sally. Η Sally, που δεν είδε το δόλιο κόλπο της Anne, θα αναζητήσει τη μπάλα στο καλάθι της. Προτού ένα παιδί αναπτύξει τη Θεωρία του Νου, δε θα μπορέσει να καταλάβει την οπτική γωνία της Sally κι έτσι θα απαντήσει από τη δική του οπτική γωνία, δείχνοντας ότι το παιδί θα κοιτάζει το κουτί της Anne) (htt4). Πηγή: <http://sofferpsychdevelopment.weebly.com/sally-anne-test.html>

Η Θεωρία του Νου αναλύει τις δύο διαφορετικές διαστάσεις της ανθρώπινης κοινωνικής αντίληψης. Συγκροτείται, αρχικά, από τη **γνωστική διάσταση**, που παρατηρείται στα 6 με 7 χρόνια του παιδιού και σχετίζεται με τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις του. Επιπλέον απαρτίζεται κι από τη **συναισθηματική διάσταση**, η οποία παρατηρείται από τα 9 έως τα 11 χρόνια του παιδιού και συνδέεται με την αποκωδικοποίηση και την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων. Παρόλο το γεγονός πως αυτές οι δύο διαστάσεις διαφέρουν μεταξύ τους, υπάρχουν σημεία που μπορούμε να πούμε ότι εφάπτονται (Sebastian, και συν., 2011).

Η Θεωρία του Νου συνδέεται στενά με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, αφού είναι γνωστό πως τα παιδιά, που πάσχουν από τη συγκεκριμένη διαταραχή, παρουσιάζουν ελλείψεις σε δραστηριότητες κοινωνικών και συναισθηματικών συμπεριφορών. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η Θεωρία του Νου δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκωδικοποιούν τα συναισθήματα των άλλων και να αιτιολογούν τις συμπεριφορές τους, με λογικά επιχειρήματα (Shamsi, Hosseini, Bayat, & Tahamtan, 2019). Βέβαια, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή συχνά αδυνατούν να καταλάβουν τη διαφορά μεταξύ των δικών τους γνώσεων από εκείνη των άλλων (Μουστάκαλης, 2018).

Συνεπώς εφόσον τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή, έχουν έλλειψη της Θεωρίας του Νου, μπορούμε να αντιληφθούμε τις σοβαρές ελλείψεις που προκύπτουν στις συναναστροφές τους, με άτομα του περιβάλλοντός τους και τους συνομήλικούς τους (Shamsi, Hosseini, Bayat, & Tahamtan, 2019). Παρόλο που τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή μπορούν να ερμηνεύσουν προθέσεις και σκέψεις, το κάνουν μηχανικά, χωρίς να μπορούν να γενικεύσουν αυτές τις δεξιότητες στις καθημερινές τους δραστηριότητες (Beeger, et al., 2010).





Εικόνα 5 Δραστηριότητα Θεωρίας του Νου για εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων (htt5) Πηγή:

<https://www.therabee.gr/product-page/%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%B5%CE%BE%CF%AC%CF%83%CE%BA%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BD%CE%BF%CF%85>

Μέσα από ερευνητικές μελέτες έχει αποδειχθεί πως τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή που αναπτύσσουν τη δεξιότητα της Θεωρίας του Νου, εμφανίζουν μεγαλύτερη κοινωνική πρόοδο, σε σύγκριση με άλλα παιδιά που δεν την αναπτύσσουν. Μια έρευνα από τον Scheeren και τους συνεργάτες του (2012), εξέτασε τη σχέση μεταξύ της Θεωρίας του Νου και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 194 παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα αυτισμού και 60 παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Το δείγμα χωρίστηκε με βάση το φύλο και τη γλωσσική νοημοσύνη των παιδιών. Η δοκιμασία περιλάμβανε 5 κοινωνικές ιστορίες, συμπεριλαμβανομένων και ιστοριών με ψευδείς πεποιθήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες είχαν ικανοποιητική απόδοση, αλλά έγινε αντιληπτό πως τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή αδυνατούσαν να εφαρμόσουν τις θεωρητικές αρχές, της Θεωρίας του Νου, στην καθημερινή τους ζωή και οι αντιδρούσαν καθυστερημένα (Scheeren, de Rosnay, Koot, & Begeer, 2012) (Kaland, Callesen, Møller-Nielsen, Mortensen , & Smith , 2008).

Σύμφωνα με τις επιστημονικές μελέτες, οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, όσον αφορά τη Θεωρία του Νου, περιλαμβάνουν:

- τη αδυναμία να εξηγήσουν τις προθέσεις των άλλων και τη συναισθηματική τους κατάσταση
- την μειωμένη αντιληπτικότητα του περιβάλλοντος

- τη δυσκολία απόδοσης των εκτελεστικών λειτουργιών και της οπτικής μνήμης και οπτικής επεξεργασίας από το παιδί
- τις αδυναμίες στο γνωστικό τομέα του παιδιού
- την καθυστέρηση στο συμβολικό και ελεύθερο παιχνίδι του
- την ανεπάρκεια στην κεντρική προσοχή
- και τις δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη, τη συντακτική δομή και το λεξιλόγιο του παιδιού (Μουστάκαλης, 2018).

Κεφάλαιο 3: Συμπερίληψη στην εκπαίδευση

Κεφάλαιο 3.1. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση της εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους ανάγκες και δυσκολίες. Σε μια συμπεριληπτική τάξη, οι μαθητές με διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά υπόβαθρα συμμετέχουν σε κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ώστε να μπορούν να μάθουν μαζί και να επιτύχουν όλοι τους τους στόχους της εκπαίδευσης.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, που σημαίνει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες και δυσκολίες των μαθητών τους. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να δημιουργήσουν ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν με τον δικό τους τρόπο (Βλάχου).

Στην Ελλάδα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό θέμα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί, υπάρχουν πολλές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχημένη ολοκλήρωση του συμπεριληπτικού προγράμματος, στην εκπαίδευση. Ορισμένες από αυτές τις προκλήσεις περιλαμβάνουν την ανεπαρκή χρηματοδότηση, την έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, την έλλειψη προγραμμάτων και προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών υλικών, καθώς και την έλλειψη επαρκούς υποστήριξης από τις κοινότητες και τους γονείς των μαθητών. Επιπλέον, ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι η ανάγκη για αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και κοινοτήτων για να διασφαλιστεί η επιτυχής υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τέλος, είναι σημαντικό να

εξασφαλίζεται η ίση πρόσβαση σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού, πολιτιστικού και νοητικού υπόβαθρου.

Κεφάλαιο 3.2. Η έννοια της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Για να μιλήσουμε για συμπεριληπτική εκπαίδευση χρειάζεται να ξεκινήσουμε με την εισαγωγή της έννοιας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη σημασία της στη σύγχρονη κοινωνία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στηρίζεται στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών και της πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους, ανεξαρτήτως των διαφορών στις αναπηρίες, το φύλο, τον πολιτισμό και την κοινωνική τάξη.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην προώθηση της εκπαίδευσης για όλους, στη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο θα είναι ανοιχτό και προσβάσιμο για όλους τους μαθητές. Αντιμετωπίζει τις διαφορές ως πλούτο και όχι ως πρόβλημα και προωθεί την αναγνώριση της διαφορετικότητας ως μέσο ενίσχυσης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της είναι η αποδοχή και η αναγνώριση της ποικιλομορφίας των μαθητών, ως κάτι φυσιολογικό και αναπόσπαστο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναπτύξουν το δυναμικό τους.

Εκτός αυτού, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία και μια πρακτική που αποσκοπεί στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που είναι προσβάσιμο για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των διαφοροτήτων τους. Αυτή η φιλοσοφία της εκπαίδευσης στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα παρέχει ισότιμες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές να αναπτυχθούν και να εξελίξουν τις δεξιότητές τους και να επιτύχουν στη σχολική ζωή τους.

Επιπλέον, η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί την ύπαρξη ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, το οποίο προωθεί το σεβασμό στην διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό των μαθητών. Στόχος είναι η δημιουργία μιας κοινότητας μαθητών και εκπαιδευτικών που θα σέβεται τις διαφορές και θα αναγνωρίζει τη σημασία της πολυμορφίας στην εκπαίδευση και στην κοινωνία γενικότερα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές και πολιτιστικές τους δεξιότητες, να εκτιμήσουν τις διαφορές τους και των υπολοίπων, και να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος μιας ανοιχτής και πολυμορφικής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να

αναπτύξουν πιο ευέλικτες και προσαρμοστικές μεθόδους διδασκαλίας, που θα είναι πιο αποτελεσματικές στην εκπαίδευση όλου του πληθυσμού των μαθητών, ανεξαρτήτως των διαφορών τους (Mousena & Kiprianos, Identity in times of Crisis, Globalization and Diversity : Practice and research trends, 2018) (Vlachou, 2004).

Κεφάλαιο 3.3. Οι βασικές αρχές της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αντιπροσωπεύει την υποχρέωση της κοινωνίας και του πολιτικού κόσμου στην προώθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική ζωή, χωρίς κάποια διάκριση, όρια ή κάποιον αποκλεισμό (Barton, 2000).

Βασικές αρχές αυτής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι:

- η εξακρίβωση και αποδοχή της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας, κάθε μαθητή, ως πλεονέκτημα,
- η προσωποκεντρική - παιδοκεντρική προσέγγιση, που θεωρεί καθέναν μαθητή ως μια ξεχωριστή, οντότητα με μοναδικές ανάγκες και ικανότητες,
- η προώθηση της ισότητας ως βασικής αξίας,
- η υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης, δηλαδή της μάθησης κάθε μαθητή, μέσα από τους συμμαθητές τους. Της ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.
- και η ατομική - εξατομικευμένη εκπαίδευση, βάση των αναγκών και των δυνατοτήτων που χρειάζεται ατομικά κάθε μαθητής.

Η προώθηση αυτών των αρχών απαιτεί τη συνεργασία όλων των μελών της κοινωνίας, την ανάπτυξη ενός ευρύτερου πολιτικού πλαισίου και ενός ανοιχτού, συνεργατικού και δημοκρατικού πνεύματος, στα σχολεία. Η εφαρμογή τους μπορεί να οδηγήσει σε ένα πιο ολοκληρωμένο, δικαιότερο και αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό σύστημα για όλους τους μαθητές, τυπικής και άτυπης ανάπτυξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004) (Vlachou, 2004).

Επίσης, είναι σημαντικό να αξιολογείται η επίδραση της συνεκπαίδευσης και να διερευνώνται θέματα όπως, ποια είναι η επιρροή που δέχεται το παιδί, πόση είναι η μέγιστη ικανότητα των μαθητών να κατανοήσουν τις γνώσεις, πόση είναι η ποιοτική μάθηση που παρέχεται, αλλά και ποια είναι η διαδικασία που ακολουθείται, για την ανάπτυξη αυτής της γνώσης, κατά τη διάρκεια της συνεκπαίδευσης (Barton, 2000).

Είναι γνωστό, πως η προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνδέεται με την αναγνώριση κάθε διαφορετικής συμπεριφοράς, και με την καρποφόρα ανταπόκριση σε

αυτήν. Όμως αυτό προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των ενδιαφερομένων φορέων και την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, που να εξασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Πιο στοχευμένα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση χρειάζεται να στηρίζεται σε δομημένους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, οι οποίοι θα λειτουργούν μετά την αντίστοιχη κατάρτιση του παιδαγωγικού προσωπικού των σχολικών μονάδων, για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2021).

Κλείνοντας, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια μακροπρόθεσμη και αέναη διαδικασία που απαιτεί αφοσίωση, δέσμευση και συνεχή βελτίωση. Αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα για μια δίκαιη και ισότιμη λειτουργία της εκπαίδευσης για τους μαθητές, ανεξάρτητα από αναπηρίες, εθνικότητες, φύλα, φυλές, διάλεκτο κ.λπ. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που συμβάλει στη δημιουργία ενός δίκαιου και ισότιμου περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές και είναι αρωγός στην επιτυχία τους στη ζωή και στην κοινωνία (Τσερμίδου & Ζώνιου - Σιδέρη, 2020).

Η βάση της φιλοσοφίας της συμπερίληψης, αποτελείται από τις αρχές της αποδοχής, της ισότητας, της δημοκρατίας και της ενεργού συμμετοχής του ανθρώπου. Βέβαια, οι παραπάνω αξίες και αρχές δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν αν οι σημερινές γενιές δεν μπορούν να διασφαλίσουν στις μελλοντικές γενιές, ότι θα κληρονομήσουν τα ίδια δικαιώματα. Συγκεκριμένα, δεν πρέπει να θεωρούμε δεδομένο το δικαίωμα και η δυνατότητα για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση, δίχως να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες πολιτισμικές και κοινωνικές προϋποθέσεις για τις σημερινές γενιές, προκειμένου να διασφαλίσουν τη διαδοχική ισότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η «εκπαίδευση για την συνεχή συμπεριληπτικότητα» αποκτά κρίσιμη σημασία.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του κοινωνικού και πολιτιστικού κεφαλαίου, να ενισχύσει την ενωτική συμπεριφορά των μελών της κοινωνίας και να συνεισφέρει στην ατομική ευμάρεια, ειδικά των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίζει ποιοτικές εκπαιδευτικές συνθήκες για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αναπηρίας, κοινωνικών, φυλετικών και θρησκευτικών διαφορών, εθνικών και οικονομικών καταβολών. Συνεπώς, κατανοούμε πως αποτελεί μια σύνθετη και σημαντική διαδικασία, που χρειάζεται υπευθυνότητα, δέσμευση και συνεργατική συμπεριφορά των μελών της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2021).

Κεφάλαιο 3.4. Κοινωνικές πολιτικές και Συμπερίληψη

Κάνοντας αναφορά στον όρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εννοούμε τη εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία άτομα διαφορετικών χαρακτηριστικών, ηλικίας, κοινωνικών και πολιτισμικών καταβολών, αναπηρίας κ.λπ., μπορούν να παίρνουν μέρος σε κοινές παιδαγωγικές δραστηριότητες. Για να αναπτυχθεί και να επιτύχει η συμπεριληπτική εκπαίδευση, χρειάζεται η συμβολή αρκετών κοινωνικών επιστημών, όπως η επιστήμη της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας.

Μελετώντας την *εκπαιδευτική ψυχολογία*, μπορούμε να κατανοήσουμε πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, προωθεί την έγκρισή τους από την κοινωνία, αλλά και την αλληλοκατανόηση μεταξύ της πολυμορφίας των μελών της. Επιπλέον έχει παρατηρηθεί πως μπορεί να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, αλλά και να συμβάλλει στην εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών (Ormrod, Anderman, & Anderman, 2019).

Αναλύοντας τις επιστήμες της *κοινωνιολογίας* και της *κοινωνικής ανθρωπολογίας*, μπορούμε να μελετήσουμε τις κοινωνικές δομές, τις αλληλεπιδράσεις και τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν σε μια κοινωνία. Έτσι έχουμε τη δυνατότητα να αναλύσουμε και να μελετήσουμε τις διαδικασίες που συμβαίνουν κατά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες θεωρητικές βάσεις, αλλά και τα ερευνητικά εργαλεία, που μας δίνουν αυτές οι επιστήμες.

Εκτός αυτού, χάρη στην *κοινωνική ανθρωπολογία* μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις πολιτισμικές προσεγγίσεις και τις διαφορετικές προοπτικές που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση. Αρκετές μελέτες, από το χώρο της πολιτισμικής ανθρωπολογίας, έχουν παρατηρήσει την επίδραση των πολιτισμικών αξιών, των παιδαγωγικών πρακτικών, αλλά και των πεποιθήσεων στην εκπαίδευση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, άλλες έρευνες, στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, έχουν παρατηρήσει την ανάπτυξη και την εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών, ανάλογα με τις πεποιθήσεις και τη νοοτροπία του εκάστοτε περιβάλλοντος (Mousena, Forming Autonomous Citizens – The Role of Education, 2020).

Κεφάλαιο 3.5. Συμπερίληψη και Προσχολική ηλικία

Μπαίνοντας στο χώρο της προσχολικής αγωγής, παρατηρούμε πως οι κοινωνικές επιστήμες, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, συμβάλλουν ενεργά στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της συνεργασίας των διαφορετικών ομάδων, της αλληλεπίδραση,

αλλά και της ισότητας όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Όλο αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την έρευνα και τη θεωρητική ανάλυση (Mousena, Forming Autonomous Citizens – The Role of Education, 2020).

Άλλες ερευνητικές εργασίες αποτελούν απόδειξη πως η προσχολική αγωγή μπορεί να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, λόγω της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας που τη διέπει. Οι μελέτες στηρίζονται στις βασικές αρχές της συμπερίληψης, όπως η ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα, την πολύ-πολιτισμικότητα και τις ίσες ευκαιρίες για μάθηση, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αρχές μπορούν να προάγουν μια δίκαιη ακαδημαϊκή κοινότητα (Stewart & Valian, 2018)

Επόμενες μελέτες αναλύουν τη διαδικασία υλοποίησης του ερευνητικού έργου, των επιστημόνων, μαζί με τα παιδιά. Μέσα από αυτή την διαδικασία, ερευνητές και οι παιδαγωγοί προάγουν τις αρχές της συνεργασίας, το σεβασμό, την ενσυναίσθηση και την ισότητα όλων των παιδιών, στην προσχολική αγωγή. Αυτή η προσέγγιση, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα εμπλοκής τους στην έρευνα, την ανακάλυψη της νέας γνώσης, την εξέλιξη της κριτικής τους σκέψης, την ενίσχυση της συνεργατικής σκέψης, αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Έτσι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αποτρέψουν τις στερεοτυπίες, τις προκαταλήψεις και να αναπτύξουν έναν κόσμο θετικό στον πλουραλισμό, τη διαφορετικότητα και την ισότητα (Γεωργίου, Αγγελίδης, & Κυριάκου, 2012) (Νικολάου, 2005).

Μια ακόμη μελέτη της Diane E. Levin, όπου παρουσιάζεται στο σύγγραμμά της "Beyond Remote- Controlled Childhood: Teaching Young Children in the Media Age", μας δίνει τροφή για σκέψη. Στην συγκεκριμένη έρευνα παρατηρούνται οι επιρροές που έχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, επικοινωνίας, καθώς και η τεχνολογία στη συμπερίληψη των παιδιών, στην προσχολική ηλικία. Η συγγραφέας φαίνεται να ερευνά τα μέσα και τις τεχνολογίες, σαν εργαλεία, ώστε να μπορεί να αναπτύσσει την κριτική σκέψη των παιδιών και να βοηθά τους μαθητές στην δημιουργική χρήση των μέσων, με σκοπό να καλλιεργήσει την ισότητα, και την αλληλοσυνεργασία μεταξύ τους. Έτσι, στην έρευνά της, παρέχει διάφορα επικοινωνιακά εργαλεία, όπως φωτογραφικές μηχανές και βιντεοκάμερες, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν τις απόψεις τους, να εκφράζουν τις ιδέες και τις εμπειρίες τους, τονώνοντας έτσι την αλληλοκατανόηση και τη συν εργατικότητα με τους συνομήλικούς τους (Levin, 2013).

Μελετώντας τις επιστημονικές έρευνες, μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία των κοινωνικών επιστημών στη συμπερίληψη, κατά την προσχολική ηλικία. Παρατηρούμε πως οι κοινωνικές επιστήμες, πέρα από την αποδοχή της διαφορετικότητας, την εδραίωση της ισότητας των φύλων, των φυλών και των κοινωνικών καταβολών των παιδιών,

συμβάλουν στην ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης των παιδιών και στη συνεργασία με τους συνομήλικούς τους. Έτσι βελτιώνεται ποιοτικά η προσχολικής εκπαίδευσης, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση, σε όλα τα παιδιά (Μέσσιου, 2004).

Άλλωστε κύρια προτεραιότητα της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ατόμων που να είναι πνευματικά ανεξάρτητα και ενεργά μέλη της κοινωνίας. Στην εκπαίδευση, υπάρχουν πολλοί τομείς όπου επιδιώκεται αυτή η ανεξαρτησία, όπως η αυτονομία του σχολείου, η αυτονομία στη σχεδίαση του προγράμματος σπουδών, η αυτονομία των εκπαιδευτικών, και η δημιουργία ατόμων που να είναι αυτόνομα στις πολιτικές τους απόψεις. Παρατηρούμε πως η ανάπτυξη της πνευματικής αυτονομίας επιτυγχάνεται, κυρίως, μέσα από το περιεχόμενο των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών και της πολιτικής εκπαίδευσης, καθώς και μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές. Είναι γνωστό ότι το σχολείο, και πιο συγκεκριμένα η προσχολική εκπαίδευση, αποτελεί το κύριο περιβάλλον για την καλλιέργεια αυτής της πνευματικής αυτονομίας των παιδιών, καθώς επιδιώκει να διδάξει τη σημασία της συλλογικής κοινωνικής δράσης και να ενθαρρύνει την αυτοπραγμάτωση των μαθητών (Mousena, Forming Autonomous Citizens – The Role of Education, 2020).

Κεφάλαιο 4: Πώς επιτυγχάνεται η Συμπερίληψη στην Προσχολική ηλικία

Κεφάλαιο 4.1. Προϋποθέσεις ευόδωσης της Συμπερίληψης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί την εκπλήρωση συγκεκριμένων προϋποθέσεων, προκειμένου να ευοδωθεί αποτελεσματικά. Παρακάτω γίνεται ανάλυση των βασικών προϋποθέσεων οι οποίες χρειάζονται, για να επιτευχθεί ο συμπεριληπτικός σχεδιασμός στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και την εξασφάλιση πως όλοι οι μαθητές δικαιούνται ισότιμα την εκπαίδευση, χωρίς διακρίσεις. Η συμπερίληψη αποτελεί ένα θεμελιώδες δικαίωμα και ένα καίριο στοιχείο της ποιοτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, υπάρχουν πέντε βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση ενός συμπεριληπτικού ύ εγχειρήματος. Η **πρώτη προϋπόθεση** είναι η διαθεσιμότητα και η πρόσβαση σε ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες από τους μαθητές, χωρίς να αποκλείονται οι μαθητές με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 2013). Συνεπώς κατανοούμε ότι οι παιδαγωγοί χρειάζεται να αναπτύξουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού, στο οποίο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα αισθάνονται άνετα να συμμετέχουν και να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται επίσης να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις διαφορές μεταξύ τους ως μια πηγή πλούτου και να τις αποδέχονται ως μέρος της πολυμορφίας της κοινωνίας μας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της προώθησης της αμοιβαίας κατανόησης και σεβασμού (Barton, 2000).

Η **δεύτερη προϋπόθεση** είναι η ύπαρξη πολιτικής δέσμευσης και υποστήριξης για τη συμπερίληψη, η οποία χρειάζεται να συμπεριλαμβάνει τη χρηματοδότηση και την ανάπτυξη των απαραίτητων υποδομών και προγραμμάτων.

Η **τρίτη προϋπόθεση** είναι η ανάπτυξη ενός πολιτισμού συμπερίληψης σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, ο οποίος θα πρέπει να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2012).

Η **τέταρτη προϋπόθεση** είναι η ύπαρξη προσωπικού με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να υποστηρίξουν την εκπαίδευση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 2013). Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία αυτών των αξιών στους μαθητές τους, και πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή αναζήτηση νέων τρόπων για να επιτύχουν αυτόν τον στόχο. Συνεπώς, η συμπερίληψη της διαφορετικότητας δεν πρέπει να είναι μόνο μια διακήρυξη προθέσεων, αλλά μια αναπόσπαστη μέρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Barton, 2000).

Τέλος, η **πέμπτη προϋπόθεση** είναι η ύπαρξη μιας στρατηγικής και συντονισμένης προσέγγισης από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και θεσμούς, όπως οι παιδαγωγοί, οι κοινότητες, οι οικογένειες, οι εθελοντές και οι μη κυβερνητικές οργανώσεις. Η συνεργασία και η συντονισμένη δράση είναι ουσιώδης για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και πρέπει να διασφαλίζεται μέσω της κατάλληλης προετοιμασίας, κατάρτισης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκόμενων φορέων. Επιπλέον, η συμμετοχή της οικογένειας και της κοινωνίας αποτελούν κυρίαρχη σημασία για την επίτευξη των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και χρειάζεται να διασφαλίζεται η ενεργός τους συμμετοχή σε όλες τις βαθμίδες της διαδικασίας.

Με την εφαρμογή των παραπάνω προϋποθέσεων, μπορούμε να διασφαλίσουμε μια επιτυχή και αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και να προαγάγουμε μια πιο δίκαιη και συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους. Μπορεί να είναι

ένας δύσκολος και μακροχρόνιος στόχος, που απαιτεί συντονισμένες και διαρκείς προσπάθειες από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και θεσμούς. Όμως χρειάζεται να κατανοήσουμε όλοι πως συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια υποχρέωση προς τα άτομα με αναπηρίες ή άλλες ειδικές ανάγκες, αλλά ένα θεμελιώδες δικαίωμα όλων των μαθητών (Hymel & Katz, 2019).

Συνεπώς, είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην προετοιμασία και κατάρτιση των παιδαγωγών και άλλων εμπλεκόμενων φορέων, ώστε να μπορούν να παρέχουν μια προσαρμοσμένη και αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον οι πολιτικοί θεσμοί και οι εκπαιδευτικοί φορείς χρειάζεται επίσης να ενθαρρύνουν την έρευνα και την ανάπτυξη στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η έρευνα μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των προκλήσεων και των επιτυχιών στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη αποτελεσματικότερων μεθόδων και πρακτικών. Εκτός αυτού, η ανάπτυξη τεχνολογιών και εκπαιδευτικών εργαλείων μπορεί να βοηθήσει στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους φορείς και τους μαθητές.

Συνολικά, η συνεχής βελτίωση και ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία για να εξασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής έχει πρόσβαση σε μια αξιοπρεπή εκπαίδευση και μπορεί να αναπτύξει το πλήρες δυναμικό του (UNESCO, 2001) (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 2013).

Κεφάλαιο 4.2. Εφαρμογή Συμπερίληψης στην πράξη

Εφαρμογή της έννοιας της συμπερίληψης σε πρακτικό επίπεδο, σημαίνει να δεχθούμε την πιθανότητα πως όλοι οι μαθητές, σε οποιαδήποτε φάση της μαθητείας τους, ενδέχεται να εκτεθούν σε ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες και πως η εκπαίδευση χρειάζεται να παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία για να τα υποστηρίξει. Ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν υποστήριξη, είτε απευθείας στα παιδιά, είτε συμβουλευτικά στους δασκάλους, για τη βέλτιστη υποστήριξη των παιδιών.

Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν όλα τα παιδιά με την παροχή κατάλληλων πόρων και επιμορφώσεων, για την αποτελεσματική διδασκαλία. Είναι αναγκαία η αναδιαμόρφωση της παιδαγωγικής προσέγγισης, η αναδιάρθρωση των τρόπων διδασκαλίας και η αλλαγή στο σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος, για να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή όλων των παιδιών. Επιπλέον χρειάζεται να γίνουν αλλαγές στη δομή των τάξεων, τον τρόπο εργασίας των ομάδων, και ενδεχομένως χρειάζεται να γίνουν αλλαγές στον

εκπαιδευτικό χώρο. Ο μαθητικός πληθυσμός είναι σημαντικό να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με την εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δρουν συμβουλευτικά και συντονιστικά στην ομάδα (White & Rispe, 2021). Καθώς διαμορφώνονται οι σχολικές τάξεις, κρίνεται μεγάλης σημασίας να ευαισθητοποιηθούν και οι μαθητές και οι οικογένειές τους. Κλείνοντας κατανοούμε πως το κυριότερο χαρακτηριστικό της συμπερίληψης είναι η ικανότητά της να ελίσσεται και να προσαρμόζει τις διδακτικές μεθόδους της, για να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των παιδιών (Ζώνιου - Σίδηρη, 2011).

Κεφάλαιο 4.3. Ανίχνευση και Πρώιμη Παρέμβαση

Η πρώιμη ανίχνευση αφορά τον εντοπισμό και τη διερεύνηση πιθανών διαφορών και αποκλίσεων στην κανονική πορεία ανάπτυξης των παιδιών (Τζουριάδου, Μαθησιακές δυσκολίες -θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης, 2011). Τη συγκεκριμένη διαδικασία μπορούν να την εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, όταν θέλουν να αξιολογήσουν και να παρακολουθήσουν την πρόοδο των μαθητών τους και να μελετήσουν τυχόν αποκλίσεις των παιδιών από τους συνομήλικούς τους (Squires, et al., 2012).

Σκοπός της πρώιμης ανίχνευσης είναι να παρέχει πρώιμη παρέμβαση, καθώς αυτή είναι πιο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης. Είναι γνωστό ότι με την πάροδο του χρόνου, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, με αναπηρίες και άλλες μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να εντείνονται, καθιστώντας την αποκατάστασή τους δυσκολότερη (Μανωλίτσης, 2002). Κατά συνέπεια, η ανίχνευση των προβλημάτων όσο το δυνατόν πιο νωρίς είναι ζωτικής σημασίας. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να εκπαιδεύονται οι παιδαγωγοί στις μεθόδους πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης, προκειμένου να παρέχουν αποτελεσματική βοήθεια στα παιδιά στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης (Vasileiadis, 2013) (Καραμπατζάκη Ζ. , 2012).

Κεφάλαιο 4.3.1. Μέθοδοι Πρώιμης Ανίχνευσης στην Προσχολική ηλικία – Παιδικό σταθμό

Η μέθοδος της ανίχνευσης εφαρμόζεται με σκοπό την αξιολόγηση ομάδας παιδιών, στοχεύοντας στην παρακολούθηση της προόδου τους σε συγκεκριμένα πεδία ανάπτυξης και την εντοπισμό τυχόν δυσκολιών (Squires, και συν., 2012). Σε πρώτη φάση, τα δεδομένα της πρώιμης ανίχνευσης, συγκεντρώνονται και συνυπολογίζονται κατά τον σχεδιασμό προληπτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων για όλα τα παιδιά. Σε δεύτερη φάση, τα δεδομένα

της ανίχνευσης καταλήγουν στον εντοπισμό παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία ενδέχεται να χρειάζονται εκ νέου αξιολόγηση από τους ειδικούς, αλλά και μια διάγνωση ή κάποια διορθωτική παρέμβαση (Μάγος, 2005).

Συνοψίζοντας, κυρίαρχος σκοπός της πρώιμης ανίχνευσης, είναι η έγκαιρη επέμβαση και η αποτροπή της εξέλιξης των δυσκολιών σε πιο σοβαρές διαταραχές, με σκοπό να προσφέροντας προληπτικές παρεμβάσεις και επιπλέον υποστήριξη στα παιδιά με τις διαταραχές.

Οι μέθοδοι της πρώιμης ανίχνευσης και αξιολόγησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν εργαλεία, από τους παιδαγωγούς των παιδικών σταθμών, ακολουθώντας τις παρακάτω διαδικασίες.

Αρχικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί η **συστηματική παρατήρηση και καταγραφή** του παιδιού και της συμπεριφοράς του, όπου είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας. Ο παιδαγωγός χρειάζεται να παρατηρεί και να καταγράφει συστηματικά πληροφορίες σχετικά με το παιδί, κατά την περίοδο οργανωμένων δραστηριοτήτων, αλλά και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Ντολιοπούλου & Γουριώτου, 2008).

Ένα επιπλέον εργαλείο της πρώιμης ανίχνευσης, στην προσχολική ηλικία, είναι η διεξαγωγή **δομημένων συνεντεύξεων** με τους μαθητές ή με τις οικογένειές τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθά τους παιδαγωγούς να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης με τα παιδιά και με τους γονείς, αλλά και να αντιληφθούν τα συναισθήματα των παιδιών, τις σκέψεις και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα προβλήματά τους (Παπαστάμου, 2001).

Ένα ακόμα αποτελεσματικό εργαλείο του παιδαγωγού, αποτελεί το **portfolio ή αλλιώς ο προσωπικός φάκελος** του παιδιού. Το portfolio είναι ένα μέσο συλλογής δεδομένων από τις δραστηριότητες του παιδιού, αλλά και ένα εργαλείο παρατήρησης και ποιοτικής αξιολόγησης του παιδιού, σε όλους τους τομείς ανάπτυξής του. Συνεπώς κατανοούμε πως χρησιμοποιώντας το portfolio, οι εκπαιδευτικοί της τάξης μπορούν να μελετήσουν την εξέλιξη των μαθητών τους, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να παρατηρήσουν τις επιδόσεις και τις ικανότητες τους, στους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, του κοινωνικού αναστοχασμού και της επίλυσης προβλημάτων (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Επιπλέον υπάρχει και η **φυσική παρατήρηση** του παιδιού από το περιβάλλον του, ενώ αυτό βρίσκεται στον παιδικό σταθμό και ασχολείται με τις καθημερινές δραστηριότητές του. Η φυσική παρατήρηση είναι κι αυτή ένα μέσο καταγραφής των αναπτυξιακών δυνατοτήτων και των λειτουργικών ικανοτήτων των παιδιών, σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς (Ντολιοπούλου & Γουριώτου, 2008).

Εκτός αυτού, μελέτες έχουν δείξει πως η **εστιασμένη αξιολόγηση** μπορεί να συμβάλλει στην πρόωμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, αφού είναι ένα μέσο καταγραφής και παρατήρησης κατευθυνόμενων αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τον ενήλικα. Με αυτό το εργαλείο οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μπορούν να εντοπίσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές του παιδιού, ενώ αυτό ασχολείται με προκαθορισμένες δραστηριότητες (Losardo, Notari-Syverson, & Bricker, 2001).

Ένα επιπλέον μέσο παρατήρησης των παιδαγωγών είναι η **αξιολόγηση του παιδιού βάση του παιχνιδιού**. Είναι γνωστό ότι η κυριότερη ασχολία του παιδιού, στην προσχολική ηλικία, είναι το παιχνίδι. Έτσι παρατηρώντας το παιχνίδι, οι παιδαγωγοί μπορούν να αντλήσουν σημαντικές πληροφορίες τόσο για την ανάπτυξή του, όσο και για τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του παιδιού. Η παρατήρηση του παιχνιδιού μπορεί να λάβει χώρα κατά τη διάρκεια κάποιας οργανωμένης δράσης, από τον παιδαγωγό ή κατά τη διάρκεια του μη δομημένου παιχνιδιού (ελεύθερου) του παιδιού (Wood & Attfield, 2005).

Η **αξιολόγηση της επίδοσης** των μαθητών, κατά τη διάρκεια καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, αποτελεί επίσης ένα αποτελεσματικό εργαλείο πρόωμης ανίχνευσης. Ο συνδυασμός των τεχνών, της αφήγησης ιστοριών, της βιντεοσκόπησης και της φωτογραφίας δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναδείξουν τι γνωρίζουν και πως αισθάνονται, όταν προσεγγίζουν ένα συγκεκριμένο θέμα. Έτσι συνδυάζοντας την αξιολόγηση της επίδοσης με βιντεοσκόπηση ή μαγνητοσκόπηση, μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη μελέτη των αποτελεσμάτων και των επιδόσεων των παιδιών (Losardo, Notari-Syverson, & Bricker, 2001).

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε τη βαρύτητα της **αξιολόγησης των εργασιών**, που δημιουργούνται από τους μαθητές, οι οποίες αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης των παιδαγωγών, για την εξέλιξη των μαθητών τους. Είναι ένα βασικό εργαλείο παρατήρησης ολόκληρης της πορείας του μαθητή, καθώς και μελέτης του τρόπου αλληλεπίδρασής του με τους συνομήλικούς του κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους μαζί τους (Frey & Schmitt, 2007).

Τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τις παραδοσιακές και εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν με άνεση στην τάξη τους (Valencia, 1990). Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον τους, όμως, εστιάζεται στο εργαλείο της συστηματικής παρατήρησης, αλλά και του portfolio - ατομικού φακέλου εργασιών (Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006).

Κεφάλαιο 4.4. Πρώιμη παρέμβαση

Μελετώντας την έκθεση του ευρωπαϊκού φορέα , σχετικά με την Πρώιμη παρέμβαση, που εκδόθηκε το 2010, παρατηρούμε πως η Πρώιμη παρέμβαση (ΠΠ) αναφέρεται ως «ένα σύνολο υπηρεσιών - παροχών για παιδιά πρώιμης προσχολικής ηλικίας και τις οικογένειές τους, παρέχοντας υποστήριξη, όταν αυτή ζητηθεί σε ορισμένη χρονική στιγμή στη ζωή του παιδιού. Καλύπτει οποιαδήποτε δράση όταν ένα παιδί έχει ανάγκη ειδικής υποστήριξης, είτε για να εξασφαλίσει και να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, είτε για να βελτιώσει τις ικανότητες της οικογένειάς του, αλλά και να προωθήσει την κοινωνική ένταξη της οικογένειας και του παιδιού στο ευρύτερο περιβάλλον του» (Ευρωπαϊκός φορέας για την ανάπτυξη στην ειδική αγωγή, 2010).

Μιλώντας για πρώιμη παρέμβαση γίνεται αναφορά στους μαθητές που πιθανά να αντιμετωπίζουν αναπτυξιακά ελλείματα, αλλά και για άλλους μαθητές που μπορεί να έχουν προδιάθεση να παρουσιάσουν για αναπτυξιακά ελλείματα στο μέλλον. Οι προγραμματισμένες παρεμβάσεις καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα χρονικών διαστημάτων, από την προγεννητική περίοδο, μέχρι την περίοδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σκοπός της πρώιμης παρέμβασης, είναι να παρέχεται υποστήριξη και παρέμβαση κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της ανάπτυξης του παιδιού, ώστε να αντιμετωπίζονται αναπτυξιακά προβλήματα, αλλά και να επιτυγχάνεται η καλύτερη προσωπική ανάπτυξή του (Ζακοπούλου, 2003).

Σύμφωνα με τους Bailey και Wolery, οι βασικοί στόχοι της πρώιμης παρέμβασης, είναι η στήριξη των οικογενειών των παιδιών, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους, η εμπύχωση των μαθητών, ώστε να αναπτύξουν την ανεξαρτησία τους, η ενθάρρυνση για κοινωνικοποίηση των μαθητών, η εξέλιξη των ικανοτήτων των παιδιών, η προετοιμασία τους για την αντιμετώπιση διαφόρων εκφάνσεων της ζωής, αλλά και η πρόληψη πιθανών μελλοντικών προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στα παιδιά (Bailey & Wolery, 1992).

Οι κύριες φάσεις της πρώιμης παρέμβασης περιλαμβάνουν τον εντοπισμό και καθορισμό του προβλήματος, τη διαφοροδιάγνωση του προβλήματος και την ειδική αγωγή και παρέμβαση, με στόχο την παροχή βοήθειας και υποστήριξης στα παιδιά και τις οικογένειές τους (Πούλου, 2014) (Φλωράτου, 2009).

Κεφάλαιο 4.5. Σημασία της Πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης

Όσο πιο άμεσα ανιχνευθούν οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, τόσο πιο γρήγορα μπορεί να εξοικονομηθεί πολύτιμος χρόνος για την εύρεση της καταλληλότερης παρέμβασης και την εκπλήρωση των επιθυμητών αποτελεσμάτων για το μαθητή και την οικογένειά του.

Συγκεκριμένα, οι ανάγκες των μαθητών μπορούν να αναγνωριστούν ευκολότερα, από τις οικογένειές τους και τους ειδικούς κι έτσι δύναται να εφαρμοστούν οι καταλληλότερες ενέργειες, ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Επιπλέον, παρέχει καθοδήγηση για τον τρόπο συνεργασίας μεταξύ γονέων και επαγγελματιών της υγείας, προκειμένου να βελτιωθούν οι δεξιότητες του παιδιού (Margaret & Phyllis, 2009).

Μελέτες σχετικά με την πρώιμη παρέμβαση, στην προσχολική ηλικία, έχουν παρατηρήσει θετικές επιδράσεις σε πολλούς τομείς ανάπτυξης του παιδιού, όπως στον τομέα της υγείας, της γλώσσας και της επικοινωνίας, αλλά και της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Μέσα από τις έρευνες φαίνεται πως όσες οικογένειες συμμετέχουν έγκαιρα σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, από την προσχολική ηλικία, παρατηρείται αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους και βελτιωμένη ποιότητα ζωής, τόσο σε εκείνους όσο και στα παιδιά τους (Habbeier, et al., 2007). Εκτός αυτού, μια επιπλέον έρευνα που μελέτησε την πρώιμη παρέμβαση σε μαθητές 3 χρόνων, από 3000 οικογένειες, έδειξε αξιοσημείωτα σημάδια βελτίωση στην ανάπτυξη των μαθητών, σε όλους τους τομείς, αφού οι μαθητές απέκτησαν ισχυρότερο δέσιμο με την οικογένειά τους και μείωσαν πιθανά προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς (Love, et al., 2005).

Αντίθετα, η καθυστερημένη παρέμβαση αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης ψυχολογικών προβλημάτων στην παιδική και εφηβική ηλικία. Επομένως, η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την πρόληψη των εν λόγω προβλημάτων και την ενίσχυση της ανάπτυξης των παιδιών (Masten & Cicchetti, 2010).

Κεφάλαιο 4.6. Παράγοντες που εμποδίζουν την διαδικασία πρώιμης παρέμβασης

Ένα βασικό εργαλείο στήριξης των μαθητών, που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάπτυξη και στη μάθησή τους, αποτελεί η πρώιμη παρέμβαση. Βέβαια, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν αυτήν τη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι παράγοντες που δυσκολεύουν την πρώιμη παρέμβαση, στην προσχολική ηλικία, μπορεί να είναι η καθυστερημένη αναγνώριση των αναπτυξιακών δυσκολιών του παιδιού, η ελλιπής ενημέρωση των γονιών, η πιθανή άρνηση του προβλήματος από τους γονείς ή το περιβάλλον, οι περιορισμένες δομές λήψης πρώιμης παρέμβασης και η δυσκολία που υπάρχει ώστε να συντονιστούν και να συνεργαστούν αρκετές επαγγελματικές ομάδες και υπηρεσίες.

Εκτός αυτού, πρόσθετοι παράγοντες μπορεί να θεωρηθούν, η θέση της οικογένειας στην κοινωνία, οι οικονομικές δυσκολίες, αλλά και οι πολιτισμικές διαφορές.

Ένα σημαντικό εμπόδιο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές είναι οι προκαταλήψεις. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις γιατρών, που συμβουλεύουν τους γονείς να περιμένουν βελτίωση των αναπτυξιακών προβλημάτων του παιδιού τους, με το πέρασμα του χρόνου, χωρίς να ακολουθήσουν κάποια παρέμβαση.

Επιπλέον, ένα βασικό εμπόδιο της πρώιμης παρέμβασης, είναι το γεγονός ότι για να εισαχθεί ένα παιδί στην προσχολική αγωγή, δεν είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση ψυχομετρικών τεστ και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, κατά συνέπεια να είναι δύσκολο για τους γονείς να αντιληφθούν και να παρατηρήσουν τέτοιου είδους μαθησιακά και αναπτυξιακά προβλήματα των παιδιών τους. Επομένως όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορεί να συμβάλλουν αρνητικά στην εύρυθμη λειτουργία των υπηρεσιών της πρώιμης παρέμβασης, προκαλώντας πιο προβληματική οποιαδήποτε πιθανή βελτίωση (Moor, Τζουριάδου, Waesberghe, & Κοντοπούλου, 1996).

Κεφάλαιο 5: Εκπαιδευτική προσέγγιση για παιδιά με αυτισμό

Τα τελευταία χρόνια αναδύεται μία νέα φιλοσοφία, τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο, όσο και γενικότερα σε ολόκληρο τον κόσμο όπου είναι η προώθηση της συμπερίληψης ατόμων με αναπηρίες και για παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η φιλοσοφία της συμπερίληψης έρχεται να αντικαταστήσει την έννοια της ένταξης και της ενσωμάτωσης, καθώς δίνει μεγάλη σημασία στα δυνατά στοιχεία του κάθε ατόμου και δεν ξεχωρίζει το άτομο ανάλογα με την θρησκεία, το φύλο, τυχόν αναπηρία ή κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να υπάρχουν (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές, 2015). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η φιλοσοφία της συμπερίληψης αναδεικνύει ορισμένες προκλήσεις και προοπτικές ούτως ώστε να θεωρηθεί πετυχημένη μέσα σε μία σύγχρονη κοινωνία (Nind, 2014).

Κεφάλαιο 5.1. Μοντέλο της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα

Ο Norwich μελέτησε διάφορα μοντέλα συμπερίληψης, ένα όμως από αυτά είναι το χαρακτηριστικότερο μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που παρατηρείται στην ελληνική πραγματικότητα. Πρόκειται για το μοντέλο όπου όλοι οι μαθητές συνυπάρχουν στην ίδια τάξη, παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αναπηρίες. Στο συγκεκριμένο μοντέλο,

μπορεί να παραχθεί η κατάλληλη βοήθεια από τον ειδικό εκπαιδευτικό, όπου όταν κριθεί η ανάγκη, στα πλαίσια της γενικής τάξης (Norwich, 2003).

Αναλύοντας αυτό το μοντέλο, καταλαβαίνουμε πως ο Norwich αναφέρεται στον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Το εκπαιδευτικό μοντέλο της παράλληλης στήριξης υπάρχει, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό και ονομάζεται διαφορετικά ως εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό ένας προς έναν (Αθανασάκης & Μητρέντση, 2013). Μελετώντας το άρθρο 6 του Ν. 3699/20084, παρατηρούμε ότι οι μαθητές με αναπηρίες, αλλά και στην προκειμένη περίπτωση, τα παιδιά που έχουν αυτιστική διαταραχή, δικαιούνται να φοιτήσουν κανονικά σε γενικά σχολεία, έχοντας βέβαια την κατάλληλη βοήθεια από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο. Το άρθρο 6 του Ν. 3699/20084 αναλύει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η παράλληλης στήριξη, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τον κυρίαρχο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού, μέσα στο γενικό σχολείο, όπου εκείνος χρειάζεται να στηρίζει και να καθοδηγεί τα παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όποτε αυτό χρειάζεται.

Το θεσμό της παράλληλης στήριξης, μπορούν να δέχονται όσοι μαθητές επιθυμούν να παρακολουθούν τα αναλυτικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης. Εκτός αυτού, παράλληλη στήριξη δικαιούνται και μαθητές που έχουν σοβαρότερες αναπηρίες, αλλά λόγω της περιοχής που κατοικούν δε μπορούν να συμπεριληφθούν σε κάποιο άλλο ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Οι πιο αξιόπιστοι χώροι για διάγνωση και αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και ΔΑΦ, είναι τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), όπου απαρτίζονται από εξειδικευμένο προσωπικό, όλων των ειδικοτήτων και μπορούν να κρίνουν κατάλληλα σε ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να φοιτήσει ένας μαθητής. Παράλληλα, οι γονείς του μαθητή χρειάζεται να καταθέσουν μία αίτηση, όπου παραδίδουν στη σχολική μονάδα, μαζί με αξιολόγηση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Με αυτό τον τρόπο γίνεται η πρώτη ενημέρωση της διεύθυνσης εκπαίδευσης κι έπειτα ενημερώνεται και το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να γίνει η έγκριση του ειδικού παιδαγωγού που θα αναλάβει το ρόλο της παράλληλης στήριξης. Ο παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης, που προσλαμβάνεται από το Υπουργείο Παιδείας, έχει σκοπό να υποστηρίξει τον μαθητή σε καθημερινή βάση (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 2024).

Με την παράλληλη στήριξη οι μαθητές με αυτιστική διαταραχή εκπαιδεύονται μέσα στην τάξη μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, έχοντας όμως την αρωγή ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ο οποίος γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα εκπαιδεύσει τον μαθητή με αυτισμό

και τον τρόπο με τον οποίο θα τον αναδείξει μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ενισχύεται ο μαθητής με τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και με το κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, ενώ αναζητούνται τρόποι όπως η πολυαισθητηριακή μέθοδος για να μπορέσει το παιδί να συμπεριληφθεί στο μάθημα της τάξης του (Γεροσίμου, 2013).

Κεφάλαιο 5.1.1. Τμήματα ένταξης

Ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο συμβάλλει στην συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό είναι το τμήμα ένταξης, καθώς σε αυτό υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ο οποίος βοηθάει τον μαθητή με αυτιστική διαταραχή να κατανοήσει το περιβάλλον του σχολείου, να γίνει μια εξατομίκευση του προγράμματος σπουδών και να ακολουθηθούν διάφορες θεραπευτικές παρεμβάσεις οι οποίες βοηθούν τον μαθητή να αναπτυχθεί μέσα στην τάξη δίχως προβλήματα (Αθανασάκης & Μητρέντση, 2013). Υπάρχουν και διάφορα μοντέλα για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό, όπως για παράδειγμα το συμβουλευτικό μοντέλο στο οποίο ένας παιδαγωγός ειδικής εκπαίδευσης συζητά με τον παιδαγωγό γενικής εκπαίδευσης για το πως θα προσαρμοστεί το πρόγραμμα σπουδών στο μαθησιακό στυλ του παιδιού με αυτισμό, ενώ δίνονται και οδηγίες τοποθέτησης των εποπτικών μέσων της τάξης, έτσι ώστε να υπάρξει μία ενισχυτική διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό (Αγγελίδης, Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης, 2019).

Κεφάλαιο 5.1.2. Μοντέλο καθοδήγησης

Ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με το οποίο επιτυγχάνεται η συμπερίληψη ενός παιδιού με αυτισμό είναι το **μοντέλο καθοδήγησης** το οποίο αναδεικνύει την συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι αλλάζουν τη σειρά καθοδήγησης στον μαθητή ανάλογα με τον τομέα του προγράμματος σπουδών πάνω στο οποίο έχουν την περισσότερη γνώση και εμπειρία (Schwab & Hessels, 2015).

Κεφάλαιο 5.1.3. Συνεργατικό – ομαδικό μοντέλο

Επίσης, ένα ακόμα εκπαιδευτικό μοντέλο συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό είναι το **συνεργατικό – ομαδικό μοντέλο**, όπου οι παιδαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζονται την υποχρέωση της οργάνωσης της παιδαγωγικής διαδικασίας για το μαθητή, την εφαρμογή της παιδαγωγικής πράξης, καθώς και την αξιολόγησή της κατά τη διάρκεια

της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε να καταφέρει ο μαθητής με αυτισμό να λαμβάνει μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία βάσει του ιδιαίτερου μαθησιακού στυλ που έχει (Αγγελίδης, Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης, 2019).

Όλα τα παραπάνω εκπαιδευτικά μοντέλα ξεκινούν να λαμβάνουν χώρα, στην Ελλάδα στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες παιδιών. Στην προσχολική ηλικία συναντάμε μόνο το μοντέλο της παράλληλης στήριξης και τον ειδικό παιδαγωγό, αλλά αυτός δεν είναι διορισμένος από το Υπουργείο Παιδείας. Όποτε υπάρχει παιδαγωγός παράλληλης στήριξης σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας γνωρίζουμε πως είναι τοποθετημένος ιδιωτικά, από τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρία που έχουν ανάγκη.

Κεφάλαιο 5.2. Η μέθοδος TEACCH

Υπάρχουν αρκετές προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές πρακτικές για παιδιά με αυτισμό, οι οποίες λειτουργούν ευεργετικά στο να καταφέρει ένα παιδί με αυτισμό να αναπτύξει, τόσο το μαθησιακό του επίπεδο, όσο και βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες για την καθημερινή του ζωή. Το πρόγραμμα TEACCH είναι μία πρώτη προσαρμοσμένη εκπαιδευτική πρακτική, για μαθητές με αυτισμό (Σταύρου & Σαρρής, 2017). Τα αρχικά γράμματα TEACCH σημαίνουν Treatment Education of Autistic and Communication handicapped children και είναι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο παρέχει την δυνατότητα, στα παιδιά με αυτισμό, να μάθουν μέσα από την δομημένη εκπαίδευση, δημιουργώντας ένα πλαίσιο το οποίο θα είναι προβλέψιμο για τα παιδιά αυτά, καθώς θα τα βοηθήσει έτσι να κινηθούν και να λειτουργήσουν με ασφάλεια κατά την εκπόνηση των δράσεων και των δραστηριοτήτων που θα αναπτυχθούν (Rickson & Watkins, 2013).

Ο πρωτοπόρος του προγράμματος TEACCH θεωρήθηκε ο Eric Schopler. Βέβαια η πρώτη εφαρμογή της μεθόδου έγινε το 1972, στις ΗΠΑ, από τον Schopler, στο πανεπιστήμιο της Β. Καρολίνας. Η μελέτη και η βελτιστοποίηση του προγράμματος έγινε από το 1970 έως και το 1980 με τη συμβολή πολλών επιστημόνων, όπως οι RJ Reichler και G. Mesibon. Στη συγκεκριμένη μέθοδο, δόθηκε μεγάλη σημασία στην «κουλτούρα της αυτιστικής διαταραχής» και στα συμπτώματα των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Ο κύριος στόχος του προγράμματος TEACCH ήταν εξ αρχής, η κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών με αυτιστική διαταραχή, μέσω της κατανόησης και προσαρμογής του περιβάλλοντός τους (Mesibon, et al., 2005) (Πιαστόπουλος, Κατικαρίδης, & Ρίζος, 2019). Δίνοντας ένα γενικό ορισμό της συγκεκριμένης μεθόδου, μπορούμε να πούμε πως η μέθοδος TEACCH, αποτελεί μια οργανωμένη προσέγγιση διδασκαλίας, η οποία έχει σχεδιαστεί στοχευμένα για άτομα

με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού και του περιβάλλοντός τους (Probst, Jung, Micheel, & Glen, 2010).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχεδίαση της μεθόδου είναι η συστηματική αξιολόγηση του παιδιού. Σε αυτή την αξιολόγηση προσμετρώνται τα ενδιαφέροντα του παιδιού, αλλά και οι δεξιότητες που έχει κατακτήσει έως τώρα. Επιπλέον, μεγάλη σημασία δίνεται στα αντικείμενα, τις δραστηριότητες και οτιδήποτε ενδιαφέρει τα παιδιά με αυτισμό, ώστε να δομηθούν κατάλληλα το περιεχόμενο και οι δράσεις του προγράμματος (Mesibon, και συν., 2005).

Κυρίαρχο ρόλο στη εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, μέσω της μεθόδου TEACCH, χρειάζεται να είναι η ενεργή συμμετοχή των γονέων σε αυτή. Οι γονείς είναι αναγκαίο να προσαρμόσουν και να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτής της μεθόδου στο σπίτι και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Πιαστόπουλος, Κατκαρίδης, & Ρίζος, 2019). Εκτός αυτού, ο στόχος αυτής της οργανωμένης μεθόδου, είναι να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν το περιβάλλον τους, ενώ παράλληλα είναι να ενισχύσει τον αυθορμητισμό και την επικοινωνία τους. Μόλις τα παιδιά κατακτήσουν τις καθημερινές ρουτίνες και κατανοήσουν την αλληλουχία των δραστηριοτήτων, νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια να αλληλεπιδρούν με περισσότερο αυθορμητισμό (Sanz-Cervera, Pastor-Cerezuela, & Tárraga-Mínguez, 2018).

Ποιες όμως είναι οι μέθοδοι της οργανωμένης διδασκαλίας που παρατηρούμε στη μέθοδο του TEACCH; Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά.

ο Δόμηση και οργάνωση της τάξης

Η διάταξη και η οργάνωση του περιβάλλοντος στην τάξη παίζει ένα καίριο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτιστικές διαταραχές. Οι διάφορες περιοχές εντός της τάξης χρειάζεται να είναι διακριτές και σαφείς. Είναι βοηθητικό οι χώροι της τάξης να διαχωρίζονται με φυσικά μέσα, όπως με τραπέζια και καρέκλες. Ο κυρίαρχος στόχος αυτής της οργάνωσης είναι να επιτραπεί στα παιδιά να συνδέουν κάθε χώρο της τάξης με συγκεκριμένες δραστηριότητες, ενώ παράλληλα να ισχυροποιείται η λειτουργικότητα και ο αυτοέλεγχος τους (Mesibon, και συν., 2005).

Οι χώροι της τάξης, που οργανώνονται με σαφή και διακριτά όρια περιλαμβάνουν, το μεταβατικό χώρο (εκεί όπου λαμβάνει χώρα το εξατομικευμένο ημερήσιο πρόγραμμα του παιδιού), το χώρο του ελεύθερου παιχνιδιού, το χώρο του οργανωμένου παιχνιδιού, το χώρο του φαγητού, τον ομαδοσυνεργατικό χώρο, το χώρο της ανεξάρτητης διδασκαλίας

(όπου το παιδί δραστηριοποιείται μόνο του) και το χώρο διδασκαλίας (όπου το παιδί δουλεύει στην εκμάθηση μιας δράσης) (Καλύβας, 2005).

ο Ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων

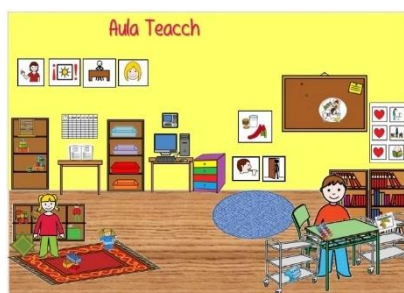
Το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων στηρίζεται σε εξατομικευμένα προγράμματα για κάθε παιδί, που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Αυτά τα προγράμματα χρησιμοποιούν συγκεκριμένα οπτικοακουστικά εργαλεία για μια ήρεμη μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα πιρούνι σαν συμβολικό αντικείμενο, ώστε να σηματοδοτήσει το μεσημεριανό γεύμα. Έτσι, τα παιδιά εμψυχώνονται να σχεδιάζουν και να ετοιμάζονται για τις επόμενες δραστηριότητές τους. Στο σχεδιασμό του ημερήσιου προγράμματος, καθοριστική σημασία παίζει η επιλογή των συμβόλων από τον παιδαγωγό. Είναι αναγκαίο να επιλέγονται κατανοητά σύμβολα και να έχουν ξεκάθαρο νόημα στα παιδιά (Pierce & Schreibman, 2013) (Δουλιανάκη, Πιλοτική Εφαρμογή ενός Συνθετικού Προγράμματος Παρέμβασης με τις Μεθόδους TEACCH και ABA για τον Περιορισμό των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε Παιδί με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (Διπλωματική εργασία), 2019).

ο Ατομικό σύστημα εργασίας

Το ατομικό σύστημα εργασίας επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές που τους επιτρέπουν να εργάζονται αυτόνομα και να οργανώνουν την εργασία τους. Επιπλέον, η οπτική δόμηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού εργαλείου συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και ανάληψη των δραστηριοτήτων από τα παιδιά, αφού βρίσκεται πάντοτε δίπλα τους και μπορούν να ανατρέχουν σε αυτό για να δουν σε ποιο στάδιο βρίσκονται, τι διάρκεια έχει ακόμα και πότε ολοκληρώνεται η δραστηριότητα (Μουτσινάς, 2016) (Καλύβας, 2005).

ο Οπτική δόμηση

Η οπτική δομή βασίζεται στο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού εργαλείου με οπτικά χαρακτηριστικά, το οποίο είναι σχεδιασμένο με σκοπό να μπορούν εύκολα οι μαθητές να αντιληφθούν τη συνέχεια της δράσης καθώς και τις βασικές οι απαιτήσεις κάθε δράσης. Ένα κατάλληλα σχεδιασμένο οπτικό υλικό μπορεί να εκμεταλλευτεί την οπτική αντίληψη και τις ιδέες των μαθητών με αυτισμό. Βασικά στάδια για το σχεδιασμό αυτού του οπτικού παιδαγωγικού εργαλείου, από τους ειδικούς, είναι οι οπτικοποιημένες οδηγίες, ο σωστός σχεδιασμός και οι ακριβείς εντολές (Rickson & Watkins, 2013) (Καλύβας, 2005).



Εικόνα 6 Ατομικό σύστημα εργασίας στη μέθοδο TEACCH (ABZ LOCAL, 2024) Πηγή: <https://abzlocal.mx/total-54-imagen-modelo-teacch-autismo/>



Εικόνα 7 Κάρτες για τη μέθοδο TEACCH (TPT, 2024) Πηγή: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/SPED-28-Large-lanyard-icons-10109449>

Η προσέγγιση TEACCH είναι μια ιδιαίτερα διαδεδομένη και δημοφιλής μέθοδος. Συνηθίζεται να χρησιμοποιείται τόσο από τις οικογένειες, όσο και από σχολεία για την εκπαίδευση των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε μια σημαντική έρευνα για τη μέθοδο TEACCH, όπου πραγματοποιήθηκε από την Panerai και τους συνεργάτες της. Η συγκεκριμένη έρευνα διήρκεσε τρία χρόνια και περιλάμβανε δείγμα 24 αγοριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Από αυτά τα αγόρια, τα 13 εκπαιδεύτηκαν με τη μέθοδο TEACCH, σε ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα, για ειδική αγωγή, ενώ τα υπόλοιπα 11 αγόρια εκπαιδεύτηκαν στο περιβάλλον του σπιτιού τους, από τους γονείς τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη βελτίωση στην εκφραστική και αντιληπτική ικανότητα των παιδιών και ειδικότερα όσων παιδιών εκπαιδεύτηκαν στο περιβάλλον του σπιτιού τους (Panerai, et al., 2009).

Κεφάλαιο 5.3. Η μέθοδος ABA

Μία άλλη προσαρμοσμένη εκπαιδευτική πρακτική για τους μαθητές με αυτιστική διαταραχή, είναι η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς που έχει τα αρχικά γράμματα ABA. Είναι μία διαδεδομένη παρέμβαση σε μαθητές με αυτισμό και είναι κατά βάση μία πρόωμη και εντατική παρέμβαση. Η Μέθοδος Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς είναι

κατάλληλη μέθοδος για το σχεδιασμό προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά με αυτιστική διαταραχή. Έχει τις βάσεις της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας και είναι ευρέως διαδεδομένη ως «θεωρία μάθησης» (Γενά & Μακρυγιάννη, 2017). Στη μέθοδο ABA χρησιμοποιούνται τεχνικές συμπεριφοράς, τεχνικές μάθησης και κινήτρου, οι οποίες εφαρμόζονται σε προβλήματα κοινωνικής σημασίας, για τα άτομα με αυτισμό και βελτιώνονται οι καθημερινές δεξιότητες του, αλλά και η γενικότερη ποιότητα ζωής του (Tutt, Powell, & Thornton, 2016).

Το πρόγραμμα ABA είναι αυστηρά ατομικό, για το κάθε παιδί με αυτιστική διαταραχή και συμμετέχουν τόσο η οικογένεια του παιδιού, όσο και οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με τους θεραπευτές. Πρωτεργάτης αυτής της προσέγγισης είναι ο Watson, ο οποίος μελέτησε τα ψυχολογικά φαινόμενα και την εμφάνιση αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Επιπλέον, ο Skinner υποστήριξε ότι το ιστορικό μάθησης του ανθρώπου επιδρά σημαντικά στη συμπεριφορά του, αλλά ταυτόχρονα, θεωρούσε πως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και ο ίδιος ο οργανισμός του ατόμου, επιδρούν καθοριστικά στη μάθηση του ανθρώπου (Δουλιανάκη, Πιλοτική Εφαρμογή ενός Συνθετικού Προγράμματος Παρέμβασης με τις Μεθόδους TEACCH και ABA για τον Περιορισμό των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε Παιδί με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (Διπλωματική εργασία), 2019) (Bransford, και συν., 2006).

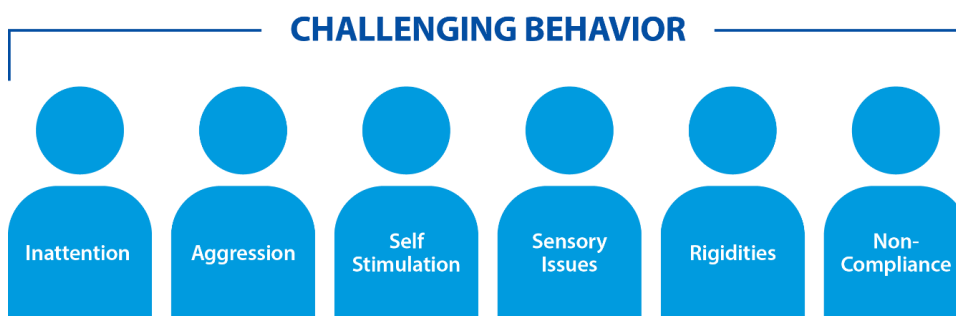
Σύμφωνα με την προσέγγιση της ABA, ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που περιλαμβάνει συμπεριφορικές δυσλειτουργίες λόγω νευρολογικών αιτιών. Πρεσβεύει ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές γίνεται να καλυτερεύσουν μέσα σε οργανωμένα πλαίσια. Η μέθοδος της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς βασίζεται στη συστηματική διδασκαλία μονάδων συμπεριφοράς και πιστεύει πως ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ένας μαθητής γίνεται να αξιολογηθεί με αντικειμενικότητα και μπορεί να τροποποιηθεί (Wilmshurst, 2011).

Στη μέθοδο ABA γίνεται αξιολόγηση της συχνότητας, της διάρκειας και της έντασης της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς, και δημιουργούνται υποθέσεις για τις αιτίες της (Kazdim, 2011). Στόχος είναι η αντικατάσταση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς με κοινωνικά αποδεκτές, που προσφέρουν ισοδύναμες ενισχύσεις στο παιδί (Δουλιανάκη, Πιλοτική Εφαρμογή ενός Συνθετικού Προγράμματος Παρέμβασης με τις Μεθόδους TEACCH και ABA για τον Περιορισμό των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε Παιδί με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (Διπλωματική εργασία), 2019). Στηριζόμενοι στα παραπάνω δεδομένα σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα θεραπειών, στοχεύοντας στη μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς σε άλλα περιβάλλοντα. Η βάση της λειτουργικής αξιολόγησης

στηρίζεται στα συμπεράσματα αρκετών μελετών και λαμβάνει στοιχεία από τη Λειτουργική Αξιολόγηση και την Ανάλυση της Συμπεριφοράς των παιδιών. Με τη μέθοδο ABA, στοχεύετε η μείωση της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, η ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων του παιδιού, αλλά και η βελτίωση του παιχνιδιού του, των σχολικών και προσχολικών ικανοτήτων του και της αυτονομίας του (Lovaas, 2003).

Για να εφαρμόσουν οι ειδικοί, τη μέθοδο ABA, χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τις ακόλουθες τεχνικές:

- ✓ την ενίσχυση και την επιβράβευση αποδεκτών συμπεριφορών (Reinforcement), όπου πραγματοποιείται άμεση ενίσχυση με κάποια λιχουδιά ή με το παιχνίδι, αλλά και έμμεση ενίσχυση, με λεκτική επιβράβευση,
- ✓ την επιλογή κατάλληλου συστήματος για ανταλλάξιμες αμοιβές (Token economy system), όπου αποτελούνται από κοινωνική ενίσχυση και έπαινο, μεγάλης σημασίας για τα παιδιά,
- ✓ το διαχωρισμός δραστηριοτήτων, όπου όλα τα κομμάτια των δραστηριοτήτων συνδέονται μεταξύ τους ακολουθώντας μια συνέχεια,
- ✓ τη εφαρμογή της μεθόδου Prompt, όπου ο εξειδικευμένος παιδαγωγός επιβραβεύει θετικά τις θετικές συμπεριφορές του παιδιού με αυτισμό. Επιπλέον τον καθοδηγεί λεκτικά, του δίνει εντολές, του υπενθυμίζει κανόνες, ορισμούς και οδηγίες,
- ✓ την κατά ευκαιρία μάθηση (incidental teaching), όπου ο μαθητής σηματοδοτεί την επιθυμία του για διδασκαλία και ο εκπαιδευτικός το διαχειρίζεται κατάλληλα,
- ✓ την τεχνική του Κύκλου Συστηματικής Διδασκαλίας, όπου απαρτίζεται από πέντε στάδια: α. συγκέντρωση της προσοχής του μαθητή, β. η εφαρμογή διακριτού σημαδιού από τον παιδαγωγό, γ. οι αντιδράσεις των μαθητών στο διακριτό σημάδι, δ. τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα, ανάλογα με τις αντιδράσεις των μαθητών, ε. η ύπαρξη διαλείμματος μεταξύ της επαναλαμβανόμενης συστηματικής διδασκαλίας (Γενά & Μακρυγιάννη, 2017).



Εικόνα 7 Προκλητική συμπεριφορά με βάση τη μέθοδο ABA (2024), Πηγή: <http://autismpartnershipph.com/en/service/our-method-and-approach-aba/>

Τα θετικά αποτελέσματα του συστήματος ABA στηρίζεται σε μια μέθοδο με ορισμένα στάδια. Στην αρχή, παρατηρείται εάν υπάρχει παραβατική συμπεριφορά του παιδιού με αυτισμό και σχεδιάζονται οι τους επιθυμητοί στόχοι. Στη συνέχεια, χρησιμοποιείται ένα εργαλείο μέτρησης της συμπεριφοράς και αξιολογούνται οι ικανότητες του παιδιού με αυτιστική διαταραχή. Έπειτα οργανώνονται και πραγματοποιούνται προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για να αλλαγή της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς, κάνοντας εισαγωγή νέων εναλλακτικών δεξιοτήτων. Ακολούθως, μετρούνται οι επιθυμητές συμπεριφορές κι έτσι αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Κλείνοντας, παρατηρείται η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης, ανάλογα με το αν υπάρχει διατήρηση ή αύξηση μιας συμπεριφοράς. Εάν τα επιθυμητά αποτελέσματα δεν έχουν επιτευχθεί, τότε ερευνάται τι δεν πήγε καλά και μελετάται η επόμενη παρέμβαση, ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

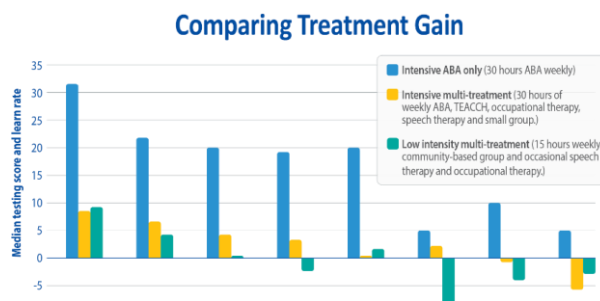


Εικόνα 9 Τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου ABA (2024), Πηγή:
<https://infographicjournal.com/what-is-aba-therapy-how-it-can-help/>

Είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι η μέθοδος ABA εφαρμόζεται τόσο για τη εξάλειψη μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς, όσο και για τη γενίκευση μια επιθυμητής συμπεριφοράς των παιδιών. Οι κυρίαρχοι στόχοι των προγραμμάτων της μεθόδου ABA, στηρίζονται στην εύρεση των ερεθισμάτων που ενδιαφέρουν τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή, στον εντοπισμό των γνωστικών δυσκολιών των παιδιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και τέλος στην απόκτηση αυτοελέγχου των συμπεριφορών των παιδιών από τα ίδια τα παιδιά (Καλύβας, 2005).

Αρκετές μελέτες ανέλυσαν την αποτελεσματικότητα του συστήματος ABA στους μαθητές με αυτιστική διαταραχή. Μια σημαντική μελέτη είναι του Lovaas, όπου μελέτησε παιδιά με αυτιστική διαταραχή, ηλικίας 34 μηνών. Τα παιδιά αυτά παρακολουθούσαν πρόγραμμα συστηματικής παρέμβασης, για 30 ώρες την εβδομάδα, για 3 χρόνια. Μετά το

πέρασμα των 3 χρόνων, παρατηρήθηκε σημαντική ανάπτυξη της νοητικής ικανότητας των παιδιών, κατά 20%, γλωσσική εξέλιξη, αλλά και βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι μετά την συστηματική παρέμβαση, με τη μέθοδο ΑΒΑ, το 47% των παιδιών που μελετήθηκαν, ανέβασαν κατά πολύ το δείκτη νοημοσύνης τους και κατά συνέπεια κατάφεραν να ενταχθούν σε γενικό σχολείο, παρουσιάζοντας λιγότερες μαθησιακές δυσκολίες (Δουλιανάκη, Πιλοτική Εφαρμογή ενός Συνθετικού Προγράμματος Παρέμβασης με τις Μεθόδους TEACCH και ΑΒΑ για τον Περιορισμό των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε Παιδί με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (Διπλωματική εργασία), 2019).



Εικόνα 10 Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς ΑΒΑ (2024), Πηγή: <http://autismpartnershipph.com/en/service/our-method-and-approach-aba/>

Κεφάλαιο 5.4. Η μέθοδος ΜΑΚΑΤΟΝ

Μία άλλη προσαρμοσμένη εκπαιδευτική πρακτική για τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή, είναι το γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι ένα μέσο επικοινωνίας για τα παιδιά με αυτισμό, όπου ενθαρρύνει την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, σε μαθητές με αυτιστικές διαταραχές, αλλά και σε ενήλικες με αυτισμό όπου έχουν επικοινωνιακές διαταραχές (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018).

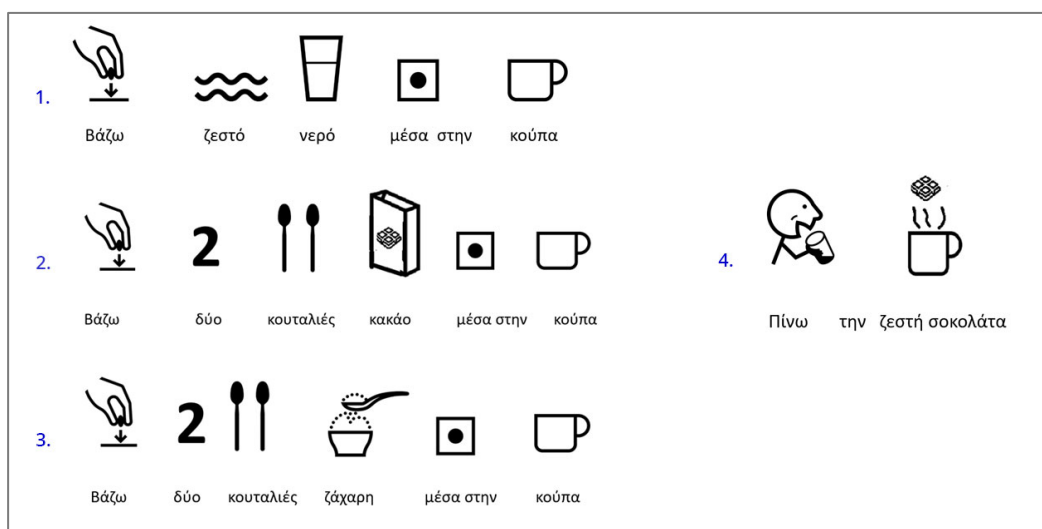
Σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό, όπου παρατηρείται δυσκολία στην κατανόηση της επικοινωνίας, επιλέγονται εναλλακτικά προγράμματα επικοινωνίας. Αυτά τα προγράμματα βασίζονται στην οπτική επικοινωνία και τη χρήση εικόνων, συμβόλων και μικροαντικειμένων. Ένα από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα επικοινωνίας είναι το γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ, το οποίο θετικά αποτελέσματα σε άτομα με επικοινωνιακές διαταραχές (Βογινδρούκας, 2005).

Η ανάπτυξη του προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ πραγματοποιήθηκε από τη Margaret Walker την περίοδο του 1970. Το όνομά του προέρχεται από τις αρχικές συλλαβές των

ονομάτων των δημιουργών. Όπου η συλλαβή ΜΑ προέκυψε από το όνομα της Margaret και οι επόμενες δύο συλλαβές προήλθαν από τους συνεργάτες της Margaret, την Kathy και τον Tony. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πρόκειται για μια γλωσσική μέθοδο που βελτιστοποιεί τις γλωσσικές ικανότητες διαφόρων ηλικιακών ομάδων, με διαταραχές στην επικοινωνία, όπως άτομα με αυτισμό.

Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει ένα κεντρικό αποθετήριο λέξεων, 450 όρων, διαιρεμένων σε 8 στάδια ανάπτυξης. Οι όροι που εμφανίζονται σε κάθε μαθητή του προγράμματος, έχουν να κάνουν με τις ανάγκες κάθε παιδιού και το στάδιο ανάπτυξής του. Επιπλέον, υπάρχει ένα πηγαίο λεξιλόγιο που περιλαμβάνει 7.000 έννοιες, χωρισμένες σε θεματικές κατηγορίες. Η διδασκαλία του προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ βασίζεται σε πολυαισθητηριακή προσέγγιση, συνδυάζοντας προφορικό λόγο, νοήματα και γραπτά σύμβολα. Το πρόγραμμα σχεδιάζεται έτσι ώστε να επιτρέπει στο παιδί να αναπτύξει λειτουργικό επίπεδο βάση των ατομικών ιδιομορφιών κάθε παιδιού και των επιθυμιών του.

Το πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ εισαγάγει τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή στην διαδικασία εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης, ως μία διαφορετική τακτική επικοινωνίας. Στηρίζεται στο κεντρικό αποθετήριο λέξεων με 450 όρους, όπου είναι διαχωρισμένο σε 8 επιμέρους στάδια ανάπτυξης (Scheuermann, Webber, & Lang, 2017). Παράλληλα με το κεντρικό αποθετήριο λέξεων, υπάρχει και το αποθετήριο πηγή, το όπου προσθέτει 7.000 νέους όρους, στο κεντρικό αποθετήριο λέξεων και κατηγοριοποιείται σε νέες ομάδες (Walker, 1987).



Εικόνα 8 Μέθοδος ΜΑΚΑΤΟΝ (2024), Πηγή: <https://epikoinono.gr/tp-gossiko-programma-makaton/>

Για την διδασκαλία με το πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ χρησιμοποιείται μια πολύπλευρη προσέγγιση, η οποία συνδυάζει την χρήση προφορικού λόγου, νοημάτων και γραπτών συμβόλων. Για την καλύτερη κατανόηση και την κατάκτηση του λεξιλογίου από τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή, η μέθοδος ΜΑΚΑΤΟΝ χρησιμοποιεί μικρή ποσότητα λέξεων. Επίσης, η επιλογή των λέξεων καθορίζεται από τις ανάγκες του παιδιού, από τις εμπειρίες του, αλλά και από το μαθησιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Μέσα από συστηματικές μελέτες, έχει παρατηρηθεί πως η μέθοδος ΜΑΚΑΤΟΝ έχει θετικά αποτελέσματα, ακόμα και σε παιδιά με έντονες επικοινωνιακές ελλείψεις. Επιπλέον η εφαρμογή του προγράμματος βελτιώνει το λειτουργικό επίπεδο επικοινωνίας των παιδιών κι έτσι εκείνα μπορούν να εκφράζουν με άνεση ότι τις σκέψεις τους κι ότι επιθυμούν (Βογινδρούκας, 2005).

Στον ελληνικό χώρο η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα των κωφών, μοιράζεται τις έννοιες των λέξεών της με τη μέθοδο ΜΑΚΑΤΟΝ. Τα σύμβολα που παρατηρούνται στο πρόγραμμα, συμβάλλουν στην οργάνωση της γλώσσας των παιδιών με αυτισμό και τους δίνουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν καλύτερα τα μέρη του λόγου. Η μέθοδος ΜΑΚΑΤΟΝ, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, συνδυάζει τη χρήση νοημάτων με τον προφορικό λόγο, ώστε να βελτιώσει το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών με αυτιστική διαταραχή (Walker, 1987).

Οι πρώτες επιθυμίες για την σύνδεση των εννοιών, με την αποτύπωση συμβόλων παρουσιάστηκε από το 1976. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι εκάστοτε παιδαγωγοί χρειαζόταν να συλλέξουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να σχεδιάσουν μία λίστα εννοιών και συμβόλων και να οργανώσουν το υλικό τους, με βάση όλα όσα χρειαζόταν να διδαχθούν οι μαθητές τους. Το πρόγραμμα χαρακτηριζόταν από απεικονίσεις με τις ανάγκες των μαθητών, όπου κάθε μαθητής, με αυτιστική διαταραχή, χρησιμοποιούσε τα σύμβολα ΜΑΚΑΤΟΝ και κατάφερε να επικοινωνήσει αποτελεσματικά στο περιβάλλον της τάξης (Καραμήτσου & Βογινδρούκας, 1998).

Σύμφωνα με τις μελέτες του Walker και των συνεργατών του, παρατηρούμε την εξέλιξη των συμβόλων του ΜΑΚΑΤΟΝ, όπου γίνεται η χρήση τους σε τρία στάδια. Στο αρχικό στάδιο, ένας συμβολισμός αντιπροσωπεύει τη γραμμική δομή όλης της φράσης. Στο επόμενο στάδιο, οι συμβολισμοί χρησιμοποιούνται με σκοπό να αποδώσουν την περίληψη όλης της φράσης. Ενώ στο τελευταίο στάδιο, αξιοποιούνται οι συμβολισμοί της ΜΑΚΑΤΟΝ, για να περιγραφεί λεπτομερώς κάθε κομμάτι της φράσης (Walker, 1987).

Κεφάλαιο 5.5. Η μέθοδος PECS

Ακόμα μια εκπαιδευτική παρέμβαση, στα παιδιά με αυτιστική διαταραχή, είναι το PECS. Η PECS είναι μια εναλλακτική μέθοδος επικοινωνίας, ιδιαίτερα για παιδιά τα οποία δεν έχουν λεκτική επικοινωνία με το περιβάλλον τους (Scheuermann, Webber, & Lang, 2017). Το 1994, δύο ερευνητές, Bondy A. και η Frost L. δημιούργησαν το σύστημα PECS (Picture Exchange Communication System) στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το PECS ήταν μια πρωτοποριακή μέθοδος επικοινωνίας, που σχεδιάστηκε ειδικά για μαθητές και ενήλικες με αυτιστική διαταραχή. Ο κύριος σκοπός της μεθόδου PECS ήταν να τους βοηθήσει να εκφράζονται. Το PECS στόχευε στην εκμάθηση της έννοιας της επικοινωνίας, μέσω ενός προγράμματος ανάλυσης συμπεριφοράς που προσαρμοζόταν στις ανάγκες του κάθε ατόμου (Καραμούζης, 2008).

Σύμφωνα με τους Reichle και Sigafos, στη μέθοδο PECS χρησιμοποιούνται οι παρακάτω τεχνικές: α. η επιλογή και κίνητρο του παιδιού (child choice and motivation), β. η χρονική καθυστέρηση (time delay), γ. η διευθέτηση του περιβάλλοντος (environmental arrangement) και δ. η διαφοροποιημένη ενίσχυση (differential reinforcement) (Reichle & Sigafos, 1991).

Μέσα από τη μέθοδο PECS τα παιδιά καταφέρνουν να αλληλεπιδρούν, κάνοντας χρήση εικόνων και ανταλλάσσοντάς τις με αντίστοιχα αντικείμενα. Σε αυτή τη μέθοδο τα παιδιά καλούνται να ενώσουν τα σκίτσα που αναπαριστούν με καθορισμένη ενέργεια ή ένα συγκεκριμένο υλικό. Πιο αναλυτικά, αν η επιθυμία ενός παιδιού είναι να παίξει με τη μπάλα, χρειάζεται να το δείξει στα αντίστοιχα σκίτσα και να τοποθετήσει στη σειρά τις αντίστοιχες εικόνες, που απεικονίζουν τις λέξεις «θέλω», «παίζω» και «μπάλα» (Αλτινίδου, 2017). Το κύριο πλεονέκτημα της PECS είναι ότι ενθαρρύνει την προσπάθεια, του παιδιού με αυτιστική διαταραχή, να επικοινωνήσει, ακόμη και όταν δεν έχει αναπτύξει το λόγο του (Krivits, Kamps, Kemmerer, & Potucek, 2002). Με το σύστημα ανταλλαγής εικόνων, που προωθεί η PECS, τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή καταφέρνουν να αναπτύξουν λειτουργικές επικοινωνιακές ικανότητες και να εξελίξουν το λεξιλόγιό τους. Για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της μεθόδου, είναι αναγκαία η χρήση ειδικών στρατηγικών που αφορούν την εκπαίδευση, την ενθάρρυνση, τη διόρθωση και τη γενίκευση (Καραμούζης, 2008).

Το σύστημα PECS στηρίζει τις μεθόδους του στις θεμελιώδεις βάσεις της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως οι ενισχύσεις που λειτουργούν ως κίνητρα ή αλλιώς συστήματα ανταμοιβών. Για την αποτελεσματική χρήση του PECS, είναι αναγκαίο να είναι καθαρές οι εικόνες που χρησιμοποιούνται και σε κάθε μία

να αναγράφεται η κατάλληλη λέξη που αντιστοιχεί στην απεικόνιση (Dodd, 2015). Είναι αποδεδειγμένο πως σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος αντιλαμβάνονται καλύτερα τις λέξεις σε γραπτό λόγο παρά στον προφορικό (Kalyva, 2011).

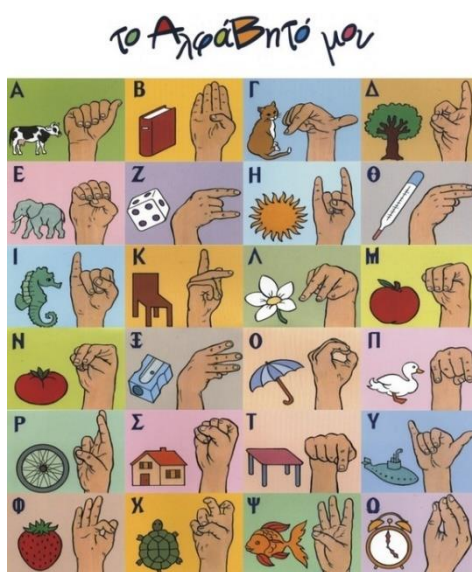
Οι έρευνες των Bondy και Forst, ανέδειξαν πως για τη σωστή χρήση του συστήματος PECS, στην εκπαίδευση, χρειάζεται να ακολουθήσει κανείς έξι στάδια. Στο πρώτο στάδιο, ο μαθητής εκπαιδεύεται στην ανταλλαγή ενός σκίτσου με ένα υλικό το οποίο επιθυμεί. Στο δεύτερο στάδιο, το παιδί κατανοεί ότι χρειάζεται να μετακινηθεί ώστε να πραγματοποιήσει την ανταλλαγή εικόνας-αντικειμένου. Το τρίτο στάδιο αφορά τη διάκριση εικόνων, όπου στη συγκεκριμένη στιγμή ο μαθητής καταλαβαίνει αν κάνει τη σωστή διάκριση αντικειμένου και ενέργειας σύμφωνα με όσα παρατηρεί στο σκίτσο. Στο τέταρτο στάδιο, το παιδί εξασκείται στη δόμηση μιας πρότασης. Γίνεται επανάληψη του σταδίου με διάφορες καρτέλες, όπως «θέλω τουαλέτα» κτλ. Στο πέμπτο στάδιο ο μαθητής εξασκείται στην απάντηση ερωτήσεων, που έχουν να κάνουν με: «τι θέλεις;» κι έπειτα καλείται να τοποθετήσει τις αντίστοιχες εικόνες στη σειρά και να τις παρουσιάσει στον εκπαιδευτικό του. Στο έκτο και τελευταίο στάδιο, τα παιδιά μαθαίνει να αντιδρά σε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Σε αυτό το στάδιο γίνεται η εκπαίδευση των εννοιών «ακούω», «βλέπω» (Καραμούζης, 2008).

Στην πορεία των χρόνων έχουν γίνει πολλές μελέτες όπου αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του συστήματος PECS, στους μαθητές με αυτισμό. Συγκεκριμένα μελετήθηκε μια περίπτωση με 66 μαθητές προσχολικής ηλικίας, που έπασχαν από αυτιστική διαταραχή και αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτά τα παιδιά ακολουθήθηκε η μέθοδος PECS για περίπου έναν χρόνο. Τα αποτελέσματα της μελέτης απέδειξαν πως το 59% των μαθητών, εξέλιξαν τη γλωσσική τους ικανότητα δίχως να χρειάζονται τη βοήθεια εικόνων, ενώ το 30% των μαθητών (20 παιδιά), κατέκτησαν την ικανότητα να μιλήσουν ταυτόχρονα με τη χρήση εικόνων. Ωστόσο, οι υπόλοιποι 7 μαθητές του δείγματος, σε ποσοστό 11%, δεν κατάφεραν να αναπτύξουν πλήρως τον προφορικό λόγο, αλλά συνέχιζαν την επικοινωνία τους με σωστή χρήση εικόνων (Καραμούζης, 2008).

Κεφάλαιο 5.6. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Τα τελευταία χρησιμοποιείται εκτενώς η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στα σχολεία όπου φοιτούν κωφά και βαρήκοα παιδιά, ως εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας. Βέβαια η αναγνώρισή της ως επίσημη γλώσσα, στην Ελλάδα, έγινε τον Σεπτέμβριο του 2017 (Γεωργά, 2022). Η Νοηματική Γλώσσα έχει αποδειχθεί εργαλείο μεγάλης σημασίας, ειδικά για τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή. Όλες οι ερευνητικές μελέτες έχουν αποδείξει ότι ένα αυτιστικό παιδί

δυσκολεύεται να επικοινωνήσει μόνο με λόγια, χωρίς να χρησιμοποιεί κινήσεις και χειρονομίες. Επιπλέον, η αποκλειστική χρήση μη λεκτικών ερεθισμάτων, δε βοηθά στην επικοινωνία των μαθητών που πάσχουν από αυτιστική διαταραχή. Τα ερευνητικά δεδομένα απέδειξαν ότι η εκμάθηση της Νοηματικής Γλώσσας έχει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά, καθώς είναι σε θέση να χρησιμοποιούν με αυθορμητισμό, τα νοήματα που θέλουν, με σκοπό να επικοινωνούν κάνοντας χρήση διαφορετικών πλαισίων επικοινωνίας (Fulwiler & Fouts, 1976).



Εικόνα 9 Η αλφαβήτα στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (2024), Πηγή: <http://lazarikaterina.weebly.com/epsilon972tauetataalpha-10eta.html>

Παρ' όλες τις αναπτυξιακές διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των παιδιών με αυτιστική διαταραχή, έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να εκμεταλλευτούν τη Νοηματική Γλώσσα, αναπαράγοντας από 5 έως και 400 έννοιες (Bonvillan, Nelson, & Rhyne, 1981). Εκτός αυτού, η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας είναι αρωγός στη μείωση της διάσπασης και της αυτοδιέγερσης των μαθητών αυτιστικής διαταραχής (Καλύβας, 2005). Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως όταν ένα παιδί με αυτιστική διαταραχή μαθαίνει ένα μέσο επικοινωνίας όπως τη Νοηματική Γλώσσα, έχει μεγάλες πιθανότητες να εξαλείψει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, που μπορεί να είχε στο παρελθόν. Έτσι, η επιτυχής επικοινωνία που μπορεί να οικοδομήσει το παιδί με το περιβάλλον του, μπορεί να βελτιώσει την κοινωνική συμπεριφορά του και το παιχνίδι του (Bonvillan, Nelson, & Rhyne, 1981).

Η εξέλιξη του προφορικού λόγου των μαθητών, με αυτιστική διαταραχή, μπορεί να προωθηθεί μέσα από τη χρήση των νοημάτων της Νοηματικής Γλώσσας. Μελέτες έχουν

αναλύσει πως εάν οι μαθητές μπορέσουν να κατακτήσουν 200 έννοιες και ταυτόχρονα να κάνουν σύνδεση αυτών των εννοιών στις προτάσεις τους, τότε αποκτούν την ικανότητα του λόγου και μπορούμε να πούμε πως μιλούν κανονικά (Καλύβας, 2005).

Η χρήση της Νοηματικής Γλώσσας παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα ακόμα και στα παιδιά, με αυτιστική διαταραχή, που ηχολαλούν. Η εμφάνιση νοημάτων και λόγου γίνεται στον ίδιο χρόνο και παρατηρείτε σημαντική μείωση της ηχολαλίας και ταυτόχρονη ενδυνάμωση της αντίληψης και της ακουστικής μνήμης των παιδιών. Βασική αναγκαιότητα για την αντίληψη κάθε λέξης, από το παιδί, είναι να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ της κίνησης του χεριού και της φωνής του παιδαγωγού (Καλύβας, 2005).

Κεφάλαιο 5.7. Το σύστημα BLISS

Ένα ακόμα εργαλείο εναλλακτικής επικοινωνίας είναι το σύστημα BLISS, όπου σχεδιάστηκε και μελετήθηκε για πρώτη φορά από τον Charles Bliss, το 1970 και έκτοτε χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση. Το λεξιλόγιο του συστήματος περιλαμβάνει τουλάχιστον 5.000 σύμβολα και ταυτόχρονα οι επιστήμονες συνεχίζουν να εργάζονται για την αναβάθμισή του (Jennische & Zetterlund, 2015).

Από την αρχική του δημιουργία, ο Charles Bliss και οι συνεργάτες του προσάρμοσαν το σύστημα BLISS για να εξυπηρετήσει τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά ειδικότερα αυτά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Αυτός είναι και ο λόγος που το σύστημα BLISS έχει πολλά σύμβολα που χρησιμοποιούν με ευκολία οι μαθητές. Η εφαρμογή του συστήματος ξεκίνησε να διαδίδεται τη δεκαετία του 1970 και χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον σε δομές ειδικής αγωγής (Κουρουπέτρογλου, 2000).

Οι συμβολισμοί της μεθόδου BLISS είναι γραφικά και βασίζονται σε χαρακτήρες BLISS, καθένας από τους οποίους έχει τη δική του μοναδική σημασία. Ορισμένοι χαρακτήρες έχουν μία έννοια, όπως μια καρέκλα, αλλά κάποιοι χαρακτήρες έχουν μια γενικότερη έννοια, όπως η έννοια της ασφάλειας, που περιγράφεται με ένα τρίγωνο (σκεπή) (International).

Τα σύμβολα αυτά μπορούν να συνδυαστούν για να δημιουργήσουν νέες έννοιες ή να αναφερθούν σε πιο περιγραφικούς όρους. Μια περίπτωση αυτής της περιγραφής είναι πως όλα τα τραπέζια περιγράφονται με δύο πόδια, ανεξαρτήτως του πόσα πραγματικά έχουν. Τα σύμβολα μπορούν επίσης να ερμηνευθούν με αρκετούς τρόπους, όπως μέσω συνώνυμων, ακολουθίας λέξεων ή ακόμα και προτάσεων (Jennische & Zetterlund, 2015).

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τα διαφορετικά πιθανά σύμβολα που παρατηρούμε στη μέθοδο BLISS (Κουρουπέτρογλου, 2000).

- Εικονογραφήματα: Σχέδια όπου γίνεται ξεκάθαρη του συμβόλου που περιγράφουν. Π.χ. ένα βιβλίο



- Αυθαίρετοι συμβολισμοί: Σχέδια τα οποία δε συνδέονται γραφικά με την έννοια που περιγράφουν. Π.χ. εκείνο



- Ιδιογραφήματα: Σχέδια τα οποία στηρίζονται στην έννοια μιας κατάστασης. Π.χ. μέσα



- Σύνθετοι συμβολισμοί: έχουν να κάνουν με σύνολα συμβόλων, τα οποία περιγράφουν αντικείμενα ή έννοιες. Π.χ. λυπάμαι



Προτού ξεκινήσει η εφαρμογή της μεθόδου BLISS στους μαθητές με αυτιστική διαταραχή ή άλλες παθήσεις, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψιν ορισμένες προϋποθέσεις. Καταρχάς, είναι σημαντικό να υπάρχει ένα ενεργό και αμοιβαίο επίπεδο συνεργασίας μεταξύ του παιδιού και του εκπαιδευτικού, ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική επικοινωνία. Επιπλέον, η εκμάθηση των συμβόλων χρειάζεται να πραγματοποιείται σε όσες ομάδες παιδιών είναι πιθανό να τα χρησιμοποιήσουν (Κουρουπέτρογλου, 2000). Τέλος, είναι αναγκαίο, για όσους βρίσκονται στο περιβάλλον του παιδιού, να είναι εξοικειωμένοι με τα σύμβολα του συστήματος, προκειμένου να συμβάλλουν κι εκείνοι στην αποτελεσματικότητά του (Bonvillan, Nelson, & Rhyne, 1981).

Η διδασκαλία των συμβόλων BLISS πραγματοποιείται μέσω διαφόρων μοντέλων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες κάθε παιδιού. Το πρώτο μοντέλο εκπαίδευσης της BLISS χρησιμοποιείται σε παιδιά που έχουν προφορικό λόγο. Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μεταφέρουν στα παιδιά τη ιδέα όπου βασίζεται κάθε συμβολισμός. Το δεύτερο μοντέλο εκπαίδευσης της BLISS αναφέρεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε παιδιά που μπορεί να εμφανίζουν νοητική υστέρηση, αλλά και σε όσα παιδιά έχουν δυσκολία στη γλωσσική τους εξέλιξη. Με τη βοήθεια της BLISS, η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών μπορεί να βοηθηθεί στην εκφραστική χρήση της γλώσσας, αλλά και στη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Το τρίτο μοντέλο εκπαίδευσης της BLISS αναφέρεται σε παιδιά μεγάλης νοητικής υστέρησης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητών, το μοντέλο δίνει

έμφαση στους κανόνες και στις οδηγίες της γλώσσας, καθώς και σε βασικά σύμβολα, που αναφέρονται στις καθημερινές ρουτίνες των παιδιών. Κλείνοντας είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αυτά τα μοντέλα εκμάθησης της BLISS επιλέγονται ανάλογα με το επίπεδο της νοητικής ικανότητας, οπτικοακουστικής αντίληψης και του γλωσσικού επιπέδου κάθε παιδιού (Κουρουπέτρογλου, 2000).

Για την εύρυθμη λειτουργία του συστήματος BLISS, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοικειωμένοι με τη μέθοδο και να προσαρμόζουν κατάλληλα τα σύμβολα που χρησιμοποιούν, ανάλογα με τις αναπτυξιακές ανάγκες που έχει κάθε παιδί. Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στο σύστημα BLISS είναι σίγουρη, όταν τα σύμβολα που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς έχουν να κάνουν με καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού και εξυπηρετούν έναν σκοπό, αντί να αποτελούν απλές ασκήσεις μάθησης. Για να γίνει κατανοητή η έννοια ενός συμβόλου, από το μαθητή, χρειάζεται εκείνος να το συναντήσει σε ποικίλες εμπειρίες. Επομένως, ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού, κατά την εκμάθηση του συστήματος BLISS, είναι να παρατηρεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και να τους προσφέρει τα κατάλληλα σύμβολα, ώστε να τους ενθαρρύνει στην εκμάθηση και την ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή τους επικοινωνία (Κουρουπέτρογλου, 2000).



Εικόνα 10 Βασικά Σύμβολα Συστήματος BLISS (2024), Πηγή: <https://www.omniglot.com/writing/blissymbolics.htm>

Κεφάλαιο 5.8. Κοινωνικές Ιστορίες

Μια ακόμα παιδαγωγική μέθοδος για τους μαθητές με αυτιστική διαταραχή, είναι η Κοινωνική Ιστορία, όπου γίνεται περιγραφή μιας προσαρμοσμένης σύντομης αφήγησης και αναδεικνύονται κοινωνικές καταστάσεις ή δράσεις, καθώς και διάφορες συμπεριφορές που

προκύπτουν μέσα από αυτήν (Gray & Garand, Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on Autistic Behavior, 1993). Αυτές οι κοινωνικές ιστορίες προσαρμόζονται σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών αυτιστικής διαταραχής. Βέβαια χρειάζεται να αναφέρουμε πως οι κοινωνικές ιστορίες αναφέρονται σε παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα, με ήπια νοητική υστέρηση έως και πάνω από το μέσο επίπεδο νοητικής κατάστασης (Treatment Resource Manual for Speech-Language Pathology, 1996).

Η Carol Gray ήταν η πρωτεργάτρια των Κοινωνικών Ιστοριών, μιας πρακτικής που διαδόθηκε παγκοσμίως για τη διευκόλυνση της εκπαίδευσης παιδιών με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Εργαζόταν ως πρόεδρος στο The Gray Center και συμβούλευε παιδιά με αυτιστική διαταραχή. Η ίδια εργάστηκε ώστε οι Κοινωνικές Ιστορίες να προάγουν τις θετικά αποδεκτές συμπεριφορές των παιδιών, να το βοηθήσουν να κατανοήσει τις κοινωνικές καταστάσεις και να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε κατάσταση προκύψει. Με την εφαρμογή αυτής της πρακτικής, παρατήρησε τη σταδιακή μείωση της επιθετικότητας, του φόβου και των εμμονών των παιδιών με αυτιστικές διαταραχές (Νικολαΐδου, 2012).

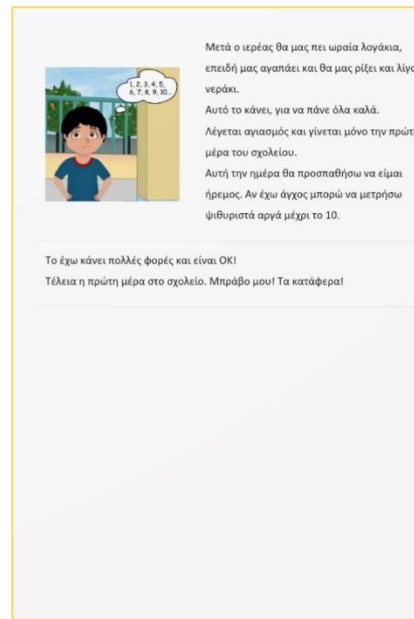
Για την αποτελεσματικότητα των Κοινωνικών Ιστοριών, η Gray, επισήμανε τη χρήση συγκεκριμένης ακολουθίας κανόνων, με ξεκάθαρη βάση. Οι θεμελιώδεις αρχές των Κοινωνικών Ιστοριών, βασίζονται στη «Θεωρία του Νου» (Gray, Social Stories™ 10.1: The new defining criteria and guidelines 10.2. Jenison Autism Journal: Creative Ideas in Practice, 2004). Αυτή η θεωρία στηρίζεται στη δεξιότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται ότι ο περίγυρός τους μπορεί να σκέφτεται διαφορετικά, να εκφράζεται με άλλο τρόπο και να αισθάνεται διαφορετικά από το σύνολο. Ένα βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΑΦ είναι η αδυναμία να κατανοήσουν τις σκέψεις και το πώς αισθάνονται οι άλλοι. Οι συναναστροφές, των μαθητών που έχουν αυτιστικές διαταραχές, ελαχιστοποιούνται και πολύ συχνά εμφανίζουν ανάρμοστες συμπεριφορές. Έτσι οι Κοινωνικές Ιστορίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν τις κοινωνικές καταστάσεις, τον τρόπο σκέψης, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των ατόμων του περιβάλλοντός τους, μειώνοντας έτσι τη σύγχυση και βελτιώνοντας την κατανόησή των συνομηλίκων τους (Νικολαΐδου, 2012).

Σύμφωνα με τον Ivey και τους συνεργάτες του, ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών που έχουν αυτιστική διαταραχή, είναι οι Κοινωνικές Ιστορίες. Αυτές οι ιστορίες χρειάζεται να περιέχουν προσωπικά στοιχεία των μαθητών, μια σειρά ακολουθιών, καθώς και το πώς αισθάνονται και πώς σκέφτονται αυτοί. Επιπλέον, χρειάζεται να παρουσιάζεται πώς αντιδρούν οι μαθητές σε κοινωνικές καταστάσεις. Για

παράδειγμα, αν συμβεί κάτι απρόοπτο, όπως μια φωτιά, η συμβουλή είναι να κρατήσουμε την ψυχραιμία μας. Συνεπώς κατανοούμε ότι οι Κοινωνικές Ιστορίες δίνουν βάση στο να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα παιδιά μια κοινωνική κατάσταση και όχι να διδαχθούν κατευθείαν κοινωνικές δεξιότητες (Νικολαΐδου, 2012).

Μετά από μελέτες, έχει παρατηρηθεί πως η εκπαίδευση με τις Κοινωνικές Ιστορίες συμβάλλει θετικά, στα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές, ως προς τον αποδεκτό τρόπο χειραψίας, το δανεισμό των παιχνιδιών, την ελάττωση μη αποδεκτών αντιδράσεων των παιδιών, τη βελτιστοποίηση των αλληλεπιδράσεων και την αύξηση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (Νικολαΐδου, 2012). Επίσης, η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών συμβάλλει θετικά στη μείωση του κλάματος, των φωνών και των ουρλιαχτών, που μπορεί να έχει ένα παιδί με αυτιστική διαταραχή (Gray & Garand, *Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on Autistic Behavior*, 1993).

Πλέον οποιοσδήποτε επιθυμεί να διδάξει ή να διδαχθεί μέσω των Κοινωνικών Ιστοριών, μπορεί να προμηθευθεί τις έτοιμες Ιστορίες με τυπικές κοινωνικές καταστάσεις, είτε από το διαδίκτυο, είτε από βιβλιοπωλεία. Ωστόσο, η προσαρμογή των Κοινωνικών Ιστοριών στις ατομικές ιδιαιτερότητες καθενός μαθητή, με αυτιστική διαταραχή, είναι σημαντική. Μέσα από τη μελέτη της, η Rota, έκανε σχεδιασμό ξεχωριστών ατομικών Κοινωνικών Ιστοριών, στηριγμένων στα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και παρουσίασε αξιοσημείωτα αποτελέσματα (Νικολαΐδου, 2012).



Εικόνα 114 Παράδειγμα Κοινωνικής Ιστορίας (Εικονογραφημένες κοινωνικές ιστορίες, 2024), Πηγή: <https://www.epafos.gr/eshop/%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1/%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%8A%CF%8C%CE%BD/%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82>

Για την αποτελεσματικότητα των Κοινωνικών Ιστοριών, χρειάζεται οι ιστορίες να είναι εξατομικευμένες και να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις του κάθε παιδιού. Μπορεί μια ιστορία να αναπτύσσεται μέσα από γραπτή μορφή από τον εκπαιδευτικό, ή ακόμα να ακούγεται ήχος, ειδικά όταν ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση. Σύμφωνα με την Gray, σε περιπτώσεις παιδιών που επιθυμούν την οπτικοακουστική παρουσίαση, οι σελίδες του βιβλίου μπορούν να προσαρμοστούν σε μορφή βίντεο. Οι προσαρμογές αυτές χρειάζεται να γίνονται, ώστε να επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη εστίαση της προσοχής του μαθητή (Νικολαΐδου, 2012).

Οι έρευνες των ειδικών κατέληξαν σε έξι τύπους προτάσεων, των Κοινωνικών Ιστοριών. Ο πρώτος τύπος, είναι οι περιγραφικές προτάσεις, όπου εξηγούν τις ενέργειες των ανθρώπων σε μία κατάσταση και τις αιτιολογούν. Ο δεύτερος τύπος, είναι οι προτάσεις οδηγιών, οι οποίες περιγράφουν την αναμενόμενη συμπεριφορά. Ο τρίτος τύπος, είναι οι οπτικές προτάσεις, οι οποίες ερμηνεύουν τις αντιδράσεις των ανθρώπων σε συγκεκριμένα καταστάσεις. Ο τέταρτος τύπος, είναι οι καταφατικές προτάσεις, που αφορούν την κατανόηση των κοινωνικών αξιών. Ο πέμπτος τύπος, επικεντρώνεται στις προτάσεις ελέγχου, όπου εκεί αναφέρονται τα βήματα που χρησιμοποιεί ο μαθητής ώστε να θυμηθεί το νόημα της

ιστορίας. Τέλος ο έκτος τύπος, είναι οι συνεργατικές προτάσεις, που παρέχουν πληροφορίες για την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον του (Gray & Garand, Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on Autistic Behavior, 1993).

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το θέμα των Κοινωνικών Ιστοριών στα παιδιά με Διαταραχή Αυτισμού και Παρόμοιες Διαταραχές. Ο Watts, ο Graetz, ο Marr και οι συνεργάτες του, καθώς και οι Sansosti και Powell-Smith, κατέλειξαν σε κοινά αποτελέσματα, ότι δηλαδή το μεγάλο ποσοστό των παιδιών που συμμετείχαν στις έρευνές τους, με τις Κοινωνικές Ιστορίες, παρουσίασαν μείωση της προκλητικής τους συμπεριφοράς (Νικολαΐδου, 2012).

Μια επιπλέον μελέτη που έγινε από τους Beh-Rajoooh και τους συνεργάτες του, εστίασε στην προσπάθεια μείωσης της προβληματικής συμπεριφοράς σε τρία αγόρια. Αρχικά, έγινε συστηματική παρατήρηση και αναγνωρίστηκαν – ορίστηκαν οι συμπεριφορές και οι στόχοι για κάθε παιδί. Έπειτα μελετήθηκαν τα παιδιά ως προς την περιπλάνησή τους στην τάξη, το κλάμα και το ξάπλωμα στο θρανίο τους. Στο τέλος, μετά την παρέμβαση με τις Κοινωνικές Ιστορίες, κατέληξαν ότι οι δύο πρώτοι στόχοι συμπεριφοράς μειώθηκαν αισθητά (Beh-Rajoooh, Ahmadi, Shokoohi-Yekta, & Asgary, 2011).

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα, που αξίζει να αναφερθεί, είναι αυτή των Quirnbach και συνεργατών του, η οποία προσπάθησε να εξελίξει το παιχνίδι των παιδιών με αυτιστικές διαταραχές, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των Κοινωνικών Ιστοριών. Ο αριθμός των παιδιών που μελέτησε ήταν 45, ηλικίας από 7 έως 14 χρονών και όλα βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού. Το δείγμα των παιδιών μοιράστηκε σε τρία σύνολα. Το πρώτο σύνολο δέχτηκε εκπαίδευση με Κοινωνικές Ιστορίες, το δεύτερο σύνολο έλαβε ιστορίες υπό τη μορφή οδηγιών και το τρίτο σύνολο δέχτηκε ιστορίες χωρίς κοινωνικές δεξιότητες. Στο τέλος της έρευνας αξιολογήθηκε πως η πρώτη ομάδα εξέλιξε κατά πολύ τη δεξιότητα του παιχνιδιού, συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες, όπου δεν παρατηρήθηκαν κάποιες διαφορές. (Νικολαΐδου, 2012).

Κεφάλαιο 6: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση

Κεφάλαιο 6.1. Ο ρόλος του παιδιού κατά τη διαδικασία της συμπερίληψης

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, μπορεί να παρατηρήσει κανείς τη σημασία του εκπαιδευτικού κατά την συμπερίληψη των παιδιών στην προσχολική αγωγή. Ο κάθε εκπαιδευτικός

χρειάζεται να παρατηρεί, να αξιολογεί και να καταγράφει την εξέλιξη των μαθητών του στον παιδικό σταθμό (Taylor, Klein, Minich, & Hack, 2000). Κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί καθημερινά τους μαθητές του, να αντιλαμβάνεται τις επιδόσεις του και πιθανές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον μπορεί να συγκρίνει τις επιδόσεις ενός μαθητή με το μέσο όρο των υπόλοιπων συνομηλίκων (August, Ostrander, & Bloomquist, 1992). Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αξιολογούν τα παιδιά με βάση τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση και ανάλογα με τους ρυθμούς ανάπτυξης κάθε παιδιού (Σφυρόερα, 2004).

Επίσης ο παιδαγωγός χρειάζεται να σχεδιάζει και να καθοδηγεί τη διδασκαλία των μαθητών του, ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους που έχει θέσει, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τους μαθητές με αυτιστική διαταραχή. Είναι αναγκαίο για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες κάθε παιδιού, αλλά και τα ενδιαφέροντα ολόκληρης της ομάδας του. Συνεπώς χρειάζεται να οργανώνει και να πραγματοποιεί τα διαφοροποιημένα προγράμματα διδασκαλίας, βάση των αναγκών της ομάδας του. Χρειάζεται να οργανώνει και να πραγματοποιεί σχεδιασμούς βασισμένους στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του. Έτσι κάθε παιδί που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες ή αυτιστική διαταραχή, θα μπορεί να ακολουθήσει το πρόγραμμά του με επιτυχία, σύμφωνα με τις δυνατότητές του (Καραμπατζάκη Ζ. , 2012).

Στις μέρες μας ο ρόλος του παιδαγωγού γίνεται όλο και πιο πολύπλοκος, αφού διάφοροι παράγοντες επιδρούν στη γνωστική ανάπτυξη κάθε παιδιού, τόσο κοινωνικοί, όσο και πολιτισμικοί και ηθικοί. Έτσι κάθε παιδαγωγός καλείται να δράσει πολυπαραγοντικά και να σχεδιάσει κατάλληλα προγράμματα, ώστε να συμπεριλαμβάνει τις ανάγκες όλων των μαθητών του (Τζουριάδου, Μαθησιακές δυσκολίες -θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης, 2011).

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Κουρκούτα, κάθε παιδαγωγός χρειάζεται να είναι κατάλληλα καταρτισμένος, ώστε να διαχειρίζεται οποιαδήποτε δυσκολία προκύψει με κάθε μαθητή του. Έτσι θα είναι θωρακισμένος με όλα τα εφόδια ώστε να βοηθά τα παιδιά του, χωρίς ανασφάλειες και αμφιβολίες (Κουρκούτας, 2011).

Κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα και την ευθύνη, να ενημερώνει την οικογένεια για τυχόν αναπτυξιακές δυσκολίες, αλλά και για τις ανάγκες του παιδιού τους, καθώς και να παρέχει συμβουλές για την αντιμετώπιση ορισμένων καταστάσεων στο σπίτι. Αυτή η γέφυρα συνεργασίας παιδαγωγού και γονιών, συμβάλει ενεργά στην βοήθεια και στην στήριξη μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και πιο ειδικά μαθητών στο φάσμα του αυτισμού (Παπαηλιού, Μιχαηλίδης, & Πολεμικού, 2011).

Κλείνοντας είναι σημαντικό να αναφερθεί πως για να φέρει σε πέρας το ρόλο του, κάθε παιδαγωγός, χρειάζεται να επικοινωνεί άμεσα με την οικογένεια του μαθητή του. Αυτή η συνεργασία είναι αναγκαία ώστε να επιτευχθεί η πρόοδος των μαθητών στον παιδικό σταθμό (Ζακοπούλου, 2003).

Κεφάλαιο 6.2. Η σημασία της συνεχούς κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να καταρτίζονται συνεχώς τόσο στον τομέα των αναπηριών, όσο και στον τρόπο με τον οποίο χρειάζεται να επιτευχθεί η συμπερίληψη. Ιδιαίτερα όταν έχουν να εκπαιδεύσουν παιδιά με αυτισμό είναι αρκετά σημαντικό να καταρτίζονται συνεχώς οι εκπαιδευτικοί, καθώς η αναπηρία του αυτισμού έχει αρκετές ιδιαιτερότητες όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τις αναγνωρίσουν και να βρουν τους κατάλληλες μεθόδους με τις οποίες θα προσεγγίσουν τους μαθητές και θα τους συμπεριλάβουν μέσα στην τάξη (Στασινός, Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική εκδίπλωση στο Νέο Ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές, 2020). Μάλιστα, σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να καταρτίζονται συνεχώς σε ζητήματα ανίχνευσης του αυτισμού, έτσι ώστε να ανιχνεύουν σε πρώιμο χρονικό στάδιο παιδιά τα οποία δεν έχουν διαγνωστεί, ενώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι η συνεχόμενη κατάρτιση τους θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, διότι θα γνωρίζουν τα τελευταία δεδομένα του αυτισμού και το πως πρέπει να συμπεριφερθούν σε ένα παιδί με αυτισμό μέσα στην τάξη. Ένα ακόμα στοιχείο το οποίο δείχνει πόσο σημαντική είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, είναι το γεγονός των θεραπευτικών προγραμμάτων, καθώς θα ενημερώνονται τόσο για τον τρόπο χρήσης διαφόρων προγραμμάτων εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό, όσο και για τις αλλαγές που πραγματοποιούνται σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με αυτισμό (Σταύρου & Σαρρής, 2017).

Πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα επιφέρει και την επαγγελματική τους ανάπτυξη στον τομέα της συμπερίληψης, καθώς η συμπερίληψη δεν θα αφορά αποκλειστικά τα παιδιά με αυτισμό, αλλά θα αφορά όλη την τάξη ακόμα και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, κάτι το οποίο θα αναδείξει ένα θετικό πρόσημο στους εκπαιδευτικούς αλλά και σε όλη την σχολική κοινότητα. Επιπλέον, η κατάρτιση θα αναδείξει και σημαντικά ζητήματα επικοινωνίας και αλληλοσυνεργασίας των παιδαγωγών με την οικογένεια, αλλά και με τους θεραπευτές του παιδιού. Αυτή η συνεργασία μπορεί να συμβάλλει στην ευκολότερη ένταξη των παιδιών, με αυτιστική διαταραχή και στη σωστή

παρέμβαση που δικαιούται να έχει καθημερινά στο σχολείο (Στασινός, Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική εκδίπλωση της στο Νέο Ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές, 2020).

Κεφάλαιο 6.3. Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των παιδαγωγών, τόσο για ζητήματα του αυτισμού, όσο και για ζητήματα συμπερίληψης. Τα προγράμματα εκπαίδευσης υλοποιούνται τόσο από ευρωπαϊκούς φορείς, όσο και από ελληνικούς κρατικούς φορείς, αλλά και από ιδιωτικούς φορείς. Η ευρωπαϊκή ένωση στηρίζει με διάφορα κονδύλια την Ελλάδα, ούτως ώστε να αναπτυχθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών για ζητήματα αναπηριών και συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρία (Σταύρου & Σαρρής, 2017). Μάλιστα, το ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής σε τακτά χρονικά διαστήματα αναδεικνύει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς με τίτλο «διαφοροποιημένη διδασκαλία», ενώ συμβάλει θετικά και με σεμινάρια τα οποία αναδεικνύουν την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για παιδιά με αναπηρία, κάτι το οποίο αναδεικνύει ζητήματα συμπερίληψης σε όλη την τάξη ακόμα και για μαθητές με αυτισμό (Sandberg & Bedard, 2013). Επίσης, υλοποιούνται αρκετά σεμινάρια προς τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο σωστής παρέμβασης των παιδιών με αυτισμό, καθώς αρκετά ιδιωτικά κέντρα διοργανώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σεμινάρια, όπου διδάσκεται ο δόκιμος τρόπος υλοποίησης της δομημένης εκπαίδευσης μέσω του TEACCH, της επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων του PECS, της συμπεριφοριστικής παρέμβασης μέσω του ABA, της μεθόδου MAKATON, της εκπαίδευσης μέσα από το σύστημα BLISS, της Νοηματικής Γλώσσας και της διδασκαλίας με τις Κοινωνικές Ιστορίες (Siaperas & Brown, 2016).

Κεφάλαιο 6.4. Το θεσμικό πλαίσιο των δημοτικών παιδικών σταθμών για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές

Παρατηρώντας την ελληνική πραγματικότητα, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως οι βρεφονηπιακοί σταθμοί εξελίχθηκαν από απλοί χώροι φύλαξης των παιδιών, σε χώρους αγωγής, φροντίδας και εκπαίδευσης. Άλλωστε σε νεότερο ορισμό των παιδικών σταθμών, παρατηρούμε τον όρο «αγωγή», που αυτό επισημαίνει τον κοινωνικοοικονομική, αλλά και την παιδαγωγική προσφορά των παιδικών σταθμών στην προσχολική εκπαίδευση (Ζαχαρενάκης,

1996). Παρά την πολύχρονη διάρκεια των παιδιών σταθμών, στην Ελλάδα, η ευθύνη για την προσχολική αγωγή ως θεσμό, είναι μοιρασμένη σε αρκετούς φορείς. Βρίσκεται κάτω από ένα νομικό πλαίσιο, το οποίο περιγράφει μόνο τη λειτουργία και τις κτηριακές προδιαγραφές των εγκαταστάσεων, αφήνοντας έξω από το κάδρο πιθανές οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, τόσο για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό όσο και για τις δομές όπου θα φιλοξενούνται. Τα τελευταία χρόνια, με αφορμή την κάλυψη αυτού του νομοθετικού κενού, αλλά και την επιθυμία να συμβαδίζουμε με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, το ελληνικό κράτος συνέθεσε μια διεπιστημονική ομάδα, όπου σχεδίασε ένα καινούριο πλαίσιο για την προσχολική αγωγή στην Ελλάδα.

Κυρίαρχος στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής, η παροχή βοήθειας στους παιδαγωγούς και ο σχεδιασμός μιας κοινότητας που θα αλληλεπιδρά μεταξύ οικογένειας και παιδικού σταθμού. Πιο αναλυτικά, για το κομμάτι της συμπερίληψης των παιδιών με αυτιστική διαταραχή, το πρόγραμμα έχει ως στόχο:

- Την υποχρεωτική τοποθέτηση παιδιών και άλλων ειδικοτήτων, όπως ψυχολόγων, λογοθεραπευτών και εργοθεραπευτών, στους χώρους προσχολικής αγωγής, με σκοπό την υποστήριξη των παιδιών, των οικογενειών, αλλά και των εκπαιδευτικών.
- Την οργάνωση ενός συστήματος ανίχνευσης αναπτυξιακών δυσκολιών των μαθητών, άλλα και παραπομπής τους στις δομές, ώστε να ξεκινήσει έγκαιρα η πρόωπη παρέμβαση.
- Τη αμφίδρομη συνεργασία των φορέων υγείας, με τους ειδικούς που σχεδιάζουν τα προγράμματα παρέμβασης και με τις δομές της προσχολικής αγωγής, ώστε να επιτευχθεί η άμεση και αποτελεσματικότερη κάλυψη των αναγκών των παιδιών, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, και των οικογενειών τους.
- Την μετεκπαίδευση των παιδαγωγών σε θέματα παιδικής ανάπτυξης.
- Τη δημιουργία διαύλου επικοινωνίας, συνεννόησης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ της δομής της προσχολικής αγωγής και του οικογενειακού περιβάλλοντος (Γεωργακόπουλος, 2021).

Παρακολουθώντας τους στόχους του σχεδιασμού, κατανοούμε την ανάγκη θέσπισης νομοθετικού πλαισίου, ώστε να υποστηρίξει τους μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, τις οικογένειές τους, καθώς και τη δουλειά των παιδαγωγών τους. Μελετώντας το ΦΕΚ 4249/Β/5- 12-2017 «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών», αντιλαμβανόμαστε ότι οι δομές προσχολικής αγωγής υποχρεούνται να συνεργάζονται με παιδίατρο, όπου θα εξετάζει την ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον χρειάζεται να συνεργάζονται με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους.

Εκτός αυτού, βάση του κανονισμού λειτουργίας των δομών προσχολικής αγωγής, όσοι μαθητές παρουσιάζουν νοητικές ή σωματικές δυσκολίες, διαταραχές ψυχικής φύσεως ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, δικαιούνται να κάνουν εγγραφή στο χώρο του παιδικού σταθμού. Αυτό προϋποθέτει όμως την κατάλληλη γνωμάτευση από ιατρό αντίστοιχης ειδικότητας, όπου χρειάζεται να επιβεβαιώνει ότι η εγγραφή του παιδιού στον παιδικό σταθμό θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του παιδιού. Εάν κριθεί αναγκαίο, το Διοικητικό Συμβούλιο του νομικού προσώπου ή το Δημοτικό Συμβούλιο, σε περίπτωση που ο Σταθμός λειτουργεί ως υπηρεσία του Δήμου, αποφασίζει για την ανάθεση εξειδικευμένου προσωπικού ή συνοδού. Κάθε συνοδός έχει ως ρόλος την υποστήριξη και την παροχή βοήθειας στο παιδί για το οποίο έχει ανατεθεί.

Μελετώντας την παραπάνω νομοθεσία συνειδητοποιούμε το τεράστιο νομοθετικό κενό στο σχεδιασμό για τα παιδιά που δεν έχουν καταχωρηθεί ως παιδιά με ειδικές αναπτυξιακές δυσκολίες, αλλά παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα ή διαταραχές στην ανάπτυξή τους, καθ' όλη τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό. Συνεπώς αυτή η κατάσταση θέτει τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με περιστατικά παιδιών χωρίς νομοθετική υποστήριξη, όπου όμως χρειάζονται την άμεση βοήθειά του (ΦΕΚ Β' 4249 / 5-12-2017, 2017).

Κεφάλαιο 7: Ο ρόλος της οικογένειας στη συμπερίληψη του παιδιού με αυτισμό

Κεφάλαιο 7.1. Συνεργασία με γονείς και εκπαιδευτικούς

Ο πρώτος που επισήμανε την αναγκαιότητα συνεργασίας γονιών και παιδαγωγών ήταν ο Pestalozzi (1746-1827) (Μπούζος, 1998). Παρ' όλα αυτά πέρασαν αρκετές δεκαετίες μέχρι να αναγνωριστεί κοινωνικοπολιτικά η σημασία αυτής της συνεργασίας και να ξεκινήσει να λειτουργεί. Στις μέρες μας οι όροι έχουν αντιστραφεί και πλέον είναι ευρέως διαδεδομένη η ύπαρξη αμφίδρομης επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας (Ματιάκη & Ματιάκη, 2006).

Πλέον από την πρώτη μέρα των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση οι γονείς συνηθίζουν να δρουν ως παιδαγωγοί και οι παιδαγωγοί ως επαγγελματίες και όλοι εργάζονται ταυτόχρονα με κοινό σκοπό την εκπαίδευση, την αγωγή και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (Ζάχος, 2007). Μελετώντας τον Piaget παρατηρούμε πως ήταν θερμός υποστηρικτής της αμοιβαίας συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, της διαρκούς επαφής και της αλληλοβοήθειας και όχι της απλής ενημέρωσης (Piaget, 1979). Συνεπώς παρατηρείται η αναγκαιότητα της αλληλοσυνεργασίας και της συμπληρωματικότητας των δύο πλευρών, με

σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών (Petrogiannis , 2010). Για να επιτευχθεί μια υγιής συνεργασία εκπαιδευτικών και γονιών, χρειάζεται να δημιουργηθεί μια ισότιμη σχέση με κοινό σημείο αναφοράς. Μέσα από την έρευνα της Epstein, παρουσιάστηκαν έξι τύποι εμπλοκής των γονιών α. την απλή ενημέρωση, β. την αλληλέγγυη επικοινωνία με το σχολείο, γ. την εμπλοκή τους στο μαθησιακό πρόγραμμα, δ. την προσφορά τους εθελοντικά, ε. τη συμμετοχή τους σε σχολικές αποφάσεις , στ. την ενημέρωσή τους για συλλογικά θέματα, από τους εκπαιδευτικούς (Epstein, 2011).

Κεφάλαιο 7.2. Σημασία της συνεργασίας με την οικογένεια και ενίσχυση τους στη διαδικασία εκπαίδευσης του παιδιού

Έρευνες που έχουν γίνει τις τελευταίες δεκαετίες στους χώρους της σχολικής και προσχολικής αγωγής, έχουν αποδείξει τη μεγάλη σημασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας του περιβάλλοντος, με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού. Αυτές οι έρευνες υποστηρίζουν ότι η συνεχής συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση, έχει θετικές επιρροές στην ήρεμη προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, στην κοινωνική και συναισθηματική του εξέλιξη, αλλά και στην μείωση των μη αποδεκτών συμπεριφορών, που μπορεί να εκδήλωνε στο παρελθόν. Συνεπώς η συχνότερη εμπλοκή και συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν τεθεί στο παιδί (Boethel, 2003) (Hill & Craft, 2003).

Οι οικογένειες δέχονται θετικές επιρροές από την υγιή συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την αμφίδρομη συνεργασία των δύο πλευρών, οι γονείς έρχονται πιο κοντά με τους εκπαιδευτικούς, τους βλέπουν πιο θετικά και απορρίπτουν τυχόν στερεοτυπικές αντιδράσεις που μπορεί να έτρεφαν προς το πρόσωπό τους. Εκτός αυτού, μέσα από τη συνεχή συνεργασία, οι γονείς καταφέρνουν να έρθουν σε επαφή με παιδαγωγικές μεθόδους, τις οποίες πολύ συχνά υιοθετούν, στο χώρο του σπιτιού, ώστε να βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά τους. Επιπλέον γίνονται πιο ενεργοί και συμμετοχικοί σε σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα, εκδηλώσεις και ενημερώσεις, που μπορεί να πραγματοποιούνται, με σκοπό την παρουσίαση νέων παιδαγωγικών πρακτικών, ώστε να διδάσκονται αποτελεσματικότερα οι μαθητές με διαταραχές αυτισμού (Κουρκούτας, 2011).

Επιπλέον ερευνητικές μελέτες έχουν ανακαλύψει τις θετικές επιπτώσεις της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, τόσο ως προς στους γονείς, όσο και ως προς στους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς νιώθουν πιο ενεργοί, επαρκείς και ικανοποιημένοι, συμβάλλοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Έτσι εξαλείφεται οποιοδήποτε αίσθημα

αδράνειας, ανεπάρκειας και κατάθλιψης, που μπορεί να αισθάνονταν οι γονείς, εάν δεν συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Επίσης, η καθημερινή εμπλοκή των γονιών και η συνεχής επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, αυξάνει το αίσθημα ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι που επιδρά θετικά στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης προς το σχολείο και τους παιδαγωγούς (Ozonoff & Cathcart, 1998).

Πέρα από τις ευεργετικές επιδράσεις της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, στους γονείς, έχει παρατηρηθεί πως εξελίσσεται και η προσωπικότητα των γονιών, μέσα από αυτή τη συνεργασία. Οι γονείς γίνονται πιο δραστήριοι και αποδοτικοί στην παιδαγωγική διαδικασία (Παπαδοπούλου, 2021) (Τολόγλου, 2020). Εκτός αυτού, η συμμετοχή των γονιών καθημερινότητα των παιδιών τους, στο χώρο του σχολείου, έχει αποδείξει ότι μπορεί να συμβάλει στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών, που μπορεί να εκδηλώνουν τα παιδιά τους, στο χώρο του σχολείου (Fan & Chen, 2001). Τα ωφέλιμα αποτελέσματα της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, έχουν θετικές επιπτώσεις και στα παιδιά κάθε ηλικίας, οποιουδήποτε κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, πολιτισμικών αναφορών και γνωστικών ικανοτήτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Ταυτόχρονα, οι γονείς έχουν κι εκείνοι σημαντική ευθύνη στην παρατήρηση και στην ανίχνευση τυχόν αναπτυξιακών δυσκολιών κατά την περίοδο της προσχολικής αγωγής. Οι γονείς, σε σύνδεση με τους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται να έχουν ενεργό ρόλο στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών τους, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή νοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης. Κατανοούμε πως η συνεισφορά του γονιού στην παρατήρηση και την ανίχνευση τυχόν αναπτυξιακών δυσκολιών και διαταραχών, είναι πολύ σημαντική, ώστε να γίνει έγκαιρα η πρώτη παρέμβαση, με σκοπό την γρήγορη παρέμβαση των αναπτυξιακών προβλημάτων των μαθητών (Δώνη & Γιώτσα, 2017).

Η μελέτη του Adams, επικεντρώθηκε στη σημασία της συνεργασίας οικογένειας και προσχολικής εκπαίδευσης, με σκοπό την έγκαιρη ανίχνευση και την πρώτη αντιμετώπιση των αναπτυξιακών προβλημάτων των μαθητών. Συμπερασματικά η μελέτη απέδειξε τη μεγάλη σημασία της συνεργασίας οικογένειας και προσχολικής εκπαίδευσης, στην άμεση ανίχνευση και στην εκπαιδευτική παρέμβαση των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές. Επιπλέον επισήμανε την αποτελεσματική ανταπόκριση των γονιών στις ανάγκες των παιδιών τους. Κλείνοντας, η έρευνα επικεντρώθηκε στη σημασία της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, σε θέματα εντοπισμού αναπτυξιακών αποκλίσεων, από το μέσο όρο και σε θέματα

στοχευμένης παιδαγωγικής παρέμβασης, στα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (Adams, Harris, & Jones, 2016).

Μια ακόμα έρευνα του Pekrun, που αναφερόταν στη συνεργασία γονιών και παιδαγωγών, επισήμανε την θετική συμβολή της, στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική αγωγή. Με βάση τα στοιχεία της συναισθηματικής και κοινωνικής κατάστασης του παιδιού, στην έρευνα, παρατηρήθηκε πως η άμεση συνεργασία των γονιών και την εκπαιδευτικών, μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στο χώρο του παιδικού σταθμού, όπως επίσης και στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009).

Επιπρόσθετα, η αμφίδρομη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονιών, μπορεί να συμβάλλει στην ανίχνευση πληροφοριών, όπου αναδεικνύουν τα ταλέντα, τις ικανότητες και τις επιθυμίες κάθε παιδιού. Επιπλέον γίνεται να συμβάλλει στην οργάνωση και την εφαρμογή εξατομικευμένων παιδαγωγικών προγραμμάτων, με σκοπό την ατομική εξέλιξη και πρόοδο κάθε παιδιού ξεχωριστά. Εκτός αυτού ενδυναμώνεται η αίσθηση ευθύνης των γονιών και η παρότρυνση προς τα παιδιά τους στις παιδαγωγικές δραστηριότητες (Pianta & Walsh, 1996) (Epstein, 2011).

Κλείνοντας είναι αναγκαίο να επισημάνουμε τη σημαντικότητα της υγιούς σχέσης σχολείου και οικογένειας, στην αποτελεσματικότητα των αναπτυξιακών στόχων στη σχολική ζωή του παιδιού. Η επίτευξη κλίματος εμπιστοσύνης, σεβασμού και αλληλοβοήθειας, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχημένη επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών, στην αναγνώριση και στο σεβασμό των αναγκών των μαθητών και στην αποτελεσματική εκπαίδευσή τους (Casanova, 1996).

Κεφάλαιο 8: Η σημασία της αξιολόγησης και της παρακολούθησης της προόδου του παιδιού

Αρκετά ενδιαφέροντα είναι η αξιολόγηση του μαθητή με αυτισμό τόσο στην αρχή, όσο και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η αρχική αξιολόγηση αναδεικνύει χρήσιμα ζητήματα για το προφίλ του παιδιού με αυτισμό, όπως για παράδειγμα τα ελλείμματα στον μαθησιακό τομέα, τα στοιχεία της προσωπικότητας πάνω στα οποία μπορεί να υποστηρίξει την εκπαιδευτική παρέμβαση, τις δυνατότητες με τις οποίες μπορεί να μάθει, τις κατευθυντήριες γραμμές του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, ενώ αναδεικνύει και τα ελλείμματα στον επικοινωνιακό τομέα, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στον αισθητηριακό τομέα

και γενικότερα σε τομείς της καθημερινότητας του που δυσκολεύεται λόγω της αυτιστικής διαταραχής (Harpe, 2003). Κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, η σημασία της αξιολόγησης της προόδου του παιδιού με αυτισμό, είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέσα από αυτήν την αξιολόγηση διαμορφώνεται κατάλληλα το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης, οι δραστηριότητες οι οποίες υλοποιούνται στο παιδί, ενώ με την συγκεκριμένη αξιολόγηση της προόδου του παιδιού διαμορφώνονται κατάλληλα και οι συνεργασίες των γονέων, των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών υγείας, όσον αφορά τον τρόπο που θα παρέμβουν στο μαθητή (Howlin & Magiati, Autism spectrum disorder: outcomes in adulthood, 2017).

Όσον αφορά την τελική αξιολόγηση της προόδου του παιδιού με αυτισμό, η συγκεκριμένη αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι αναδεικνύει όλα τα στοιχεία της εκπαιδευτικής χρονιάς για τον μαθητή. Μέσα από την τελική αξιολόγηση γίνεται επαναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής του παρέμβασης και των προγραμμάτων συμπερίληψης, ενώ μέσα από την τελική αξιολόγηση γίνεται και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς για τους τομείς που βελτιώθηκε ο μαθητής και τους τομείς που χρήζει περαιτέρω εκπαιδευτικής παρέμβασης την επόμενη σχολική χρονιά. Με βάση την τελική αξιολόγηση της προόδου, γίνεται και η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την επόμενη σχολική χρονιά (Harpe, 2003).

Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάστηκε το ζήτημα της διαταραχής αυτιστικού φάσματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και την συμπερίληψή τους, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρουσιάστηκε ποια ακριβώς διαταραχή είναι ο αυτισμός, όπως επίσης παρουσιάστηκαν πράγματα για το τι ακριβώς είναι η συμπερίληψη. Το φάσμα του αυτισμού είναι μία νεύρο αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία αναδεικνύει ελλείμματα στον τρόπο επικοινωνίας του ατόμου, παρουσιάζει αισθητηριακές διαταραχές κι έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης του περιβάλλοντος του παιδιού, μέσα στο οποίο μεγαλώνει (Αθανασάκης & Μητρέντση, 2013). Στον αυτισμό μπορεί να παρουσιαστεί και μια συννόσυρη κατάσταση με άλλες αναπηρίες, όπως για παράδειγμα μια νοητική αναπηρία, η οποία αναδεικνύει σοβαρά ζητήματα όσον αφορά το βιοτικό επίπεδο των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού. Από την άλλη πλευρά, η συμπερίληψη, είναι μια νέα φιλοσοφία των τελευταίων δεκαετιών στον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και γενικότερα σε αρκετές χώρες του κόσμου, όπου όλα τα άτομα έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, ίσες ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επαγγελματικής αποκατάστασης,

ανεξάρτητα από οποιαδήποτε αναπηρία μπορεί να έχουν. Η συμπερίληψη αναδύεται σε ολόκληρη την εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, καθώς με αυτό τον τρόπο οι μαθητές με αναπηρία δύνανται να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, όπως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Γεροσίμου, 2013).

Η συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό στην προσχολική ηλικία τα τελευταία χρόνια υλοποιείται σε μεγάλο βαθμό με επιτυχία. Εκπαιδευτικοί, γονείς αλλά και θεραπευτές, των μαθητών αυτών, συνεργάζονται από κοινού, με στόχο κάθε παιδί με αυτιστική διαταραχή να κατορθώσει να αναπτύξει γνωστικές δεξιότητες, να αλληλοεπιδράσει κοινωνικά με άλλα παιδιά της ηλικίας του, να υπάρξει ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και των συνομήλικών τους προς το πρόσωπό τους και ταυτόχρονα συνεργάζονται προς όφελος του βιοτικού επιπέδου των παιδιών με αυτισμό. Τα προγράμματα συμπερίληψης στην προσχολική ηλικία, για τους μαθητές με αυτιστική διαταραχή, είναι αρκετά, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη τόσο από την παράλληλη στήριξη, με τα τμήματα ένταξης, αλλά και με τις μεθόδους TEACCH, ABA, MAKATON, PECS, τη Νοηματική Γλώσσα, το σύστημα BLISS και τις Κοινωνικές Ιστορίες. Ταυτόχρονα, τα προγράμματα τα οποία βοηθούν τους μαθητές με αυτισμό, σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, εφαρμόζονται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, έτσι ώστε να επιτύχει η συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό προσχολικής ηλικίας.

Βέβαια η ανάγκη για θέσπιση νέων νομοθετικών πλαισίων στο χώρο της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, κρίνεται αναγκαία, ώστε να ωφεληθούν όσοι μαθητές έχουν διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Επιπλέον η πολιτεία χρειάζεται να μεριμνήσει με επιμορφωτικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορούν να συνεργαστούν εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και να υπάρχει μία κουλτούρα συνεργασίας και με τους γονείς των παιδιών. Χρειάζεται η συμπερίληψη να υπάγεται στον κοινωνικό τομέα των παιδιών με αυτισμό, να μην είναι μόνο μαθησιακής φύσης, έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές με αυτισμό σε δράσεις εκτός της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα, είναι αναγκαίο να γίνει ένας σχεδιασμός, ώστε η πολιτεία να επιμορφώνει σε τακτά χρονικά διαστήματα τους εκπαιδευτικούς της, μέσω του ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να γνωρίζουν τα νέα θεραπευτικά προγράμματα των μαθητών με αυτισμό και να μπορούν να τα εφαρμόσουν με το σωστό τρόπο, για να μην προκαλούνται περαιτέρω αρνητικές συμπεριφορές στην καθημερινότητα των παιδιών με αυτισμό (Γεωργακόπουλος, 2021) (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2012).

Όσον αφορά μελλοντικές έρευνες, χρειάζεται να δοθεί μεγάλη στον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται τα θεραπευτικά προγράμματα για μαθητές με αυτισμό στην προσχολική ηλικία, στον ελλαδικό χώρο. Θα πρέπει να υλοποιηθούν έρευνες για το πως μπορεί να πραγματοποιηθεί η δομημένη εκπαίδευση σε παιδιά με αυτιστική διαταραχή, προσχολικής ηλικίας, με τα προγράμματα επικοινωνίας της μεθόδου TEACCH, ABA, MAKATON, PECS, με τη Νοηματική Γλώσσα το σύστημα BLISS και τις Κοινωνικές Ιστορίες. Επίσης θα πρέπει να υπάρξουν περαιτέρω έρευνες όσον αφορά την αισθητηριακή ολοκλήρωση των μαθητών με αυτισμό, καθώς είναι ένα βασικό συστατικό στην συμπερίληψη τους, τόσο για το χώρο του σχολείου, όσο και για τις καθημερινές δράσεις, με κυρίαρχο μέλημα τη βελτίωση της ποιότητα ζωής, των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Γεωργακόπουλος, 2021) (Στασινός, Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική εκδίπλωση στο Νέο Ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές, 2020).

Αναφορές

- (χ.χ.). Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/figure/Symptoms-of-autism-as-per-DSM-IV-criteria-The-core-symptoms-of-autism-are-related-to_fig1_258037370
- (χ.χ.). Ανάκτηση από <https://www.beingtheparent.com/fragile-x-syndrome-in-children/>
- (χ.χ.). Ανάκτηση από https://www.foundalis.com/dep/cog/N4_gr.htm
- (χ.χ.). Ανάκτηση από <http://sofferpsychdevelopment.weebly.com/sally-anne-test.html>
- (χ.χ.). Ανάκτηση από <http://sofferpsychdevelopment.weebly.com/sally-anne-test.html>
- (χ.χ.). Ανάκτηση από <https://www.therabee.gr/product-page/%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%B5%CE%BE%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%>
- (2024, May 14). Ανάκτηση από <http://autismpartnershipph.com/en/service/our-method-and-approach-aba/>
- (2024, May 14). Ανάκτηση από <http://www.autismpartnershipkr.com/en/service/our-method-and-approach-aba/?ckattempt=1>
- (2024, May 15). Ανάκτηση από <https://epikoinono.gr/tp-gossiko-programma-makaton/>
- (2024, May 15). Ανάκτηση από <http://lazarikaterina.weebly.com/epsilon972tauetataualpha-10eta.html>

- (2024, May 16). Ανάκτηση από <https://www.omniglot.com/writing/blissymbolics.htm>
- abz local*. (2024, May 13). Ανάκτηση από [abzlocal.mx](https://abzlocal.mx/total-54-imagen-modelo-teacch-autismo/): <https://abzlocal.mx/total-54-imagen-modelo-teacch-autismo/>
- ABZ LOCAL*. (2024). Ανάκτηση από <https://abzlocal.mx/total-54-imagen-modelo-teacch-autismo/>
- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. (2016, June). Teacher-Parent Collaboration For An Inclusive Classroom: Success For Every Child. *Research Gate*, σσ. 169-184. Ανάκτηση May 18, 2024, από https://www.researchgate.net/publication/304659451_Teacher-Parent_Collaboration_For_An_Inclusive_Classroom_Success_For_Every_Child
- Artinger, F., Exadaktylos, F., Koppel, H., & Sääksvuori, L. (2014, April 17). In Others' Shoes: Do Individual Differences in Empathy and Theory of Mind Shape Social Preferences? *Plos one*. Ανάκτηση από [//journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0092844](https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0092844)
- August, G., Ostrander, R., & Bloomquist, M. (1992). An epidemiological screening method of ADHD assessment. *American journal of orthopsychiatry*. σσ. 387-396.
- Bailey, D., & Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. Columbus: Merrill. Ανάκτηση May 11, 2024, από <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105381519401800309>
- Barton, L. (2000). *Η πολιτική της inclusion*. (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ed.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Beeger, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E., & Boer, F. (2010, October 26). Theory of Mind Training in Children with Autism: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, σσ. 997–1006. Ανάκτηση April 20, 2024, από <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-010-1121-9>
- Beh-Pajoooh, A., Ahmadi, A., Shokoohi-Yekta, M., & Asgary, A. (2011). The effect of social stories on reduction of challenging behaviours in autistic children. *Science Direct*, σσ. 351-355. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.100>
- Boethel, M. (2003, January). Diversity: Schools, families and community connections. Annual Synthesis. Austin: National Centre for Family and Community Connections with Schools. *Research Gate*. Ανάκτηση May 17, 2024, από https://www.researchgate.net/publication/237527383_Diversity_School_Family_Community_Connections_Annual_Synthesis_2003
- Bonvillan, D., Nelson, E., & Rhyne, J. (1981, March). Sign language and autism. *Journal of autism and developmental disorders*. Ανάκτηση May 15, 2024, από <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01531345>

- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, S. M., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (2006). *Πως μαθαίνει ο άνθρωπος. Εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο*. (Ε. Παπαδημητρίου, Επιμ., & Ε. Κρομμυδά, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος - Κώστας Αγγελάκος.
- Capps, L., & Thurber, C. (2000). The frog ate the bug and made his mouth. Ανάκτηση 2024, από [//link.springer.com/article/10.1023/A:1005126915631](https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005126915631)
- Casanova, U. (1996). Parent Involvement: A Call for Prudence. *Sge Journals*, σσ. 30-32. doi:<https://doi.org/10.3102/0013189X025008030>
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). *Evidence-Based Practices in Behavioral Health. Play and Social Skills for Children with Autism Spectrum Disorder*. London : Springe.
- Dodd, S. (2015). *Understanding Autism*. Australia: Elsevier.
- Epstein, J. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *Taylor francis Group*. doi:<https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fan, X., & Chen, M. (2001, March). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Research Gate*, σσ. 1-22. doi:10.1023/A:1009048817385
- Faraone, S. V., Asherson , P., Banaschewski , T., Biederman, J., Buitelaar , J. K., Ramos-Quiroga, J. A., . . . Franke, B. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. Ανάκτηση από <https://www.semanticscholar.org/paper/Attention-deficit-hyperactivity-disorder-Faraone-Asherson/f3c13caf4a0435fc2f3e5b80c41aa3184a387e90>
- Frey, B., & Schmitt, V. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of advanced academics*, σσ. 402-423. doi:<https://doi.org/10.4219/jaa-2007-495>
- Fulwiler, R., & Fouts, R. (1976, March). Acquisition of American Sign Language by a noncommunicating autistic child. Ανάκτηση May 15, 2024, από <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537941>
- Gillberg, C. (1989). Asperger syndrome in 23 swedish children. *Medical Child Neurology*. Ανάκτηση από [//doi.org/10.1111/j.1469-8749.1989.tb04031.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1989.tb04031.x)
- Gillberg, C., & Steffenburg, S. (1987). Outcome and prognostic factors in infantile autism and similar conditions: o population-based. *Journal of autism and developmental disorders*, σσ. 108-110. Ανάκτηση 2024, από <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01495061>
- Gray, C. (2004). *Social Stories™ 10.1: The new defining criteria and guidelines 10.2. Jenison Autism Journal: Creative Ideas in Practice*. Ανάκτηση May 16, 2024, από <https://carolgraysocialstories.com/wp-content/uploads/2018/12/Social-Stories-10.2-Criteria.pdf>

- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on Autistic Behavior. *Sage Journals*, σσ. 1-10. Ανάκτηση May 16, 2024, από <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Habbeler, K., Spiker, D., Bailey, D., Scarborough, A., Mallik, A., Simeonsson, R., & Nelson, L. (2007). *Early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families: Participants, services, and outcomes*. CA: SRI Internationa. Ανάκτηση από <https://www.sri.com/publication/education-learning-pubs/early-learning-pubs/national-early-intervention-longitudinal-study-neils-final-report/>
- Happe, F. (2003). *Αυτισμός. Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hill, N., & Craft, S. (2003, March). Parent- School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African - American and Euro - American Families. *Research Gate*, σσ. 74-83. doi:10.1037/0022-0663.95.1.74
- Howlin, P., & Magiati, I. (2017). Autism spectrum disorder: outcomes in adulthood. *Current Opinion in Psychiatry*, 30, pp. 69 - 76. Retrieved from [https://doi: 10.1097/YCO.0000000000000308](https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000308)
- Howlin, P., & Moss, P. (2012). Adults With Autism Spectrum Disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), pp. 275-283.
- Hymel, S., & Katz, J. (2019, October). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion. *Researchgate*, σσ. 331-339. doi:10.1080/00461520.2019.1652098
- Ibanez, A., Huepe , D., Gempp, R., Gutiérrez, V., Rivera-Rei, A., & Toledo, M. (2013, April 5). Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind. *Science Direct*, σσ. 616-621. Ανάκτηση April 20, 2024, από <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886912005648?via%3Dihub>
- International, B. C. (χ.χ.). Blissymbolics Communication International. *Blissymbolics Communication International*. Ανάκτηση May 16, 2024, από <https://www.blissymbolics.org/>
- Jennische, M., & Zetterlund, M. (2015, April 28). Interpretation and Construction of Meaning of Bliss-words in Children. *PubMed*. doi:10.3109/07434618.2015.1036117
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση των παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. (Ι. Καφαντάρης, Trans.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Kaland, N., Callesen, K., Møller-Nielsen, A., Mortensen , E. L., & Smith , L. (2008, December 06). Performance of Children and Adolescents with Asperger Syndrome or High-functioning Autism on Advanced Theory of Mind Tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, σσ. 1112-1123. Ανάκτηση April 21, 2024, από <//link.springer.com/article/10.1007/s10803-007-0496-8>

- Kalyva, E. (2011, May 06). Autism: Educational and therapeutic approaches. Sage Publications. *Semantic Scholar*. doi:10.4135/9781446288658
- Kravits, T., Kamps, D. M., Kemmerer, K., & Potucek, J. (2002). Increasing communication skills for an elementary-aged student with autism using the picture exchange communication system. *Journal of autism and developmental disorders*. *Springer Link*, σσ. 225-230. Ανάκτηση May 15, 2024, από <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015457931788>
- Laugeson, E. A., & Ellingsen, R. (2014). *Social Skills Training for Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorder*. (F. R. Volkmar, B. Reichow, & J. C. McPartland, Eds.) New York: Springer.
- Levin, D. (2013). Beyond Remote-Controlled Childhood: Teaching Children in the Media age. *naeyc*. Ανάκτηση April 30, 2024, από <https://www.naeyc.org/resources/pubs/books/beyond-remote-controlled-childhood>
- Levy, A., & Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), pp. 1271-1282. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.023>
- Losardo, A., Notari-Syverson, A., & Bricker, D. (2001, March 01). Alternative approaches to assessing young children. *Semantic scholar*. Ανάκτηση May 04, 2024, από <https://www.semanticscholar.org/paper/Alternative-Approaches-to-Assessing-Young-Children-Losardo-Notari-Syverson/397ee660d929dd632c58365d738f1ce6097973d6>
- Lovaas, O. (2003). Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques. *APA PsycNet*. Ανάκτηση May 13, 2024, από <https://psycnet.apa.org/record/2002-06247-000>
- Love, J., Kisker, E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., . . . Vogel, C. (2005, November). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs. *Pubmed*, σσ. 885–901. doi:10.1037/0012-1649.41.6.88
- Loveland, K., & Kotoski, B. (2005). The school-age child with an autistic. *semanticscholar*. Ανάκτηση 04 14, 2024, από [www.semanticscholar.org: https://www.semanticscholar.org/paper/The-School%E2%80%90Age-Child-with-an-Autistic-Spectrum-Loveland-Tunali-Kotoski/620aeb8a07aed948846fbe169b6d50fb76bf7c1a](https://www.semanticscholar.org/paper/The-School%E2%80%90Age-Child-with-an-Autistic-Spectrum-Loveland-Tunali-Kotoski/620aeb8a07aed948846fbe169b6d50fb76bf7c1a)
- Margaret, S. C., & Phyllis, A. (2009). Child Neuropsychology. Assessment and Interventions for Neurodevelopmental Disorders. *Research gate*. doi:10.1007/978-0-387-88963-4

- Masten, A., & Cicchetti, D. (2010, June 24). Developmental Cascades. *Development and psychopathology. Semantic Scholar*, σσ. 491-715.
doi:10.1017/S0954579410000222
- Mesibov, G., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S., . . . Bourgondien, M. E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer Science & Business Media. Ανάκτηση May 12, 2024, από <https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-306-48647-0>
- Moor, J. M., Τζουριάδου, Μ., Waesberghe, B. T., & Κοντοπούλου, Μ. (1996). *Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurllyaid*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. doi:ID: 148853781
- Mousena, E. (2020, October). Forming Autonomous Citizens – The Role of Education. *Research gate*. Ανάκτηση April 30, 2024, από https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.01
- Mousena, E., & Kiprianos, P. (2018). The right of quality and identity in early education in times of crisis. (D. Karakatsani, J. A. Spinthourakis, & V. Zorbas, Επιμ.) *Researchgate*, σσ. 476-491. Ανάκτηση April 29, 2024, από https://www.researchgate.net/publication/338585450_Identity_in_times_of_Crisis_Globalization_and_Diversity
- 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), pp. 525-540.
- Norwich, B. (2003, February 05). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *WILEY Online Library*, σσ. 482-502.
doi:<https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00215>
- Ormrod, J., Anderman, E., & Anderman, L. (2019). *Educational Psychology: Developing*. Ανάκτηση April 30, 2024, από <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/5/0135206472.pdf>
- Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998, February). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *PubMed*, σσ. 25-32.
doi:10.1023/a:1026006818310
- Panerai, S., Tru, G., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009, February 10). Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH program. *PubMed*. doi:10.1007/s10803-009-0696-5
- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. (J. ο. Psychology, Επιμ.) *Research Gate*, σσ. 115-135. doi:10.1037/a0013383

- Petrogiannis, K. (2010). Early Childhood Care and Education in Greece: Some Facts on Research and Policy. *International Journal of Early Childhood*. doi:10.1007/s13158-010-0016-4
- Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Pianta, R., & Walsh, D. (1996, December 02). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315811444>
- Pierce, K. C., & Schreibman, L. (2013). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, pp. 471-481.
- Probst, P., Jung, F., Micheel, J., & Glen, I. (2010). Tertiary-preventive interventions for autism spectrum disorders (ASD) in children and adults: An evaluative synthesis of two TEACCH based outcome studies. *APPA PsycNet*, σσ. 129–167. Ανάκτηση May 12, 2024, από <https://psycnet.apa.org/record/2010-26430-002>
- Reichle, J., & Sigafos, J. (1991). *Establishing an initial repertoire of* (Τόμ. Implementin augmentative and alternative communication strategies for learners with severe disabilities). (J. Reichle, J. York, & J. Sigafos, Επιμ.) Baltimore: Brooks. Ανάκτηση May 15, 2024, από <https://www.semanticscholar.org/paper/Implementing-augmentative-and-alternative-%3A-for-Reichle-York/da48fe329e26676d74d2d7ac64c86748d214aef6>
- Rickson, D. J., & Watkins, W. G. (2013). Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys - A pilot study. *Journal of Music Therapy*, 40(4), pp. 283-301.
- Rogers, S. (2005, 04 15). Imitation and Play in Autism. *Wiley onlinelibrary*. Ανάκτηση 04 2024, από [//doi.org/10.1002/9780470939345.ch14](https://doi.org/10.1002/9780470939345.ch14)
- Sandberg, E., & Bedard, K. (2013). *Music Therapy*. In E. Sandberg & B. Spritz, *A Brief Guide to Autism Treatments*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of teach intervention in autism spectrum disorder: a review study. *Semantic scholar*, σσ. 40-50. Ανάκτηση May 12, 2024, από <https://www.semanticscholar.org/paper/THE-EFFECTIVENESS-OF-TEACCH-INTERVENTION-IN-AUTISM-Sanz-Cervera-Pastor-Cerezuela/97f23edb6677277dd7708ca0e61463c47c134fd5>
- Scheeren, A. M., de Rosnay, M., Koot, H. M., & Begeer, S. (2012, October 16). Rethinking theory of mind in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, σσ. 628-635.
- Scheuermann, B., Webber, J., & Lang, R. (2017). *Autism Teaching Makes Difference* (2 ed.). Boston: Cengage.

- Schneider, D., & Bayliss, A. (2012, July 3). Cognitive Load Disrupts Implicit Theory-of-Mind Processing. *Psychological Science*, σσ. 842-847. Ανάκτηση April 20, 2024, από [//doi.org/10.1177/0956797612439070](https://doi.org/10.1177/0956797612439070)
- Schwab, S., & Hessel, M. (2015). Achievement Goals, School Achievement, Self-Estimations of School Achievements and Calibration in students with an without special educational needs in inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational research*, 59(4), pp. 461-477.
- Sebastian, C. L., Fontaine, N. M., Bird, G., Blakemore, S.-J., De Brito, S. A., McCrory, E. J., & Viding, E. (2011, April 05). Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, σσ. 53–63. Ανάκτηση April 20, 2024, από [//doi.org/10.1093/scan/nsr023](https://doi.org/10.1093/scan/nsr023)
- Shamsi, F., Hosseini, S., Bayat, M., & Tahamtan, M. (2019, November). Methodology Report: The Impaired Theory of Mind in Autism Spectrum Disorders and the Possible Remediative Role of Transcranial Direct Current Stimulation. *Research gate*. Ανάκτηση April 20, 2024, από www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/338415251_Methodology_Report_The_Impaired_Theory_of_Mind_in_Autism_Spectrum_Disorders_and_the_Possible_Remediative_Role_of_Transcranial_Direct_Current_Stimulation
- Siaperas, P., & Brown, J. B. (2016). A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Sage Publications and The National Autistic Society*, 10(4), pp. 340-343.
- Squires, J., Waddell, M., Clifford, J., Funk, K., Hoselton, R., & Chen, C. (2012). A psychometric study of the infant and toddler intervals of the social emotional assesment measure. *Researchgate*, σσ. 78-90. doi:10.1177/0271121412463445
- Stewart, A., & Valian, V. (2018). *An Inclusive Academy: Achieving Diversity and Excellence*. MIT Press. Ανάκτηση April 30, 2024, από <https://doi.org/10.7551/mitpress/9766.001.0001>
- Syriopoulou-Delli, C. K. (2010). A Historical Review of Educational Policy in Greece for Children with Pervasive Developmental Disorders, Behavioral Difficulties and Other Special Educational Needs. *Review of European Studies*, 2(1), pp. 2-14. Retrieved from <https://doi.org/10.5539/res.v2n1p2>
- Syriopoulou-Delli, C. K., & Gkiolnta, E. (2020). *Review of assistive technology in the training of children with autism spectrum disorders*. *Journal of Developmental Disabilities*.
- Tange, H. (2016). Inclusive and exclusive knowledge practices in interdisciplinary, international education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), pp. 1097-1108.

- Taylor, J. L., & Seltzer, M. M. (2011). Employment and Post-Secondary Educational Activities for Young Adults with Autism Spectrum Disorders During the Transition to Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), pp. 566-574. Retrieved from [https://doi: 10.1007/s10803-010-1070-3](https://doi.org/10.1007/s10803-010-1070-3)
- Taylor, H., Klein, N., Minich, N., & Hack, M. (2000, November). Middle school age outcomes in children with very low birthweight. *PubMed*, σσ. 1495-1511. doi:10.1111/1467-8624.00242
- TPT. (2024, May 13). Ανάκτηση από www.teacherspayteachers.com: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/SPED-28-Large-lanyard-icons-10109449>
- Treatment Resource Manual for Speech-Language Pathology. (1996, September 01). *Semantic Scholar*. Ανάκτηση May 16, 2024, από <https://www.semanticscholar.org/paper/Treatment-Resource-Manual-for-Speech-Language-Roth-Worthington/4b0625517b23f71615a84a5c5afadc2d5276891d>
- Tutt, R., Powell, S., & Thornton, M. (2016). Educational Approaches in Autism: what we know about what we do. *Educational Psychology in Practise*, 22(1), pp. 69-81.
- UNESCO. (2001). Education for all: Information kit. Ανάκτηση May 2, 2024, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124166>
- Valencia, S. (1990). A porfolio approach to classroom reading and assessment: The whys, whats and hows. *Semantic scholar*, σσ. 338-340. doi:Corpus ID: 63493606
- Vasileiadis, I. (2013, June). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης. *Researchgate*. Ανάκτηση May 04, 2024, από https://www.researchgate.net/publication/343365654_Eidikes_Mathesiakes_Dyskolies_Diacheirise_kai_tropoi_parembases
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy making: implications for research and practice. *academia*. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/35659393/Education_and_inclusive_policy_making_implications_for_research_and_practice
- Walker, M. (1987, April 01). The Makaton Vocabulary--Uses and Effectiveness. Paper presented at the International Afasic Symposium of Specific and Language Disorders in Children. *Semantic Scholar*. Ανάκτηση May 14, 2024, από <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Makaton-Vocabulary--Uses-and-Effectiveness.-Walker/51123883e6095cebd7db1f7deb6bef7d925798eb>
- White, J. A., & Rispel, L. C. (2021). Policy exclusion or confusion? Perspectives on universal health coverage for migrants and refugees in South Africa. *Pubmed*. doi:10.1093/heapol/czab038

- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. (Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Επιμ., & Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman. Ανάκτηση May 04, 2024, από <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/play-learning-and-the-early-childhood-curriculum/book234110>
- Αβραμίδης, Η. (2013). *Από την ειδική αγωγή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Αγγελίδης, Π. (2019). *Από την «ειδική» στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο*. (Π. Αγγελίδης, Επιμ.) Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2015). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αθανασάκης, Ν., & Μητρέντση, Α. (2013). *Πρακτικές και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών στη σχολική τάξη: το πρόβλημα της διαφοροποίησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αλτινίδου, Π. (2017). *Διαταραχές αυτιστικού δάσματος: Μέθοδοι παρέμβασης στην γλώσσα και την επικοινωνία - Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. doi:10.26262/heal.auth.ir.292643
- Βάρβογλη, Λ. (2005). *Τι συμβαίνει στο παιδί; Νευροεξελικτικές διαταραχές της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βλάχου, Α. (χ.χ.). Επιμορφωτικό /υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας Παραδοτέο Π3.1, «Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020». «Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου. ΙΕΠ. Ανάκτηση από <https://blogs.sch.gr/pekesipeir/files/2019/02/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%B5%CC%81%CE%BF-%CE%A03.1-%CE%91.%CE%92%CE%9B%CE%91%CE%A7%CE%9F%CE%A5.pdf>
- Βογινδρούκας, Ε. (2005). Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό - Εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Διεπιστημονική προγγιση Αυτισμός. *Ζωοδόχος πηγή*, σσ. 17-33. Ανάκτηση May 14, 2024, από https://www.transformautismeducation.org/wp-content/uploads/Greek/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%89%CC%81%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82_%CF%84%CE%BF_%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CC%81_Understanding_the_child/1.20-%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%81%
- Γαλανάκης, Α., & Σάλμοντ, Ε. (2016). Αυτισμός: Πρόγραμμα Παρέμβασης σε μαθητή με σύνδρομο Asperger στις κοινωνικές δεξιότητες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών*

- Εκπαίδευσης* (σσ. (σσ. 187-201)). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανάκτηση από [//eproceedings.e-publishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/948/1119](http://eproceedings.e-publishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/948/1119) στις 10
- Γαλάνης, Π. (2019). Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση: Μια συμπεριφοριοαναλυτική παρέμβαση για την ένταξη τους στο σχολείο. *Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα. Ανάκτηση από [//thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24403?lang=el#page/1/mode/2up](http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24403?lang=el#page/1/mode/2up)
- Γενά, Α., & Μακρυγιάννη, Μ. (2017). *Συστημική, συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση. Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αξιολόγηση - διάγνωση - αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση*. (Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου, Επιμ.) Ζεφύρι: Διάδραση.
- Γεωργά, Ν. (2022). *Εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (Διπλωματική εργασία)*. Αιγάλεω: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Ανάκτηση από <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/1742/Georga%202020.PDF?sequence=2&isAllowed=y>
- Γεωργακόπουλος, Θ. (2021). *Ένα Νέο Πρόγραμμα Για Την Προσχολική Αγωγή Στην Ελλάδα*. Ανάκτηση Μάιος 16, 2024, από διανεοσις - Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης: <https://www.dianeosis.org/2021/07/prosxoliki/>
- Γεωργίου, Ε., Αγγελίδης, Π., & Κυριάκου, Κ. (2012). *Η εφαρμογή ενός μοντέλου συνεργατικής έρευνας δράσης για την ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. (Π. Αγγελίδης, Επιμ.) Ζεφύρι: Διάδραση.
- Δουλιανάκη, Γ. (2019). *E-Iocus Ιδρυματικό Καταθετήριο*. Ανάκτηση May 12, 2024, από E-Iocus Ιδρυματικό Καταθετήριο: <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/3/e/a/metadata-dlib-1561445447-695009-32269.tkl#>
- Δουλιανάκη, Γ. (2019). *Πιλοτική Εφαρμογή ενός Συνθετικού Προγράμματος Παρέμβασης με τις Μεθόδους TEACCH και ABA για τον Περιορισμό των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε Παιδί με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (Διπλωματική εργασία)*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανάκτηση May 13, 2024, από <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/3/e/a/metadata-dlib-1561445447-695009-32269.tkl#>
- Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2017, Μάιος). Επισκόπηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Research Gate*. doi:10.12681/jret.10225

Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
doi:10.26262/heal.auth.ir.108766

- Καραμπατζάκη, Ζ. (2012). *Πρώιμη ανιχνεύση και πρώιμη παρέμβαση για αναπτυξιακές δυσκολίες στα μαθηματικά στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμπατζάκη, Ζ. (2012). *Πρώιμη ανιχνεύση και πρώιμη παρέμβαση για αναπτυξιακές δυσκολίες στα μαθηματικά στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Ανάκτηση από
https://blogs.sch.gr/3nipacha/files/2023/10/%CE%A0%CF%81%CF%8E%CE%B9%CE%BC%CE%B7_%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7_%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%A0%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%91%CE%
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία*. (Π. Αγγελίδης, & Γ. Μαυροειδής, Επιμ.) Αθήνα: Τυπωθήτω. Ανάκτηση από
https://blogs.sch.gr/sdoukakis/files/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf?x82274
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος. Ανάκτηση Μάιος 03, 2024, από
https://www.academia.edu/18909819/%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%97_%CE%95_2015_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%BB%CE%B7%CE%BC%
- Κουρουπέτρογλου, Γ. (2000). *Σύστημα Εναλλακτικής Επικοινωνίας Bliss εγχειρίδιο χρήσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανάκτηση May 15, 2024, από <https://speech.di.uoa.gr/sppages/spppdf/BLISS%20System.pdf>
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον άλλον: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. *2ο Διεθνές συνέδριο της επιστημονικής ένωσης εκπαίδευσης ενηλίκων: Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες*, (σσ. 199-209).
- Μανωλίτσης, Γ. (2002). Εντοπισμός από νηπιαγωγούς παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα. *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας* (σσ. 504-513). Ρέθυμνο: Τμήμα Π.Τ.Π.Ε, Πανεπίστημιο Κρήτης.
- Ματιάκη, Β., & Ματιάκη, Α. (2006). *Η συμβολή της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μοντέλα και προοπτικές (Διπλωματική εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση από
https://www.researchgate.net/publication/311716109_E_symbole_tes_goneikes_

symmetoches_sten_ekpaideuse_paidion_me_eidikes_ekpaideutikes_anankes_Mo
ntela_kai_prooptikes

- Μέσσιου, Κ. (2004). *Η εκπαίδευση για όλους: Μύθος ή πραγματικότητα* (Τόμ. Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος). (Π. Αγγελίδης, & Γ. Μαυροειδής, Επιμ.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Μουστάκαλης, Μ. (2018). *pergamos*. Ανάκτηση Απρίλιος 20, 2024, από pergamos.lib.uoa.gr:
<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2865223/theFile>
- Μουτσινάς, Γ. (2016). Η συμβολή του θεραπευτικού προγράμματος TEACCH σε άτομα με αυτισμό. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 889–898). Ανάκτηση από <https://doi.org/10.12681/edusc.193>
- Μπότσογλου, Κ., & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). *Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας*. (Κ. Κακανά, Ν. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβα, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/348002160_O_EKPAIDEUTIKOS_OS_LEITOURGOS_SYMBOULEUTIKES
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης. Ανάκτηση Μάιος 18, 2024, από [file:///C:/Users/dimza/Downloads/70-Article%20Text-81-91-10-20171120%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/dimza/Downloads/70-Article%20Text-81-91-10-20171120%20(2).pdf)
- Νικολαΐδου, Α. (2012). *Η χρήση των κοινωνικών ιστοριών σε μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση Μαΐ 16, 2024, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22540/4/NikolaidouAnastasiaMsc2019.pdf>
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - βΒσικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008. (2024, Μαΐ 02). Ανάκτηση από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/142858/nomos-3699-2008>
- Ντολιοπούλου, Μ., & Γουριώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Παπαγεωργίου, Β. (2012). *Η συνύπαρξη της ΔΕΠ-Υ και των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)*. (Ε. Κάκουρος, & Κ. Μανιαδάκη, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2021). Σχέσεις σχολείου - οικογένειας. Εμπόδια και πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας. *Επιστημονικό περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ*, σσ. 261-269. Ανάκτηση Μάιος 18, 2024, από <https://skepsy.edu.gr/wp-content/uploads/2021/02/%CE%95%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf>
- Παπαηλιού, Χ., Μιχαηλίδης, Κ., & Πολεμικού, Α. (2011). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια, τη φύση και την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών. *Research Gate*. Ανάκτηση Μάιος 03, 2024, από https://www.researchgate.net/publication/326232210_Oi_antilepseis_ton_ekpaideutikon_gia_ta_aitia_te_physe_kai_ten_antimetopise_ton_anartyxiakon_glossikon_diatarachon
- Παπαστάμου, Σ. (2001). *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πιαστόπουλος, Ε., Κατκαρίδης, Ε., & Ρίζος, Σ. (2019). Παρουσίαση του δομημένου εκπαιδευτικού προγράμματος TEACCH στη Μονάδα Αυτιστικού Ατόμου "Ελπίδα": Ένα επιτυχημένο πείραμα. *7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. doi:<https://doi.org/10.12681/edusc.1782>
- Πούλου, Μ. (2014). Η επίδραση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στις σχέσεις με τους μαθητές τους. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. *eJournals*, σσ. 410-415. doi:10.12681/icw.17991 fatcat:z2zfw2piljetzogs7k2rklyocy
- Σόρκος, Γ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2021, February). «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Συμπεριληπτικότητα»: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην προώθηση του θεωρητικού μοντέλου 'Education for Sustainable Inclusion': Teachers' views on promoting the theoretical model. *1*(2021). Ανάκτηση April 29, 2024, από https://www.researchgate.net/publication/349412537_EKPAIDEUSE_GIA_TEN_AEIPHORO_SYMPERILEPTIKOTETA_OI_APOPSEIS_TON_EKPAIDYTIKON_STEN_PROOTHESE_TOU_THEORETIKOU_MONTELOU_'EDUCATION_FOR_SUSTAINABLE_INCLUSION'_TEACHERS'_VIEWS_ON_PROMOTING_THE_THEORETICAL_
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική εκδίπλωση στο Νέο Ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης (γ' αναθεωρημένη έκδοση).

- Σταύρου, Λ., & Σαρρής, Δ. (2017). Προγράμματα ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. *Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α.*
- Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004. *Ψηφιακή Βιβλιοθήκη*. Ανάκτηση Μάιος 17, 2024, από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/903>
- Σωκράτους, Σ., & Αγγελίδης, Π. (2012). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. (Π. Αγγελίδης, Επιμ.) Ζεφύρι: Διάδραση.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες -θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες -θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τολόγλου, Μ. (2020, Μάρτιος). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση. *Research Gate*. doi:10.12681/edusc.2802
- Τσερμίδου, Λ., & Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης. eJournals, Τόμ. 6 (2020)*. Ανάκτηση April 29, 2020, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/23328/0>
- ΦΕΚ Β' 4249 / 5-12-2017. (2017, Δεκέμβριος 07). «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών». Ανάκτηση Μάιος 17, 2024, από <https://www.pim.gr/downloads/file/1247-fek-v-4249-5-12-2017-kanonismos-leitourgias-dimotikon-paidikon-kai-vrefonipiakon-stathmon>
- Φλωράτου, Μ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία*. Αθήνα: Οδυσσέας. Ανάκτηση από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21683>

[Εικόνα 1 Συμπτώματα αυτισμού, σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM - 4 \(htt\) Πηγή: \[https://www.researchgate.net/figure/Symptoms-of-autism-as-per-DSM-IV-criteria-The-core-symptoms-of-autism-are-related-to_fig1_258037370\]\(https://www.researchgate.net/figure/Symptoms-of-autism-as-per-DSM-IV-criteria-The-core-symptoms-of-autism-are-related-to_fig1_258037370\).....6](https://www.researchgate.net/figure/Symptoms-of-autism-as-per-DSM-IV-criteria-The-core-symptoms-of-autism-are-related-to_fig1_258037370)

[Εικόνα 2 Το σύνδρομο του ευερέθιστου Χ \(htt1\) Πηγή: <https://www.shutterstock.com/search/abnormal-chromosome?consentChanged=true> 10](https://www.shutterstock.com/search/abnormal-chromosome?consentChanged=true)

Εικόνα 3 Ανατομία ανθρώπινου εγκεφάλου (htt2) Πηγή: https://www.foundalis.com/dep/cog/N4_gr.htm	12
Εικόνα 4 Παράδειγμα δραστηριότητας, βασισμένο στη Θεωρία του Νου. (Εάν ένα παιδί έχει αναπτύξει τη Θεωρία του Νου, θα είναι σε θέση να εξετάσει τα πράγματα από την οπτική γωνία της Sally. Η Sally, που δεν είδε το δόλιο κόλπο της Anne, θα αναζητήσει τη μπάλα στο καλάθι της. Προτού ένα παιδί αναπτύξει τη Θεωρία του Νου, δε θα μπορέσει να καταλάβει την οπτική γωνία της Sally κι έτσι θα απαντήσει από τη δική του οπτική γωνία, δείχνοντας ότι το παιδί θα κοιτάξει το κουτί της Anne) (htt4). Πηγή: http://sofferpsychdevelopment.weebly.com/sally-anne-test.html	13
Εικόνα 5 Δραστηριότητα Θεωρίας του Νου για εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων (htt5) Πηγή: https://www.therabee.gr/product-page/%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%B5%CE%BE%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BD%CE%BF%CF%85	15
Εικόνα 6 Ατομικό σύστημα εργασίας στη μέθοδο TEACCH (ABZ LOCAL, 2024) Πηγή: https://abzlocal.mx/total-54-imagen-modelo-teacch-autismo/	36
Εικόνα 8 Προκλητική συμπεριφορά με βάση τη μέθοδο ABA (2024), Πηγή: http://autismpartnershipph.com/en/service/our-method-and-approach-aba/	38
Εικόνα 9 Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς ABA (2024), Πηγή: http://autismpartnershipph.com/en/service/our-method-and-approach-aba/	40
Εικόνα 10 Τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου ABA (2024), Πηγή: https://infographicjournal.com/what-is-aba-therapy-how-it-can-help/	39
Εικόνα 11 Μέθοδος ΜΑΚΑΤΟΝ (2024), Πηγή: https://epikoinono.gr/tp-gossiko-programma-makaton/	41
Εικόνα 12 Η αλφαβήτα στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (2024), Πηγή: http://lazarikaterina.weebly.com/epsilon972tauetataualpha-10eta.html	45
Εικόνα 13 Βασικά Σύμβολα Συστήματος BLISS (2024), Πηγή: https://www.omniglot.com/writing/blissymbolics.htm	48
Εικόνα 14 Παράδειγμα Κοινωνικής Ιστορίας (Εικονογραφημένες κοινωνικές ιστορίες, 2024), Πηγή: https://www.epafos.gr/eshop/%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1/%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%8A%CF%8C%CE%BD/%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82	51