



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ  
(Δ.Α.Φ) ΣΤΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER  
(A.S.D) IN THE DAILY CURRICULUM OF KINDERGARTEN



**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΤΡΑΚΑΡΗ ΔΗΜΗΤΡΑ**

**ΑΕΜ: 2924**

**ΕΠΟΠΤΗΣ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ, ΜΕΛΟΣ Ε.ΔΙ.Π**

**Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΙΟΣ 2018**

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως την οικογένεια μου καθώς χωρίς αυτήν οι σπουδές μου δεν θα είχαν γίνει ποτέ πραγματικότητα. Με την ψυχολογική και οικονομική στήριξη τους όλα αυτά τα χρόνια κατάφερα να φτάσω στο τέλος της φοίτησης μου στο Τμήμα Νηπιαγωγών. Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς όλους του φίλους μου. Οι συμβουλές και η συμπαράσταση τους βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό στην ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε σχετικά με την υλοποίηση της τόσο ενδιαφέρουσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου Κωτσαλίδου Ευδοξία. Επίσης, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω και στον καθηγητή Μαυροπαλιά Τρύφων για την επιστημονική βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε πολλές φορές για την πραγματοποίηση του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Τέλος ευχαριστώ την καθηγήτρια Αλευριάδου Αναστασία που δέχτηκε να την αξιολογήσει .

## Περίληψη

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία αναλύονται οι προϋποθέσεις της ένταξης των νηπίων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο γενικό σχολείο . Το βασικό ερώτημα είναι τι πραγματικά συμβαίνει στην πράξη στην Ελληνική κοινωνία και αν οι συνθήκες βοηθούν την επιτυχημένη υλοποίηση προγραμμάτων ένταξης στο νηπιαγωγείο. Το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με το θεωρητικό πλαίσιο της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Σκοπός του είναι ο αναγνώστης να ενημερωθεί για την φύση της συγκεκριμένης διαταραχής και τις δυσκολίες που ένα άτομο αντιμετωπίζει. Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αυτό που σχετίζεται με την σχολική ένταξη. Αρχικά ορίζεται η έννοια της καθώς αποτελεί έναν αρκετά αμφιλεγόμενο όρο. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η βιβλιογραφική έρευνα. Η μελέτη του θέματος πραγματοποιήθηκε μέσα από την επισκόπηση άλλων ερευνών και την παράθεση των αποτελεσμάτων τους. Παρουσιάστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της ένταξης, τι συμβαίνει στην ελληνική κοινωνία στο θέμα αυτό αλλά και οι αλλαγές που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν.

## **Abstract**

This thesis analyzes the requirements that a general school should follow in order to succeed av integration program to pupils with Autistic Spectrum Disorder into the kindergarten. The key question that this thesis tries to answer is what really happens in Greek society and whether the conditions help to successfully implement the integration programs. The first chapter deals with the theoretical framework of the Autistic Spectrum Disorder. Its purpose is to inform the reader about the nature of this particular disorder and the difficulties that a person with this disorder faces. Lastly, the second chapter is about school integration. At the beginning of the chapter, there is a definition of the concept as it is a quite controversial term. The method followed is bibliographic research. The study of the subject was carried out by reviewing other surveys and quoting their results. The factors that influence the integration process , the Greek situation on this subject and the changes that could be made are presented in the second chapter.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη .....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή .....	8
Κεφάλαιο 1: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	10
1.1 Ορισμός.....	10
1.2 Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές .....	11
1.2.1 Σύνδρομο Asperger.....	11
1.2.2 Διαταραχή Rett .....	11
1.2.3 Παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή .....	12
1.2.4 Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.....	12
1.3 Ιστορική αναδρομή .....	13
1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ) .....	14
1.4.1 Ενδείξεις για τα χαρακτηριστικά της Δ.Α.Φ στην βρεφική ηλικία ....	16
1.4.2 Βλεμματική Επαφή .....	17
1.4.3 Συνδυαστική Προσοχή.....	17
1.4.4 Κοινωνικό χαμόγελο.....	17
1.4.5 Έλλειψη Κοινωνικής Μίμησης .....	18
1.4.6 Νοητική Καθυστέρηση .....	18

1.4.7 Γλωσσικά Προβλήματα .....	18
1.5 Αίτια της Δ.Α.Φ .....	20
1.5.1 Αρχικές θεωρίες.....	20
1.5.2 Βιολογικά και γενετικά αίτια .....	21
1.6 Διάγνωση της Δ.Α.Φ.....	23
1.6.1 Διαδικασία.....	23
1.6.2 Διαγνωστικά κριτήρια.....	24
1.7 Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση της Δ.Α.Φ .....	25
1.7.1 Πρόγραμμα TEACCH.....	27
1.7.2 Κοινωνικές Ιστορίες .....	27
1.7.3 Pecs (Picture exchange communication System).....	28
1.7.4 A.B.A (Applied Behavior Analysis).....	28
1.7.5 Spell .....	29
Κεφάλαιο 2: Εκπαίδευση .....	30
2.1 Ένταξη .....	30
2.1.1 Σημασία της ένταξης στα παιδιά με Δ.Α.Φ .....	31
2.1.2 Διαχωρισμός: Τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του.....	33
2.2 Προϋποθέσεις ένταξης παιδιών με Δ.Α.Φ .....	35
2.2.1 Στάσεις παιδαγωγού απέναντι στο νήπιο με Δ.Α.Φ.....	36
2.2.2 Ρόλος γονέων στην ένταξη των παιδιών.....	39
2.2.3 Η αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους .....	41

2.2.4 Τρόπος δράσης της νηπιαγωγού .....	43
2.3 Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Δ.Α.Φ στην Ελλάδα .....	46
2.4 Φοίτηση παιδιών με Δ.Α.Φ στο γενικό σχολείο .....	48
2.4.1 Παράλληλη στήριξη .....	48
2.5 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη στο ελληνικό γενικό σχολείο .....	50
2.5.1 Αναλυτικά προγράμματα .....	51
2.5.2 Προτεινόμενες Αλλαγές .....	53
Συμπεράσματα .....	55
Βιβλιογραφία .....	58

## Εισαγωγή

«Ο αυτισμός δεν είναι το κέλυφος του ατόμου. Είναι διεισδυτικός σε κάθε πτυχή του ατόμου. Είναι ένας τρόπος ύπαρξης» (Jim Sinclair, 1992 ό.α Γκονέλα, 2008). Αυτά είναι τα λόγια ενός ατόμου με Δ.Α.Φ που αποτυπώνουν μια πραγματικότητα που για χρόνια δεν ήταν αποδεκτή από το ευρύ κοινό. Η αυτιστική διαταραχή θεωρούνταν ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό και όχι ένα εγγενές που συνυπήρχε με το άτομο σε κάθε στιγμή της ημέρας. Η κοινωνία περιθωριοποιούσε τα άτομα αυτά καθώς αδυνατούσε να αντιληφθεί την φύση της διαταραχής.

Σήμερα, έναν αιώνα μετά την εμφάνιση του όρου τα πράγματα φαίνεται να μεταβάλλονται. Αν και ακόμα η λέξη αυτιστικός είναι σε μεγάλο βαθμό ταμπού για την ελληνική κοινωνία η κατάσταση σταδιακά αλλάζει. Μέσα στις αλλαγές που έχουν γίνει είναι και η θεσμοθέτηση της κοινής εκπαίδευσης των παιδιών αυτών σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα.

Δεδομένου του διαχωρισμού που υπάρχει στην επιστημονική κοινότητα για το παραπάνω θέμα σε συνδυασμό με την παραδοχή πως η ηλικία της παρέμβασης είναι καταλυτική για την αντιμετώπιση της διαταραχής, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετήσουμε τι ισχύει στην χώρα μας για την ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Φ στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου.

Σκοπός της πτυχιακής εργασίας είναι η συνειδητοποίηση ποιων μέτρων από αυτά που ενδείκνυται πραγματοποιούνται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου, για την ομαλή και «σωστή» ένταξη αυτών των παιδιών. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε γύρω από το συγκεκριμένο θέμα έγινε μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και στόχος είναι να δούμε τι χρειάζεται για να θεωρηθεί μια ένταξη πετυχημένη και ποιες από αυτές τις προϋποθέσεις έχει το ελληνικό νηπιαγωγείο.

Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ανασκόπησης διάφορων ερευνών τόσο από την ελληνική επιστημονική κοινότητα όσο και από την ξένη. Μέσα από τις επιμέρους έρευνες πολλές φορές είναι δύσκολο να βγει ένα συνολικό συμπέρασμα. Στην



παρούσα εργασία γίνεται μια συλλογή πορισμάτων τόσο του εξωτερικού όσο και της Ελλάδας και για αυτό είναι και σημαντική.

Η εργασία αποτελείται από δύο κεφάλαια. Το πρώτο, ασχολείται με το θεωρητικό πλαίσιο της διαταραχής αναφέροντας τον ορισμό έτσι όπως έχει καθιερωθεί επίσημα και παραθέτοντας τις αντιθέσεις με παλιότερους. Στην συνέχεια αναφέρονται περιληπτικά οι υπό-ομάδες της αυτιστικής διαταραχής και γίνεται μια ιστορική αναδρομή του όρου. Γενικότερα, το πρώτο κεφάλαιο αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στα άτομα με Δ.Α.Φ και αναπτύσσει τις διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά στην διαδικασία διάγνωσης και στους εκπαιδευτικούς τρόπους αντιμετώπισης που έχουν καταλήξει να είναι οι πιο αποτελεσματικοί. Σκοπός του είναι ο αναγνώστης να ενημερωθεί για την φύση της συγκεκριμένης διαταραχής και τις δυσκολίες που ένα τέτοιο άτομο αντιμετωπίζει.

Το δεύτερο κεφάλαιο, σχετίζεται με την έννοια της σχολικής ένταξης. Ο όρος αυτός είναι αρκετά αμφιλεγόμενος και αφορά την συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων παιδιών σε ένα κοινό πλαίσιο. Η παρούσα εργασία ασχολείται συγκεκριμένα με την ένταξη παιδιών με Δ.Α.Φ. Για τους παραπάνω λόγους στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ορισμός της ένταξης και οι δύο απόψεις για το αν πρέπει ή όχι να πραγματοποιείται. Γίνεται μια ανασκόπηση σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και μέσα από αυτές παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη ένταξη στο σχολείο. Επιπλέον, ερευνάται η κατάσταση που επικρατεί στην χώρα μας, ποιος είναι ο νόμος για τα παιδιά με Δ.Α.Φ και την εκπαίδευση τους. Η ένταξη αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία και σίγουρα η κατάσταση στην Ελλάδα δεν είναι ιδανική για την κατάλληλη υλοποίηση της. Αναφέρονται τα προβλήματα που υπάρχουν και πιθανές λύσεις σε αυτά. Στο τέλος παρουσιάζεται το συμπέρασμα από όλη την διαδικασία της ανασκόπησης.

# Κεφάλαιο 1: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

## 1.1 Ορισμός

Ο αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Σύμφωνα με το DSM-IV (1993), που αποτελεί το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, παρουσιάζεται ως «μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία ορίζεται από διαταραγμένη ανάπτυξη που εκδηλώνεται σε τρεις ταυτόχρονα περιοχές: α) κοινωνική συναλλαγή β) την επικοινωνία γ) την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά» (Πολυχρονοπούλου, 2013). Εμφανίζεται από πολύ νωρίς στην ζωή του παιδιού, ήδη από την βρεφική ηλικία και επηρεάζει πολύ-επίπεδα την ζωή του ίδιου του ατόμου αλλά και το περιβάλλον του.

Το 2013 εκδόθηκε αναθεωρημένο το DSM-V όπου επέφερε αλλαγές στην κατηγοριοποίηση και στα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού. Πλέον δεν υπάρχουν υπό-ομάδες αλλά μια κοινή που ορίζεται ως Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ). Σε σχέση με τον προηγούμενο ορισμό υπάρχουν διαφορές κυρίως ως προς τις περιοχές που παρατηρείται το έλλειμμα. Στο DSM-V (2013) η διαταραγμένη ανάπτυξη εμφανίζεται α) κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση και β) στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες αφαιρώντας έτσι την κοινωνική συναλλαγή.

Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση προκάλεσε αντιδράσεις καθώς άλλαξε δραστικά τον μέχρι πρωτύτερα γνωστό ορισμό αλλά και τα χαρακτηριστικά της διαταραχής. Αρκετά άτομα που ασχολούνται με το φάσμα του αυτισμού στην δράση σχολίασαν τις αλλαγές και τις επιπτώσεις που αυτές θα έχουν στην διάγνωση της.

Όντως οι μεταβολές αυτές επέφεραν αντιδράσεις και σύγχυση στην διάγνωση και κατηγοριοποίηση των διαταραχών. Η κατάσταση είναι ακόμα πιο περίπλοκη από την στιγμή που υπάρχει το διαγνωστικό εγχειρίδιο ICD-10 (πιο πρόσφατη έκδοση) το οποίο εκδόθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και χρησιμοποιείται κυρίως στην Ευρώπη. Η παρουσίαση του αυτισμού εκεί, είναι αρκετά παρόμοια με αυτή του DSM-IV ενώ αναμένεται και η δική του αναθεωρημένη έκδοση.

## 1.2 Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

Σύμφωνα με το DSM- IV(1993) άλλες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Δ.Α.Δ) που υπήρχαν και πλέον έχουν διαγραφεί ως όροι (στο DSM-V) είναι το σύνδρομο του Asperger, η διαταραχή Rett, η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς.

Ο λόγος που τις αναφέρουμε, αν και οι όροι σύμφωνα με το αναθεωρημένο εγχειρίδιο δεν είναι πλέον σε ισχύ είναι γιατί πρώτον, οι άνθρωποι της πράξης που ασχολούνται με την διαταραχή αυτιστικού φάσματος ακόμη τους χρησιμοποιούν και επιπλέον η τελευταία έκδοση του ICD που είναι ακόμα έγκυρη τις περιέχει.

### *1.2.1 Σύνδρομο Asperger*

Το σύνδρομο ονομάστηκε από τον Hans Asperger, τον άνθρωπο που μίλησε πρώτος για αυτό (Turkington & Ruth, 2007) . Η διαταραχή αυτή θεωρείται μία ήπια μορφή αυτισμού γνωστή και ως αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας (Υ.Λ.Α). Τα άτομα που πάσχουν από αυτό το σύνδρομο φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην γλωσσική τους ανάπτυξη ενώ δεν παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση (Turkington & Ruth, 2007). Πολλές φορές έχουν μεγάλη γλωσσική ευφράδεια αλλά λειτουργικά δεν αντιλαμβάνονται όλες τις χρήσεις της γλώσσας (Wilmshurst, 2011). Αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν και οι μεγάλες διαφορές μεταξύ των δύο διαταραχών. Πρώτη φορά επίσημος ορισμός υπήρξε το 1994 στο DSM-IV. Αν και είχε διαχωριστεί από τον αυτισμό η επιστημονική κοινότητα ήταν διχασμένη για το μέγεθος της διαφοροποίησης τους.

### *1.2.2 Διαταραχή Rett*

Το σύνδρομο Rett ανακαλύφθηκε πρώτη φορά στην Αυστρία από τον γιατρό Andreas Rett το 1966 (Turkington & Ruth, 2007). Η διαταραχή φαίνεται πως είναι νευρολογική και επηρεάζει το παιδί μετά από τους πέντε πρώτους μήνες που φαίνεται να έχει φυσιολογική ανάπτυξη (Wilmshurst, 2011). Αποτελεί μια σπάνια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμφανίζεται σχεδόν αποκλειστικά σε κορίτσια προκαλώντας συμπεριφορά παρόμοια με αυτή του αυτισμού, μυϊκή αδυναμία,

δυσκολία στην έκφραση συναισθημάτων, μειωμένη αυτιστική διαταραχή, κρίσεις, αργή ανάπτυξη του εγκεφάλου και του κρανίου, μειωμένη διάρκεια ζωής, ανωμαλίες στο περπάτημα, και απώλεια σκόπιμης λειτουργίας χεριών (Turkington & Ruth, 2007).

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι η αιφνίδια εμφάνιση της χωρίς ύπαρξη πρωτύπων ενδείξεων. Τα στάδια στα οποία έχουν χωριστεί τα χαρακτηριστικά είναι τέσσερα: 1. Πρώιμη έναρξη (6-18 μήνες) 2. Ταχεία επιδείνωση/καταστροφικό στάδιο 3. Plateau ή στάδιο ψευδούς στασιμότητας (2-10 έτη) 4. Ύστερη επιδείνωση των κινητικών δεξιοτήτων (10 έτη και άνω) (Wilmshurst, 2011).

Ο λόγος που αποτελεί μέρος της αυτιστικής διαταραχής είναι γιατί υπάρχει μια σύγχυση κατά τα προσχολικά χρόνια. Παρόλο της λανθασμένης ταύτισης οι διαφορές με τον αυτισμό είναι πολλές (όπως στο ενδιαφέρον προς τα άτομα του περιβάλλοντος) (Turkington&Ruth, 2007).

### *1.2.3 Παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή*

Αποτελεί μια σοβαρή κατάσταση, που αρχικά ονομαζόταν σύνδρομο Heller (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα με την διαταραχή αυτή ένα παιδί μικρής ηλικίας (μεταξύ δύο με τέσσερα) παύει να αναπτύσσεται φυσιολογικά. Οι αποκτηθείσες δεξιότητες σταδιακά εκλείπουν σε τομείς όπως η γλώσσα, κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές και κινητικές δεξιότητες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η ασθένεια είναι συνδεδεμένη με κρίσεις και εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια. Πρώτη φορά εμφανίστηκε το 1908 αλλά πέρασαν χρόνια μέχρι την επίσημη αναγνώριση της. (Turkington&Ruth, 2007)

### *1.2.4 Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.*

Αυτή η διαταραχή χαρακτηρίζεται από έλλειψη κοινωνικής συμπεριφοράς και στερεοτυπικές συμπεριφορές χωρίς όλα τα γνωρίσματα του συνδρόμου Asperger. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το DSM-IV (1994) η συγκεκριμένη κατηγορία χρησιμοποιείται «όταν υπάρχει μια σοβαρή και διάχυτη βλάβη στην ανάπτυξη της

κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή των λεκτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, ή όταν υπάρχουν στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, αλλά δεν πληρούνται τα κριτήρια για μια ειδική διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, σχιζοφρένεια, διαταραχή σχιζοτυπικής προσωπικότητας ή διαταραχή αποφευκτικής προσωπικότητας» (σελ.86).

### **1.3 Ιστορική αναδρομή**

Η εξέλιξη της Δ.Α.Φ φαίνεται μέσα από τα ευρήματα των μελετών και αν αναλογιστούμε παλιότερες αντιλήψεις. Πριν τον όρο αυτιστικός υπήρχε η προσφώνηση «παιδί-αγρίμι» ή «πρωτόγονο παιδί». (Frith, 1994). Ο όρος αυτός αναφερόταν σε παιδιά που για κάποιο λόγο μεγάλωσαν μακριά από μια συγκροτημένη κοινωνία και ως αποτέλεσμα είχαν προβλήματα λόγου, επικοινωνίας και συμπεριφοράς όταν εντάχθηκαν σε αυτήν (Frith, 1994). Η συσχέτιση βέβαια δεν πραγματοποιήθηκε τότε αλλά χρόνια αργότερα από τον Dewey. Έτσι, ξεκίνησε μια συζήτηση σχετικά με την πιθανότητα αιτιακής σχέσης ανάμεσα στην ύπαρξη αυτισμού και την απομόνωση ενός ατόμου. Οι απόψεις ήταν διφορούμενες και τα στοιχεία δεν ήταν επαρκή (Frith, 1994).

Ξεκινώντας από την αρχή, η λέξη αυτιστικός γλωσσολογικά έχει ελληνική ρίζα προέρχεται από την λέξη «εαυτός». Ακριβώς αυτό που θέλει να εκφράσει η λέξη είναι η στροφή ενός ατόμου προς τον εαυτό του. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Eugen Bleuler το 1911 όχι όμως με την σημερινή σημασία του όρου. Ο ίδιος αναφερόταν σε άτομα με ένα είδος σχιζοφρένεια που είχαν μεγάλη εσωστρέφεια και κλεινόταν στον εαυτό τους (Frith, 1994). Για πολλά χρόνια αργότερα σύγχυση παρέμεινε μεταξύ των δύο όρων. Θεωρούταν ότι ο αυτισμός ταυτίζεται με την παιδική σχιζοφρένεια και ότι αποτελεί μια πρώιμη εμφάνιση της (Frith, 1994). Αυτή η αντίληψη υποστηρίζεται ακόμη από κάποιους αν και η ευρύτερη επιστημονική κοινότητα την έχει απορρίψει με επιχειρήματα. (Πολυχρονοπούλου, 2013)

Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με τον αυτισμό με την σημερινή του σημασία ήταν ο Leo Kanner και ο Hans Asperger το 1943 . Ο Kanner έδωσε τον όρο «πρώιμος βρεφικός αυτισμός» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Και οι δύο φαίνεται πως είχαν ως έναυσμα τους παιδιά που δυσκολευόντουσαν ιδιαίτερα στην ανάπτυξη σχέσεων (Frith, 1994). Για πολλά χρόνια θεωρούταν ότι ο Asperger είχε μελετήσει κάτι διαφορετικό από τον Kanner. Τελικά η διαφοροποίηση σύμφωνα με την Frith (1004) υφίσταται στο γεγονός ότι η δική του μελέτη είχε πολύ μεγαλύτερο εύρος. Ο Asperger είχε εντάξει στην έρευνα του περιπτώσεις ατόμων με σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες αλλά και άλλους που έφταναν στο όριο του φυσιολογικού σε αντίθεση με τον Kanner όπου οι περιπτώσεις που μελέτησε ήταν πιο βαριάς μορφής.

Η αυτιστική διαταραχή αναγνωρίστηκε από το την Αμερικανική Ψυχιατρική Κλινική το 1980 εισάγοντας τον όρο «βρεφικός αυτισμός» στο DSM-II (McPartland, 2013). Ο παράγοντας που επηρέασε καθοριστικά αυτή την εξέλιξη ήταν το μοντέλο του Rutter. Ο ίδιος δημιούργησε ένα διαγνωστικό μοντέλο όπου έδωσε έμφαση στην ανάγκη για ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων, δυσκολία ή απουσία γλώσσας και την ανάγκη για ομοιομορφία. (McPartland, 2013)

#### **1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ)**

Το κύριο χαρακτηριστικό το οποίο παρατηρείται σε ένα παιδί με αυτισμό είναι η μοναχικότητα και απομόνωση στον εαυτό του. Αυτό είναι το πρώτο που προσέχει το οικογενειακό περιβάλλον και προέρχεται από την έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης που έχει. Δεδομένου ότι πρόκειται για μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή είναι σαφές ότι τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν όλη την ύπαρξη του ατόμου, αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου, μπορεί να εμφανιστούν νέα ενώ άλλα να αποδυναμωθούν (Πολυχρονοπούλου, 2013). Ενδείξεις εμφανίζονται ήδη από την βρεφική ηλικία αλλά τυπικά εμφανίζεται τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (μέχρι την ηλικία των τριών). (Πολυχρονοπούλου, 2013, σ. 505).

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, ο διαταραχή αυτιστικού φάσματος παρουσιάζει ελλείψεις σε τρεις βασικούς τομείς στην ζωή του ατόμου γνωστές και ως «η τριάδα των διαταραχών». Στην:

- Κοινωνική Συναλλαγή:

Παρατηρείται, πως η κοινωνική ζωή των αυτιστικών ατόμων καθυστερεί σε μεγάλο βαθμό και πολλές φορές απουσιάζει. Τα άτομα αυτά αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον κόσμο από ένα τυπικώς αναπτυσσόμενο παιδί με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν σχέσεις με άλλα άτομα.

- Επικοινωνία

Η αδιαφορία προς την επικοινωνία που δείχνουν αυτά τα άτομα είναι έντονη. Ένας λόγος που γενικά οι άνθρωποι επικοινωνούμε παρακινείται από την ανάγκη μας να μοιραστούμε κάτι ή να αντιληφθούμε τα συναισθήματα των άλλων, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να ισχύει στα άτομα με Δ.Α.Φ. Σύμφωνα με τους κλινικούς ψυχολόγους ένα χαρακτηριστικό που εντείνει την απάθεια των ατόμων για επικοινωνία είναι η έλλειψη της ενσυναίσθησης (Wenar & Kerig, 2008). Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως «η συναισθηματική ταύτιση με ένα άλλο άτομο. Η αναγνώριση και η κατανόηση της θέσης, του συναισθήματος, των σκέψεων ή της κατάστασης κάποιου άλλου» (Ενσυναίσθηση: Η άγνωστη δύναμη της επικοινωνίας, 2010). Φαίνεται πως τα άτομα που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, σύμφωνα με την «θεωρία του νου» αδυνατούν να αντιληφθούν τις προσδοκίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. (Wenar & Kerig, 2008). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στο συγκεκριμένο θέμα είναι πολλές με πιο δημοφιλής το πείραμα Sally-Anne όπου κατέστησε σαφές πως τα άτομα με Δ.Α.Φ δυσκολεύονται να αλλάξουν οπτική γωνία.

- Κοινωνική φαντασίας και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά :

Κύριο στοιχείο ενός ατόμου με Δ.Α.Φ είναι η έλλειψη της κοινωνικής φαντασίας. Αυτή με την σειρά της προκαλεί την εκδήλωση διάφορων άλλων

δυσκολιών. Το άτομο με Δ.Α.Φ δεν μπορεί να προβλέψει την συμπεριφορά των ατόμων και ούτε να ερμηνεύσει τα λόγια τους. Όλη αυτή η κατάσταση οδηγεί σε μια γενική αβεβαιότητα οδηγώντας το έτσι σε μια παθολογική ανάγκη για ομοιομορφία του περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει να αντιδρούν σε οποιαδήποτε μικρή αλλαγή του πολλές φορές με ακραίους τρόπους. Ο Kanner ονόμασε αυτήν την εγγενή ανάγκη «ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιομορφία» (Frith, 1994). Επίσης παρατηρείται η επανάληψη ίδιων κινήσεων από τα παιδιά αυτά για το οποίο οι Klinger και Dawson (1995) υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούνται σαν εργαλείο για τον έλεγχο του περιβάλλοντος (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Σχετικά με το περιβάλλον είναι γνωστή η αντίληψη ότι τα άτομα με Δ.Α.Φ δεν εντάσσονται σε αυτό και το αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο. Σε ορισμένες περιπτώσεις δίνουν την εντύπωση κωφού ατόμου ενώ άλλες ενοχλούνται από τον παραμικρό ήχο. Μια άποψη υποστηρίζει ότι αυτά τα άτομα βρίσκονται είτε σε κατάσταση υπερδιέγερσης ή υποδιέγερσης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Έχουν την δυνατότητα να αποκλείουν ερεθίσματα του περιβάλλοντος ή να μεγιστοποιούν κάτι σε βαθμό που να τους ενοχλεί πολύ. Όπως μας πληροφορεί και ένα αυτιστικό άτομο που κατάφερε να ενταχτεί αποτελεσματικά στην κοινωνία, καταφέρνει να βρίσκεται σε μια αίθουσα γεμάτη κόσμο και να τους αποκλείσει όλους για να διαβάσει το βιβλίο της ενώ ο παραμικρός θόρυβος από ένα αεροπλάνο την ενοχλεί αφάνταστα (Temple Grandin, 1995). Αυτή η μαρτυρία μας επιβεβαιώνει ότι ένα άτομο με την συγκεκριμένη διαταραχή μπορεί να βελτιωθεί αλλά πάντα κάποια από τα χαρακτηριστικά παραμένουν. Αποτελεί μια διαταραχή που δεν εξαφανίζεται.

#### *1.4.1 Ενδείξεις για τα χαρακτηριστικά της Δ.Α.Φ στην βρεφική ηλικία*

Ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής ενός παιδιού μπορούν τα παρατηρηθούν συμπεριφορές που προϋδεάζουν το περιβάλλον για την διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Το βρέφος φαίνεται να μην αναζητά την μητρική αγκαλιά(δεν σηκώνει τα χέρια του προς το μέρος της) και πιθανότατα έχει διαταραχές ύπνου (Πολυχρονοπούλου, 2013). Επιπλέον άλλες ενδείξεις συμπεριφοράς είναι η αδιαφορία του βρέφους για το θήλαστρο και για δυνατούς και χαμηλούς τόνους (Πολυχρονοπούλου, 2013).



#### *1.4.2 Βλεμματική Επαφή*

Αρχικά φαίνεται πως τα βρέφη με Δ.Α.Φ ή και μεγαλύτερης ηλικίας άτομα αποφεύγουν την βλεμματική επαφή τόσο με το άτομο φροντίδας τους όσο και με άλλους ανθρώπους (Wenar & Kerig, 2008). Ακόμα και όταν υπάρχει δεν φαίνεται να είναι λειτουργικοί καθώς τα άτομα του περιβάλλοντος αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα. (Wenar & Kerig, 2008)

Η βλεμματική επαφή αποτελεί κύριο στοιχείο της προ-λεκτικής επικοινωνίας (Wenar & Kerig, 2008). Μέσω του βλέμματος δημιουργείται δεσμός μεταξύ του βρέφους και του προσώπου φροντίδας (συνήθως μητέρα). Η έλλειψη του επηρεάζει την δύναμη του δεσμού τους καθώς πολλές μητέρες έχουν την αντίληψη πως η βλεμματική επαφή είναι σημάδι αναγνώρισης από το βρέφος (Wenar & Kerig, 2008, σ. 187). Με αυτήν λοιπόν την σκέψη γίνεται σαφές πως η έλλειψη του μπορεί να επηρεάσει την ψυχολογία της.

#### *1.4.3 Συνδυαστική Προσοχή*

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι η αδυναμία του βρέφους για συνδυαστική προσοχή. Συνδυαστική προσοχή ορίζεται ως η χρήση της βλεμματικής επαφής και των χειρονομιών από το βρέφος προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον κάποιου στο ερέθισμα που αυτό έχει στρέψει την προσοχή του. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η ανεπαρκής ανάπτυξη της συνδυαστικής προσοχής αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με Δ.Α.Φ. Η εξέλιξη του παιδιού στον τομέα αυτό είναι σημαντική καθώς αποτελεί την βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας. Ακριβώς λόγω της μεγάλης σημασίας πολλά προγράμματα παρέμβασης περιέχουν τη διδασκαλία συνδυαστικής προσοχής στα μικρά παιδιά. (Carr & Jones, 2004)

#### *1.4.4 Κοινωνικό χαμόγελο*

Το κοινωνικό χαμόγελο είναι ακόμα μια αντίδραση που βρίσκεται σε έλλειψη. Ορίζεται ως η ταυτόχρονη εμφάνιση δύο χαρακτηριστικών: μιας θετικής έκφρασης του προσώπου και βλεμματικής επαφής (Nichols, Ibañez, Foss-Feig, & Stone, 2014) .

Σε πολλές περιπτώσεις το χαμόγελο αυτό δεν έχει έκπτωση σε ποσοτική εμφάνιση αλλά σε ποιοτική. Με απλά λόγια ένα βρέφος με Δ.Α.Φ δεν χρησιμοποιεί το χαμόγελο ως μέσο επικοινωνίας αλλά το συνδέει με συγκεκριμένες πράξεις (Wenar & Kerig, 2008).

#### *1.4.5 Έλλειψη Κοινωνικής Μίμησης*

Η απουσία του φανταστικού παιχνιδιού είναι ακόμη ένα στοιχείο. Για αυτό ευθύνεται η έλλειψη παρουσιάζεται στο πεδίο της κοινωνικής μίμησης (το οποίο συνδέεται με την έλλειψη της κοινωνικής φαντασίας). Τα αυτιστικά βρέφη έχουν δυσκολία στην αντιγραφή κινήσεων ή εκφράσεων του περιβάλλοντος τους. Η κοινωνική μίμηση σχετίζεται με πλήθος άλλων δεξιοτήτων . Σύμφωνα με έρευνες των Stone και των συνεργατών του η μίμηση των χειρονομιών σχετίζεται με την ανάπτυξη της εκφραστικής γλώσσας. (Ingersoll, 2008). Η αδυναμία τους αυτή έχει αντίκτυπο και στο παιχνίδι τους κατά την νηπιακή ηλικία. Τα αυτιστικά παιδιά δεν αναπτύσσουν ιδιαίτερα το συμβολικό παιχνίδι του οποίου η σημασία είναι μεγάλη για την εξέλιξη του παιδιού (Wenar & Kerig, 2008). Σύμφωνα με τον Piaget μέσω του συμβολικού παιχνιδιού το παιδί αφομοιώνει το εξωτερικό περιβάλλον με βάση τις δικές του ανάγκες και πεποιθήσεις (Αυγητίδου, 2001).

#### *1.4.6 Νοητική Καθυστέρηση*

Η πλειοψηφία των ατόμων με Δ.Α.Φ έχουν χαμηλό νοητικό επίπεδο. Τα άτομα που το επίπεδο νοημοσύνης τους είναι χαμηλότερο του 70 παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα τόσο στην επικοινωνία τους όσα και στην γλωσσική τους ανάπτυξη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δυσκολότερη ένταξη τους στην κοινωνία. Είναι λογική απόρροια ότι όσο μεγαλύτερο είναι το νοητικό επίπεδο ενός ατόμου με Δ.Α.Φ τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα έχει να ζήσει μια αυτόνομη ζωή. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, σσ. 329-330)

#### *1.4.7 Γλωσσικά Προβλήματα*

Ταυτόχρονα, πολλά είναι τα προβλήματα γλώσσας που εμφανίζονται στα παιδιά αυτά. Η δυσκολία αυτή εμφανίζεται πιο αργά ηλικιακά σε σχέση με τις υπόλοιπες,

όταν το νήπιο καλείται να αναπτύξει λόγο. Συγκεκριμένα, οι παρατηρούμενες συμπεριφορές είναι οι εξής : « α) πολλές φορές δεν μπορούν να εκφραστούν μέσω της ομιλίας αλλά και ούτε να κατανοήσουν τι τους λένε β) Συνομιλούν με τον εαυτό τους ενώ υπάρχει απουσία ή λανθασμένη χρήση των άρθρων και των προθέσεων γ) Ακόμα και ο ήχος της φωνής του είναι διαφορετικός αφού παρατηρείται έλλειψη μελωδικότητας και βλάβες στην ένταση της ομιλίας δ) Ένα παιδί με αυτισμό μπερδεύει τις αντωνυμίες και πολλές φορές μιλά για τον εαυτό του με το όνομα του χωρίς να χρησιμοποιεί το «εγώ». Επίσης παρατηρείται ηχολαλία, νεολογισμοί και στερεότυπες επαναλήψεις.» (Πολυχρονοπούλου, 2013, σσ. 510-511)

Η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία. Τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται να αντιληφθούν τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα. (Wenar & Kerig, 2008) Φαίνεται να μπορούν να δημιουργήσουν μια ορθά από άποψη γραμματικής πρόταση όμως αδυνατούν να την χρησιμοποιήσουν για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μέσα στην συζήτηση (Wenar & Kerig, 2008, σ. 202). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την κατανόηση της γλώσσας είναι ο κυριολεκτικός τρόπος σκέψης. (Wenar & Kerig, 2008). Η γλώσσα είναι γεμάτη από μεταφορές . Ένα άτομο με την συγκεκριμένη διαταραχή δεν αντιλαμβάνεται τον μεταφορικό τρόπο ομιλίας και δυσκολεύεται να κατανοήσει λέξεις που δεν αντιπροσωπεύουν ένα υλικό στοιχείο (Πολυχρονοπούλου, 2013). Αυτός είναι ο λόγος που συγχέει και τις αντωνυμίες ή δεν χρησιμοποιεί το «εγώ» όταν μιλά για τον εαυτό του. Οι αντωνυμίες όπως και άλλες λέξεις δεν ανταποκρίνονται σε κάτι υπαρκτό αλλά είναι αφηρημένες έννοιες και αυτό είναι που θέτει εμπόδια στην κατανόηση τους και την περαιτέρω χρήση τους.

Ταυτόχρονα, όπως ειπώθηκε και παραπάνω ασχέτως με το πλούσιο λεξιλόγιο τα άτομα με Δ.Α.Φ δεν αντιλαμβάνονται το πώς θα έπρεπε να το χρησιμοποιούν τις λέξεις ανάλογα με τις περιστάσεις. Πολλές φορές ξεκινάνε μόνοι τους μια συζήτηση με περιεχόμενο που δεν αφορά κανέναν χωρίς να κατανοούν την δυσφορία του περιβάλλοντος (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ένας μεγάλο μέρος (περίπου το 50%) τω ατόμων με Δ.Α.Φ δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν την ομιλία. Σύμφωνα με μια έρευνα της Mundy και των συνεργατών

της το 1990 παρατηρήθηκε πως παιδιά που είχαν κατακτήσει έως κάποιο στάδιο προ-λεκτική επικοινωνία είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες για ανάπτυξη λόγου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Αυτό αποτελεί καθοριστικής σημασίας χαρακτηριστικό για την εξέλιξη του ατόμου αφού η απουσία της ομιλίας δυσχεραίνει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την επικοινωνία του άρα σε δεύτερο επίπεδο και την αυτονομία του.

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ανήκουν στην Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Βέβαια δεν πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι ένα άτομο με Δ.Α.Φ δεν εμφανίζει πάντα όλα τα χαρακτηριστικά και ούτε αυτά βρίσκονται στον ίδιο βαθμό.

## **1.5 Αίτια της Δ.Α.Φ**

Από την στιγμή που πρώτος ο Kanner (1943) μίλησε για τον «πρώιμο βρεφικό αυτισμό» ξεκίνησε μια συζήτηση για τα αίτια της διαταραχής αυτής. Μέχρι και σήμερα η επιστημονική κοινότητα δεν φαίνεται να έχει καταλήξει σε ένα ξεκάθαρο συμπέρασμα.

### *1.5.1 Αρχικές θεωρίες*

Όπως έχει αναφερθεί και στο υποκεφάλαιο «1.3 Ιστορική αναδρομή» ο Kanner τοποθέτησε τις βάσεις για την ψυχογενή θεωρία. Σε αυτήν υπαίτιοι της διαταραχής είναι οι γονείς καθώς δεν πρόσφεραν αρκετή αγάπη δημιουργώντας έτσι μια «προβληματική» σχέση. Για τον λόγο αυτό ονομάστηκαν «γονείς-ψυγεία» (Πολυχρονπούλου, 2013).

Υποστηρικτής θεωριών που στόχευαν στους γονείς ήταν και ο Bruno Bettelheim, σύμφωνα με αυτόν στο βιβλίο του (1967) όλα τα παιδιά με Δ.Α.Φ είχαν δυσμενείς εμπειρίες από το οικογενειακό τους περιβάλλον δημιουργώντας τους έτσι αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος και φόβο (Κωτσόπουλος, 2014). Καμία από αυτές δεν αναγνωρίζεται πλέον ως βάσιμη στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα καθώς την διάρκεια 1960-1970 νέες μελέτες τις κατέρριψαν (Κωτσόπουλος, 2014).

### 1.5.2 Βιολογικά και γενετικά αίτια

Η έρευνα γύρω από βιολογικά αίτια ξεκίνησε λόγω της μικρής ηλικίας εμφάνισης της διαταραχής (Howlin, 1998). Παρατηρήθηκε μια σύνδεση του αυτισμού με προγεννητικά προβλήματα της εγκύου και με επιπλοκές στον τοκετό. (Howlin, 1998) Φάνηκε μέσα από έρευνες πως πολλές φορές κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης, υπάρχει εκτροπή στην ανάπτυξη του εγκεφάλου. (Κωτσόπουλος, 2015)

Ταυτόχρονα, πλήθος ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε δίδυμα οικογενειών που είχαν ένα παιδί με Δ.Α.Φ, αύξησαν την πιθανότητα βιολογικών αιτιών. Οι πρώτες τέτοιες έρευνες, έγιναν την δεκαετία του '60 και του '70. Μελετήθηκαν μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα και βρέθηκε πως σε μεγάλο ποσοστό το βρέφος που δεν είχε Δ.Α.Φ (στα μονοζυγωτικά) παρουσίασε δυσκολίες σε τομείς γλώσσας και κοινωνικότητας σε αντίθεση με τα διζυγωτικά που το ποσοστό ήταν μηδαμινό. (Steffenburgetal. ó.a Howlin, 1998).

Οι έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση συνεχίστηκαν και εξετάζοντας και οικογένειες αυτών των ατόμων. Το αποτέλεσμα ήταν να ενταθεί η ύπαρξη γενετικής συσχέτισης και η ιδέα της κληρονομικότητας με την διαταραχή (Harpe, 2003). Φάνηκε πως ακόμα και στο ευρύτερο περιβάλλον υπήρχαν συγγενείς με προβλήματα σχετικά με Δ.Α.Φ. (όπως στερεότυπες συμπεριφορές, έλλειψη κοινωνικότητας κ.τ.λ.) (Howlin, 1998). Συνοπτικά πολλές είναι οι έρευνες που υποστηρίζουν την γενετική συσχέτιση με την διαταραχή αυτή όπως και με το φύλο. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε οικογένειες με δύο παιδιά με Δ.Α.Φ φάνηκε πως οι πιθανότητες να έχει και το τρίτο αγγίζουν το 50% αν αυτό είναι αγόρι (Ronemus, Levy, & Wigler, 2014). Επιπλέον, σύμφωνα με μια έρευνα του Simon Baron-Cohen και των συνεργατών του τα άτομα με Δ.Α.Φ χρησιμοποιούν άλλο σημείο το εγκεφάλου για την συναισθηματικές και κοινωνικές ενέργειες. (Howlin, 1998)

Σχετικά με τις γενετικές ανωμαλίες οι Διαταραχές αυτιστικού φάσματος έχουν συνδεθεί και με διάφορες άλλες καταστάσεις όπως είναι η φαινυλκετονουρία, και με το σύνδρομο του εύθραυστου Χ. Ειδικά το τελευταίο, στις αρχικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν είχε πολύ υψηλά επίπεδα σύνδεσης με την Διαταραχή

Αυτιστικού Φάσματος καθώς είχαν χρησιμοποιηθεί κριτήρια με βάση το DSM-III. Αργότερα, η αλλαγή των κριτηρίων σε συνδυασμό με την αύξηση των τεστ μείωσε το ποσοστό σύνδεσης κατά πολύ (Howlin, 1998).

Στο πεδίο των γενετικών αιτιών, υπάρχει τα κεφάλαιο χρωμοσωμικών ανωμαλιών. Διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση. Κατά καιρούς η εμφάνιση ίδιων χρωμοσωμικών διαφοροποιήσεων σε άτομα με Δ.Α.Φ έχει προκαλέσει συζήτηση για συσχέτιση αυτών με την εμφάνιση της διαταραχής. Ερευνητές υπέθεσαν πως ίσως να υπάρχει χρωμοσωμική ανεπάρκεια η οποία προκαλεί ανωμαλίες στην εγκεφαλική δομή (Frith, 1999)

Επιπλέον, μια σχετικά καινούργια αντίληψη είναι αυτή που εμπλέκει τον μεταβολισμό του ατόμου με την ύπαρξη του αυτισμού. Σύμφωνα με αυτήν ο μεταβολισμός του ατόμου παρουσιάζει πρόβλημα σε συγκεκριμένες τροφές και αυτό έχει ως αποτέλεσμα στην είσοδο του εγκεφάλου τοξικών ουσιών. (Πολυχρονοπούλου, 2013, σ. 325) Με βάση την συγκεκριμένη αντίληψη έχει δημιουργηθεί μια δίαιτα όπου αποφεύγονται τροφές που φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά αυτά τα άτομα. (Μακρή, 2017)

Στον ίδιο μοτίβο υπάρχει μια μερίδα κόσμου που υποστηρίζει τα περιβαλλοντικά αίτια ως βάση για την ύπαρξη της διαταραχής. Αυτή ίσως να έχει και την μικρότερη αποδοχή καθώς ο αυτισμός εμφανίζεται σε πολύ μικρή ηλικία. για να θεωρηθεί βάσιμη μια τέτοια αντίληψη.

Με τα χρόνια και την εξέλιξη της επιστήμης όλο και μεγαλύτερη είναι η πρόσβαση σε νέα μέσα έρευνας. Αν και δεν έχει βρεθεί μια συγκεκριμένη αιτία τα γονίδια είναι αυτά που φαίνεται να έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό ευθύνης για την εκδήλωση του αυτισμού. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα υποστηρίζει πως δεν πρόκειται για ένα μεμονωμένο αίτιο αλλά για πολύ-παραγοντική κατάσταση. «Θα μπορούσε κάποιος να πει πως πρόκειται για ένα διαταραγμένο νευρικό σύστημα που επιδρά καταλυτικά στην συμπεριφορά του ατόμου». (Wenar & Kerig, 2008, σ. 215)

## 1.6 Διάγνωση της Δ.Α.Φ

Είναι δεδομένο πως σε μια διαταραχή όπως ο αυτισμός σημαντικό ρόλο έχει η πρόωμη διάγνωση του. «Σύμφωνα με τον Bruder όσο πιο έγκαιρα διαπιστωθεί μια διαταραχή στην ανάπτυξη του νηπίου τόσο πιο μεγάλη είναι η πιθανότητα να ωφεληθεί από στρατηγικές παρέμβασης, ώστε να αναπτύξει μηχανισμούς αναπλήρωσης των αναγκών του» (Καλύβα, 2005). Συνήθως η διάγνωση γίνεται στην νηπιακή ηλικία. Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο (3366) την διάγνωση αναλαμβάνουν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης). «Σκοπός των ΚΕΔΔΥ είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας».

Οι γονείς είναι σε θέση να παρατηρήσουν αρκετές ενδείξεις αυτιστικής διαταραχής από πολύ μικρή ηλικία. Παρόλο αυτά, αυτό που φαίνεται να τους οδηγεί στην εξερεύνηση του προβλήματος είναι η ανησυχία τους για την ανεπαρκή ή παντελή έλλειψη ανάπτυξης λόγου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα που έλαβε μέρος στην Αγγλία ο μέσος χρόνος καθυστέρησης από τις πρώτες ανησυχίες των γονιών μέχρι την επίσημη διάγνωση του παιδιού είναι τέσσερα με έξι χρόνια (Crane, Chester, Goddard, Henry, & Hill, 2016). Βέβαια πρέπει να αναλογιστούμε πως πολλές φορές η αναγνώριση του προβλήματος είναι δύσκολο βήμα, καθώς πολλοί γονείς βρίσκονται σε άρνηση. Ο αυτισμός δεν επηρεάζει μόνο το ίδιο το παιδί αλλά και το περιβάλλον του. Για τον λόγο μετά την διάγνωση του πρέπει να παρέχεται στήριξη όχι μόνο στο παιδί αλλά και στην οικογένεια.

### 1.6.1 Διαδικασία

Ο ειδικός καλείται να αναγνωρίσει τις κύριες δυσκολίες του παιδιού με κύριο εργαλείο την παρατήρηση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Το παιδί λόγω των προβλημάτων ομιλίας που έχει και της εσωστρέφειας του δεν μπορεί να συζητήσει μαζί του για τα θέματα που αντιμετωπίζει. Συνεπώς, η διάγνωση πραγματοποιείται με

την προσεκτική συλλογή στοιχείων από τους γονείς. Συγκεκριμένα, ο ειδικός λαμβάνει ιστορικό από πολλές πηγές όπως είναι το σχολείο και το νηπιαγωγείο του παιδιού. Επιπλέον λαμβάνει πληροφορίες για το ιστορικό της οικογένειας γύρω από την Δ.Α.Φ και εκτιμά την συμπεριφορά, το γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο του παιδιού και την σωματική του κατάσταση («Diagnosis for children», 2018).

Η συλλογή των δεδομένων και του ιστορικού του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον πραγματοποιείται μέσω ερωτηματολογίων. Για τον αυτισμό έχουν δημιουργηθεί σταθμισμένες κλίμακες αξιολόγησης όπως η κλίμακα CARS,ABC καθώς και μέθοδοι δομημένης διαγνωστικής συνέντευξης (Πολυχρονοπούλου, 2013). Είναι μια διαδικασία απαιτητική και χρονοβόρα καθώς ο ειδικός πρέπει να είναι προσεκτικός. Πολλές φορές χρειάζονται πάνω από μία συνεδρίες για να υπάρξει διάγνωση (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Σύμφωνα, με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία φαίνεται πως αυτή η καθυστέρηση μπορεί να επιφέρει αρνητικά συναισθήματα στους γονείς (Crane et all, 2016). Σύμφωνα με τον Harrington και τους συνεργάτες του (2006) επηρεάζει αρνητικά της εμπιστοσύνη τους στους ειδικούς και αυτό μπορεί να τους οδηγήσει να στραφούν σε εναλλακτικές θεραπείες και λύσεις που δεν είναι τόσο αποτελεσματικές (Crane et all, 2016). Αντίθετα, αν η συνολική εμπειρία της διάγνωσης είναι θετική για την οικογένεια, όπως αναφέρει ο Wooley και οι συνεργάτες του, είναι πιθανόν να βιώνουν μεγαλύτερη αποδοχή για την κατάσταση και λιγότερο άγχος (Crane et all, 2016).

### *1.6.2 Διαγνωστικά κριτήρια*

Σύμφωνα με το DSM-IV που βρισκόταν σε ισχύ για εννέα χρόνια (1994-2013) τα διαγνωστικά κριτήρια πάνω στα οποία στηριζόταν η εκτίμηση του ειδικού αποτελούσαν από τρεις ομάδες «α) διαταραγμένη κοινωνική συναλλαγή β) διαταραγμένη επικοινωνία γ) επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά(εμμονή, καταναγκαστική συμπεριφορά).» (Πολυχρονοπούλου, 2013). Όλα αυτά άλλαξαν με την αναθεώρηση το 2013 της έκδοσης του DSM καθώς τα κριτήρια έγιναν πολύ πιο απλά και μειώθηκαν από δώδεκα σε επτά.



Πλέον για να διαγνωστεί ένα παιδί με αυτισμό θα πρέπει να παρουσιάζει κάποιες «συμπεριφορές» από δύο ομάδες. Η πρώτη, «Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων» και η δεύτερη, «Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες».

Επιπλέον σύμφωνα με την ιστοσελίδα Autism speaks, δεν υπάρχουν επιμέρους διαταραχές αλλά τρεις κατηγορίες βαρύτητας με βάση το επίπεδο λειτουργικότητας. Συγκεκριμένα, το παιδί που βρίσκεται στο πιο χαμηλό επίπεδο λειτουργικότητας ανήκει στο Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία), έπειτα είναι Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες) και Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης» (πιο λίγες δυσκολίες).

## **1.7 Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση της Δ.Α.Φ**

Μέσα από την διεθνή βιβλιογραφία γίνεται σαφές η ύπαρξη πληθώρας διαφορετικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση της διαταραχής. Η μελέτη τέτοιων προγραμμάτων φανερώνει θετικά αποτελέσματα. Παιδιά που ήταν μέλη μια τέτοιας παρέμβασης είχαν πολλαπλά οφέλη, όπως ότι μπόρεσαν να τοποθετηθούν σε κανονικές τάξεις ενώ αύξηση παρατηρήθηκε και στο δείκτη ευφυΐας τους. (Wenar & Kerig, 2008)

Κάθε πρόγραμμα είναι διαφορετικό. Η σχεδίαση του επηρεάζεται από μια συγκεκριμένη θεωρία για την φύση και τους αιτιολογικούς παράγοντες της διαταραχής. (Πολυχρονοπούλου, 2013). Ανάλογα με την εκάστοτε πεποίθηση υπάρχουν παρεμβατικά προγράμματα που στοχεύουν στην συμπεριφορά (συμπεριφορικές προσεγγίσεις), άλλα στην δομή του εγκεφάλου με διαφορετικούς τρόπους, ακόμη και με μουσική (μουσικοθεραπεία) (Howlin,1998).

Αν και η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αφορά πλήθος ατόμων δεν υπάρχει ένα μοναδικό πρόγραμμα παρέμβασης που επιδρά αποτελεσματικά σε όλους

καθώς η ανομοιογένεια τους είναι μεγάλη. Έτσι, η επιλογή του προγράμματος που θα ακολουθήσει ένα άτομο είναι σημαντική.

Ένα μεγάλο μέρος στο κεφάλαιο της θεραπείας είναι και τα χάπια . Πολλά προγράμματα που στηρίζονται στην αντίληψη πως η αιτία του αυτισμού είναι καθαρά οργανική, τα χρησιμοποιούν. Οι απόψεις στον επιστημονικό χώρο διαφέρουν. Σύμφωνα με τον Jakab (1993) μονό συμπληρωματικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε ένα πρόγραμμα (Wenar & Kerig, 2008).

Η ανομοιογένεια των προγραμμάτων παρέμβασης είναι δεδομένη όμως παρατηρείται πως όλα έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα: « α) Όλα στοχεύουν σε κάποιες συμπεριφορές. β) Η κατάκτηση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας στο πλαίσιο της «θεραπείας» πρέπει να γενικεύεται και σε άλλα περιβάλλοντα. γ) Η αναλογία μεταξύ δασκάλων και μαθητών είναι μικρή» (Wenar & Kerig, 2008)

Επιπλέον, στο πλήθος το προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί δεν είναι όλα αποτελεσματικά. Μέσα από έρευνες παρατηρήθηκε η ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που υιοθετούν τα προγράμματα που θεωρούνται επιτυχημένα. Αρχικά, σχεδιάζονται γύρω από την συμπεριφορά του παιδιού και περιλαμβάνουν ανάλυση στόχων, χρήση ενισχυτικών και συστηματική εκπαίδευση γονέων. (Πολυχρονοπούλου, 2013). Η σημασία του ρόλου των γονέων είναι αναμενόμενη καθώς, οι γονείς έχουν καθοριστικό ρόλο στην ανατροφή τους και η εμπλοκή τους μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει. Εξάλλου μέσα από την βιβλιογραφία φανερώνεται πλήθος ερευνών που ασχολούνται με τους γονείς. Επιπλέον, στα συγκεκριμένα προγράμματα υπάρχει αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιού 1-1 (Πολυχρονοπούλου, 2013). Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο παιδί χωρίς να αποσπάται από άλλους παράγοντες και αυτό ίσως συνεπάγεται την καλύτερη συνεργασία τους και πιο γρήγορα και επιτυχημένα αποτελέσματα. Επιπλέον, ακόμα και στα προγράμματα η ηλικία του παιδιού κατέχει σημαντικό ρόλο. (Πολυχρονοπούλου, 2013). Όταν το παιδί είναι μικρότερο των τριών το πρόγραμμα μπορεί να επιτύχει μεγαλύτερες αλλαγές στην συμπεριφορά του. Ακόμη, δεν αντιμετωπίζουν το παιδί μονοδιάστατα αλλά εμπλέκουν όλο του το περιβάλλον στην δράση (Πολυχρονοπούλου, 2013). Δεν απομονώνουν τα παιδιά σε

αποκλειστική συναναστροφή με άλλα άτομα με Δ.Α.Φ ,τα φέρνουν σε επαφή παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τέλος, κύριο συστατικό μιας σωστής παρέμβασης είναι το εκπαιδευόμενο προσωπικό. (Πολυχρονοπούλου, 2013)

### *1.7.1 Πρόγραμμα TEACCH*

Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα παρέμβασης είναι το TEACCH. Ξεκίνησε το 1964 από τον Eric Schopler και τους συνεργάτες του. Βασίζεται στην θεωρία που θέλει η αιτία του αυτισμού να είναι η οργανική ανεπάρκεια γνωστικών λειτουργιών (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2002).

Το πρόγραμμα αυτό έχει τρεις βασικούς χώρους δράσεις: την κοινότητα, το σπίτι και το σχολείο (Wenar & Kerig, 2008). Αρχικός και κύριος στόχος του TEACCH είναι η κατανόηση του περιβάλλοντος από το άτομο με Δ.Α.Φ. Είναι δεδομένο πως τα άτομα αυτά δεν αντιλαμβάνονται τον χώρο με τον ίδιο τρόπο που τον αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι. «Δημιουργώντας ένα περιβάλλον που κάθε χώρος έχει ξεκάθαρο σκοπό κάνει πιο εύκολο στα άτομα να ανταποκριθούν σε αυτό». (Μαυροπούλου, 2006).

Οι γονείς κατέχουν κύριο ρόλο καθώς αξιοποιούνται ως συν-θεραπευτές σε όλη την διαδικασία (Turkington & Ruth, 2007). Ίσως ο λόγος της τόσο μεγάλης επιτυχίας του είναι ότι ωθεί το παιδί σε έναν πιο ανεξάρτητο τρόπο ζωής όπου θα μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ικανότητες τους.

### *1.7.2 Κοινωνικές Ιστορίες*

Οι Κοινωνικές Ιστορίες αποτελούν έναν τρόπο αντιμετώπισης του αυτισμού δομημένο πάνω στην «θεωρία του νου». Σύμφωνα με την Carol Gray (1998), εμπνεύστρια της μεθόδου, «Μια Κοινωνική Ιστορία είναι μια σύντομη ιστορία που έχει μια συγκεκριμένη μορφή και στοχεύει να περιγράψει με αντικειμενικό τρόπο μια κοινωνική κατάσταση, ένα άτομο, μια ικανότητα, ένα γεγονός ή μια έννοια». Η συγκεκριμένη μέθοδος που αναπτύχθηκε το 1991.

Οι κοινωνικές ιστορίες παρουσιάζουν τις πληροφορίες οπτικά σύμφωνα με το επίπεδο οπτικής αναγνώρισης του κάθε ατόμου (πχ. αντικείμενα, φωτογραφίες, εικόνες, σύμβολα και λέξεις). Η παρουσίαση των οπτικών πληροφοριών μέσα από τις Κοινωνικές Ιστορίες φαίνεται να είναι αυτό που τις καθιστά τόσο επιτυχημένες (Gray, 1994).

### *1.7.3 Pecs (Picture exchange communication System)*

Το «Σύστημα Επικοινωνίας με την Ανταλλαγή εικόνων (ΣΕΑΕ)» ξεκίνησε από τις Η.Π.Α και συγκεκριμένα από τους Frost και Bondy. Δεδομένης της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Δ.Α.Φ στην επικοινωνία, το παρών σύστημα δημιουργήθηκε για να διδάξει στο παιδί έναν γρήγορα αποκτώμενο, αυτόνομο και λειτουργικό τρόπο επικοινωνίας (Bondy & Frost, 1994, 1998 ό.α. Bondy & Frost, 2001). Σκοπός είναι η σύνδεση μιας εικόνας με το αντίστοιχο σύμβολο και αντικείμενο (Lennard-Brown, 2004). Αν η συσχέτιση είναι επιτυχημένη μπορεί να επιδράσει θετικά στην επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του, το σχολείο ή την τάξη στο πλαίσιο των καθημερινών του δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα ζητά κάποιο παιχνίδι δείχνοντας το σύμβολο ή την εικόνα του (Lennard-Brown, 2004). Τα βήματα που ακολουθούνται είναι συγκεκριμένα και καθώς το παιδί κατακτά τους στόχους η διαδικασία προχωράει στο επόμενο.

### *1.7.4 A.B.A (Applied Behavior Analysis)*

Η «Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση» αποτελεί μια μέθοδο διδασκαλίας όπου στηρίζεται στην θεωρία που θέλει τα άτομα να μαθαίνουν μέσω της επιβράβευσης και της τιμωρίας (συμπεριφορική). Σύμφωνα με την Γενά (2015), οι παρεμβάσεις αυτές «είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες και διαρκώς εξελίσσονται για να συμπεριλάβουν όσο γίνεται περισσότερους τομείς ανάπτυξης». Αυτοί είναι και η λόγοι της επιτυχίας τους. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη μέθοδο οι ικανότητες χωρίζονται σε μικρότερες εργασίες με ένα υψηλά δομημένα τρόπο και ενισχύουν την θετική συμπεριφορά ενώ αποθαρρύνουν την μη κατάλληλη (Milton, 2014).

### 1.7.5 Spell

Το πρόγραμμα Spell αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα με Δ.Α.Φ υποστηρίζονται. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σύμφωνα με την «Εθνική Αυτιστική Κοινότητα» (National Autistic Society) («Spell», 2016) στηρίζεται σε πέντε βασικές αρχές από τις οποίες και ονομάστηκε: Δομή (Structure), Θετικές προσεγγίσεις (Positive approaches), Ενσυναίσθηση (Empathy), Ήπια διέγερση (Low arousal) και Σύνδεσμοι (Links). Όλα τα παραπάνω, είναι σημαντικά για τα άτομα με Δ.Α.Φ. Μέσω ενός δομημένου περιβάλλοντος το άτομο μπορεί να αναπτύξει αυτονομία να μειώσει την εξάρτησή του από αντικείμενα και να μειώσει το άγχος του. Σημαντικό επίσης είναι το παιδί να προσεγγίζεται με θετικό τρόπο και να θέτονται αισιόδοξες αλλά ρεαλιστικές προσεγγίσεις όπως επίσης να δημιουργούνται συνδέσεις μεταξύ των ατόμων αυτών με τους γονείς και τους δασκάλους . Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά και σε άλλες μεθόδους όπως είναι το TEEACH.

## Κεφάλαιο 2: Εκπαίδευση

### 2.1 Ένταξη

Η ένταξη ως έννοια σχετίζεται με την παροχή εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές χωρίς να μείνει κανένας εκτός σχολείου. Σύμφωνα με τον Booth και τους συνεργάτες του (2000), η ένταξη στοχεύει στην μείωση του αποκλεισμού των μαθητών από όλη την ζωή και δράση του σχολείου μέσα σε αυτό ή στην ευρύτερη κοινότητα που περιέχεται. Επιπλέον, λειτουργεί με τέτοιον τρόπο ώστε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον θετικό στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού που να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. (Ainscow & Booth, 2000). Ιδανικά στόχος της ένταξης θα πρέπει να είναι τα παιδιά να μπορούν να γίνουν μέλος του γενικού ή ειδικού σχολείου της γειτονιάς τους (Πανοπούλου-Μαράτου, 2009). Δεν σχετίζεται μόνο με την τοποθέτηση τους στην γενική τάξη αλλά με την πραγματική εμπλοκή τους σε αυτήν ως ισότιμα και αξιόλογα μέλη της (Stainback W. , Stainback, Stefanich, & Sandy, 1996).

Βέβαια, η έννοια της ένταξης είναι αρκετά ευρεία καθώς αφορά πλήθος αποκλειόμενων ομάδων Συγκεκριμένα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, η ολική ένταξη σχετίζεται με την εκπαίδευση των μαθητών στις ίδιες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τάξεις με την κατάλληλη υποστήριξη από τις υπηρεσίες και όχι τοποθέτηση τους σε αυτές της ειδικής αγωγής (Mesibon & Shea, 1996). Για πολλά χρόνια η έννοια της κοινής εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρίες και τυπικώς αναπτυσσόμενων ήταν ουτοπική. Τις τελευταίες δεκαετίες, σταδιακά οι απόψεις για αυτά τα άτομα άλλαξαν και οι νόμοι της Ελλάδας τροποποιήθηκαν σε μια κατεύθυνση περισσότερη φιλική προς την είσοδο των παιδιών στο γενικό σχολείο. Βέβαια, παρά τα βήματα βελτίωσης, η ένταξη των παιδιών που έχουν Δ.Α.Φ αποτελεί ακόμη ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα με τις απόψεις μέχρι και σήμερα να διχάζονται.

Από την μία, υπάρχουν οι υπέρμαχοι της κοινής εκπαίδευσης των παιδιών καθώς αναγνωρίζουν πλήθος ωφέλιμων στοιχείων στην συνύπαρξη τους σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης. Ένα επιχείρημα πάνω στο οποίο στηρίζεται η ένταξη είναι η

αναγνώριση των δικαιωμάτων των ανθρώπων με μειονεκτήματα. Επιπλέον, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών των παιδιών αυτών μέσα από την διδασκαλία με παιδιά τυπικώς αναπτυσσόμενα (Jordan R., 2008). Η άλλη πλευρά, πιστεύει πως ο διαχωρισμός αποτελεί την καλύτερη δυνατή λύση. Μια μερίδα από αυτά τα άτομα, δεν επικεντρώνεται στα ωφέλιμα στοιχεία της ένταξης αλλά στο ερώτημα αν το σύστημα εκπαίδευσης είναι σωστά εξοπλισμένο για να επιτευχθεί ένα σωστό πρόγραμμα υπέρ της κοινής εκπαίδευσης (Guralnick, 2001). Επιπλέον, θεωρούν εξωπραγματική την ένταξη όλων των παιδιών καθώς πιστεύουν πως αποτελεί μια θεωρία που δεν αντιλαμβάνεται τις πραγματικές ανάγκες τους (Wing, 1996). Το πλήθος των ατόμων με Δ.Α.Φ είναι τόσο διαφορετικό οδηγώντας έτσι στην δυσκολία οργάνωσης ενός κοινού εκπαιδευτικού συστήματος που θα παρέχει όλα όσα αυτά χρειάζονται .

Ο ίδιος διχασμός ισχύει και στις οικογένειες των παιδιών. Αν και κατά πλειοψηφία υποστηρίζουν και μάχονται στην κατεύθυνση της ένταξης καθώς είναι υπέρ της απόκτησης δικαιωμάτων για τα παιδιά τους, υπάρχουν άτομα που διαφώνουν με αυτή την επιλογή «διότι δεν τους παρέχουν την “τέλεια ” αναλογία μαθητή-δασκάλου» (Saleh, 1997). Επιπλέον, οι γονείς θέλουν το παιδί τους να βρίσκεται και να εκπαιδευέται σε έναν χώρο που αναγνωρίζονται και κατανοούνται οι ιδιαιτερότητες του (Seach, 2011) κάτι που ίσως να μην συμβαίνει στο γενικό σχολείο.

### *2.1.1 Σημασία της ένταξης στα παιδιά με Δ.Α.Φ*

Η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικότερα με Δ.Α.Φ) θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για πολλούς λόγους. Μέσω της εκπαίδευσης όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν αξίες, γνώσεις και αποκτούν δεξιότητες για την πλήρη ένταξη τους στην κοινωνία. (Jordan,2008). Συγκεκριμένα, η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους προσφέρει πλήθος εμπειριών ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την μετέπειτα κοινωνική ένταξη τους (Καϊσέρογλου, 2010). Βέβαια, η άποψη αυτή δεν πρέπει να υιοθετείται καθολικά καθώς η σχολική ένταξη δεν έχει ως απαραίτητη ακολουθία την κοινωνική (Καϊσέρογλου, 2010) όμως θεωρείται προϋπόθεση της.

Ένα από τα ωφέλιμα στοιχεία της ενταξιακής πολιτικής είναι ότι τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που βρίσκονται σε μια γενική τάξη έχουν μεγαλύτερο επίπεδο κοινωνικής συναλλαγής και υποστήριξης όπως επίσης και υψηλότερους εκπαιδευτικούς στόχους σε σχέση με μαθητές που βρίσκονται σε ειδικά σχολεία (Eldar, Talmor, & Wolf-Zukerman, 2009). Με λίγα λόγια, η τοποθέτηση τους σε μια γενική τάξη ανεβάζει τον πήχη των στόχων που θέτονται για τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτηθούν. Επιπλέον, μέσω της κοινής ύπαρξης του σε μια τάξη με τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα, έχουν την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές που ίσως επιδράσουν θετικά στην δική τους. Αυτή η θέση υποστηρίζεται από τα παρακάτω ευρήματα. Σύμφωνα με μια έρευνα των Beckman και Kohl (1987) φαίνεται πως στο πλαίσιο της ένταξης τα παιδιά με Δ.Α.Φ βελτίωσαν το λειτουργικό τους παιχνίδι από ότι σε μέσα σε ένα πλαίσιο διαχωρισμού (McGee, Paradis, & Feldman, 1993). Επίσης, άλλες έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά αυτά δεν εκδηλώνουν τόσο έντονα χαρακτηριστικές συμπεριφορές της διαταραχής όταν συνυπάρχουν με τυπικώς αναπτυσσόμενα (Carr and Darcy, 1990; Charlop et al., 1983; Egel and Gradel, 1988; Garrison-Harrell and Kamps, 1997 ό.α. Reiter & Vitani, 2007). Συγκεκριμένα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε την δεκαετία του '90 συμπέρανε πως μεγαλύτερη πιθανότητα υπάρχει ένα παιδί με Δ.Α.Φ να αναπτύξει αυτιστική συμπεριφορά όταν συνυπάρχει με παιδί που έχει την ίδια διαταραχή παρά με ένα τυπικώς αναπτυσσόμενο (McGee, Paradis, & Feldman, 1993).

Μέσα στο πλαίσιο των θετικών επιδράσεων της ένταξης προστίθεται η μαρτυρία μιας μητέρας. Η ίδια επισημαίνει πως η συμπεριφορά του παιδιού της άλλαξε ριζικά έναν μήνα μετά την τοποθέτηση του στο γενικό νηπιαγωγείο. Φάνηκε να είναι πρόθυμος να παίζουν και να ασχοληθούν μαζί του (Randall & Jonathan, 1999). Στην ίδια κατεύθυνση, ένα πρόγραμμα ένταξης παιδιών με Δ.Α.Φ που πραγματοποιήθηκε στην Βιέννη στα τέλη της δεκαετίας του '90 παρουσίασε θετικά αποτελέσματα καθώς μεγάλη ήταν η βελτίωση τόσο στην γνωστική επίδοση όσο και στις ικανότητες των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπίδη, Κοντογιάννη, & Πανοπούλου-Μαράτου, 2009). Όσο αναφορά την ελληνική κοινωνία, έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς της Δυτικής Ελλάδας για την ένταξη μικρών παιδιών με Δ.Α.Φ, τα ευρήματα έδειξαν πως η πλειοψηφία του



δείγματος κατάφερε να προσαρμοστεί μέσα στο χρονικό διάστημα του ενός μήνα (Κωτσόπουλος & Παπαδάκη, 2014). Το συμπέρασμα αυτό, δίνει θετική ανατροφοδότηση για την δυνατότητα και τα αποτελέσματα της ένταξης, ειδικά σε μικρή ηλικία. Γενικότερα, παρατηρείται πλήθος ωφέλιμων στοιχείων μέσα από τα ερευνητικά πορίσματα. Οι μαθητές με Δ.Α.Φ μέσα σε ένα ενταξιακό περιβάλλον παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό δεσίματος και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων όπως και κοινωνικής υποστήριξης τόσο από όσο και προς το περιβάλλον τους. Φαίνεται να έχουν μεγαλύτερο κοινωνικό κύκλο και έχουν επιτύχει περισσότερους στόχους από μαθητές πλαισίων διαχωρισμού (Fryxell & Kennedy, 1995; Hunt, Farron Davis, Beckstead, Curtis, & Goetz, 1994 ό.α. Harrower & Dunlap, 2001).

Από την άλλη πλευρά η ένταξη επιδρά θετικά και στα υπόλοιπα παιδιά της γενικής τάξης. Μέσω της συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά με Δ.Α.Φ τα τυπικώς αναπτυσσόμενα αποκτούν εμπειρίες και κατανοούν την διαφορετικότητα μέσα από ένα βιωματικό τρόπο. Έτσι, ευαισθητοποιούνται σε κοινωνικά θέματα όπως αυτά των διαταραχών, αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα και μαθαίνουν να συνυπάρχουν με ανόμοια άτομα.

### *2.1.2 Διαχωρισμός: Τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του*

Τα ειδικά σχολεία, αποτελούν μια συνηθισμένη μορφή φροντίδας παιδιών με ειδικές ανάγκες σε διάφορες χώρες (Saleh, 1997). Τα συγκεκριμένα σχολεία στηρίζονται στην εξειδίκευση των δασκάλων τους όπως επίσης και στην ένα προς ένα διδασκαλία που παρέχουν σε σχέσεις με τις γενικές τάξεις (Howlin, 1998). Σίγουρα για πολλά χρόνια αποτέλεσαν την μοναδική και καλύτερη λύση για αυτά τα παιδιά. Σήμερα, νέες θεωρίες έχουν αναδειχτεί τοποθετώντας την συνεκπαίδευση των παιδιών στο επίκεντρο.

Από την μία, ο διαχωρισμός σε διαφορετικά περιβάλλοντα (ειδικά σχολεία) ανάλογα με τις κατηγορίες στις οποίες ανήκουν ουσιαστικά μειώνει τις δυνατότητες του παιδιού σε σχέση με αυτές που θα μπορούσε να έχει στο γενικό σχολείο (Κυπριωτάκης, 2001). Η ύπαρξη ενός κοινού χώρου ενδυναμώνει την ένταξη των παιδιών και την ενσωμάτωσή τους σε μια κοινή ομάδα δράσης (Κυπριωτάκης, 2001).

Όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη τα ειδικά σχολεία αποκόπτουν τους μαθητές τους από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο και έτσι δεν φαίνεται να έχουν αντίληψη της πραγματικότητας (Καϊσέρογλου, 2010). Μέσω του διαχωρισμού η αναπηρία ανακυκλώνεται σε έναν επαναλαμβανόμενο κύκλο (Πανοπούλου-Μαράτου, 2009). Επιπλέον, σε ένα περιβάλλον διαχωρισμού το παιδί φαίνεται να αναπτύσσει σχέσεις κυρίως με ενήλικες παρά με συνομηλικούς του, παρατήρηση που έχει καθοριστική σημασία για την κοινωνική του εξέλιξη. (Goodman & Williams, 2007)

Η αλληλοϋποστήριξη και αλληλοβοήθεια μεταξύ των παιδιών έχει αποδειχθεί από πολλούς ανθρώπους της μελέτης καίριας σημασίας για την οικοδόμηση της γνώσης. Η συνεκπαίδευση παιδιών με Δ.Α.Φ και τυπικώς αναπτυσσόμενων προσφέρει παροχή βοήθειας των δεύτερων προς τα πρώτα. Βέβαια, στον αντίποδα υπάρχουν μελέτες με αρνητικά αποτελέσματα αυτής της βοήθειας όπως αυτή των Miller και Holland (1997), που φάνηκε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές διαταραχές έχουν μέχρι και πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν σημάδια κοινωνικών διαταραχών και εξαρτημένης συμπεριφοράς απ' ό,τι τα συνομήλικα τους παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Γενά, 2001).

Ταυτοχρόνως, δεν πρέπει να υπάρχουν προκαταλήψεις για τα πλαίσια διαχωρισμού. Τα παιδιά με Δ.Α.Φ πολλές φορές παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα και για αυτό τον λόγο το ενταξιακό περιβάλλον ίσως δεν τα ωφελήσει τόσο. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1991 για την ένταξη παιδιών μικρής ηλικίας έδειξε ότι αυτά που παρουσίαζαν σοβαρές αναπτυξιακές μειονεξίες είχαν θετικότερα αποτελέσματα στο περιβάλλον του διαχωρισμού (ειδικά σχολεία) από ότι σε αυτά της συνεκπαίδευσης (McClannahan, 1997). Επιπλέον έχει παρατηρηθεί πως ακόμα και παιδιά με σοβαρές διαταραχές ανάπτυξης που συμμετείχαν σε σχολεία συνεκπαίδευσης δεν παρουσίαζαν σημάδια βελτίωσης, ήταν αποκομμένα από το πλαίσιο της τάξης ή συχνά αποβαλλόταν καθώς ήταν δύσκολο για το προσωπικό να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. (McClannahan, 1997) Αυτό συμβαίνει γιατί πολλές φορές το εκπαιδευτικό σύστημα της γενικής τάξης αδυνατεί να ανταποκριθεί επιτυχημένα στις ελλείψεις που παρουσιάζει το παιδί.

## 2.2 Προϋποθέσεις ένταξης παιδιών με Δ.Α.Φ

Η ομάδα των ατόμων με Δ.Α.Φ είναι ανομοιογενής. Συνεπώς, είναι απόλυτα λογικό ένα ποσοστό να μπορέσει να επωφεληθεί από την συνύπαρξη στην σχολική τάξη με άτομα φυσιολογικής ανάπτυξης ενώ άλλοι όχι (Jordan&Powel, 1995). Παρόλα αυτά, η ένταξη των παιδιών σε γενικά σχολεία είναι πλέον μια πραγματικότητα. Σημασία δεν έχει τόσο η απλή φοίτηση τους στην γενική τάξη αλλά το ποσοστό που αυτή θα είναι επιτυχημένη (Γενά, 2001), δηλαδή η ουσιαστική εμπλοκή τους στο πλαίσιο του σχολείου. Για την ομαλή λοιπόν ένταξη αναγνωρίζεται πως υπάρχουν προϋποθέσεις. Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση μιας τέτοιας τακτικής.

Αρχικά, για την κοινή εκπαίδευση προϋπόθεση είναι η συνεργασία ολόκληρης της κοινότητας όπου βρίσκεται το σχολείο. Θα ήταν καλό όλοι όσοι είναι μέρος της περιοχής και απαρτίζουν το ευρύτερο περιβάλλον όπου γίνεται η ένταξη να συνεργάζονται και να βοηθούν την διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο θα υποστηρίξουν την δημιουργία ενός πλαισίου με συνέπεια και σταθερότητα (Irvine & Lynch, 2009) που είναι αναγκαίο για ένα παιδί με Δ.Α.Φ (ανάγκη για ομοιομορφία).

Σημαντικό ρόλο παίζει το νηπιαγωγείο ως ολότητα. Θα πρέπει να είναι σε θέση να δεχτεί την διαφορετικότητα των παιδιών σε όλα τα επίπεδα (Κορνηλάκη, 2010). Αυτό πολλές φορές δεν είναι εύκολο καθώς αν και το σχολικό περιβάλλον θεωρητικά ενημερώνεται για τις δυσκολίες ενός παιδιού πρακτικά ο τρόπος αντιμετώπισης του αποδεικνύει πως δεν υπάρχει πραγματική κατανόηση (Jordan & Powel, 1995). Αυτό συμβαίνει διότι πίσω από την έννοια «συνεκπαίδευση» υπάρχει μια ολόκληρη κουλτούρα δεν υιοθετείται πάντοτε από το σύνολο του προσωπικού του νηπιαγωγείου. (Κορνηλάκη, 2010).

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη του παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας καθώς μέσα στον χώρο αυτό αναπτύσσονται σε διαφορετικούς τομείς. Συγκεκριμένα, το νηπιαγωγείο αποτελεί κύριο φορέα κοινωνικοποίησης για τα νήπια. Ειδικά, σε αυτήν την περιοχή όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, παρατηρείται έλλειμμα στα παιδιά με Δ.Α.Φ. Σημαντικό αποτέλεσμα με βάση διάφορες έρευνες

είναι πως η τοποθέτηση παιδιών με Δ.Α.Φ στο κοινό σχολείο, χωρίς να έχει προβλεφθεί η παράλληλη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν ελάχιστες κοινωνικές συναλλαγές των παιδιών αυτών με συμμαθητές τους και ταυτόχρονα ο αριθμός αυτών των συναλλαγών να μειώνεται σταδιακά κατά την διάρκεια του σχολικού έτους (Evans, Salisbury, Palomparo, Berryman, & Hollowood, 1992 ό.α. Γενά, 2001). Άλλες έρευνες πάνω στον τομέα της κοινωνικής συναλλαγής δείχνουν πως αν και φαίνεται τα παιδιά να έχουν κατακτήσει ακαδημαϊκή σχολική ετοιμότητα , στο τομέα των κοινωνικών ικανοτήτων και στις καθημερινές ικανότητες της ζωής κάτι τέτοιο δεν ισχύει (Marsh, Spagnol, Grove, & Eapen, 2017).

### *2.2.1 Στάσεις παιδαγωγού απέναντι στο νήπιο με Δ.Α.Φ*

Ο νηπιαγωγός που βρίσκεται μέσα στην τάξη είναι ο καθοδηγητής των νηπίων μέσα σε αυτήν. Ανάλογα, με τις στάσεις που υιοθετεί είναι σε θέση να επηρεάσει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης ως ολότητα αλλά και την συμπεριφορά του κάθε παιδιού. Ως λογική απόρροια των παραπάνω, σχετικά με την ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Φ, η στάση που θα κρατήσει η νηπιαγωγός έχει την δυνατότητα να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στην συμπεριφορά που εκείνα θα εκδηλώσουν. Η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς σχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις που έχει κάποιος για ένα θέμα. Συνεπώς, ένας παιδαγωγός φορτισμένος αρνητικά για τις ικανότητες και την θέση του παιδιού με Δ.Α.Φ μέσα στην αίθουσα μόνο με κακό τρόπο μπορεί να στιγματίσει τις εκπαιδευτικές του εμπειρίες (Τσάφος, 2016) και συνολικά το εγχείρημα της ένταξης. Βάση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί συμπεραίνεται πως παιδαγωγοί που εκφράζουν παθολογικές πεποιθήσεις, κάνουν περισσότερες μη ακαδημαϊκές τοποθετήσεις και δίνουν συνεχώς οδηγίες προς αυτά τα παιδιά χρησιμοποιώντας περίπλοκο τρόπο σε σχέση με παιδαγωγούς που είναι υπέρμαχοι της παρέμβασης (Jordan, Lindsay, & Stanovich, 1997). Το συγκεκριμένο εύρημα είναι σημαντικό καθώς φαίνεται πόσο σημαντικές είναι οι προσωπικές πεποιθήσεις και πως μπορούν να επηρεάσουν την διαδικασία της ένταξης (η περίπλοκη γλώσσα δεν βοηθά τα παιδιά αυτά). Στην ίδια κατεύθυνση, μια παλιότερη έρευνα του Robertson και των συνεργατών του αναφέρει πως βρέθηκε σύνδεση μεταξύ της σχέσης δασκάλου και μαθητή και την επίδραση του πρώτου στην συμπεριφορά του δεύτερου. Επιπλέον, σε μια σχετικά πρόσφατη έρευνα επισημαίνεται πως όπως έχουν αναφέρει πολλοί

ερενητητές παλιότερα, μια καλή σχέση με τον δάσκαλο της τάξης επηρεάζει με θετικό τρόπο την προσαρμογή του παιδιού μέσα σε αυτήν αλλά και στην σχέση του με τους συμμαθητές του. Στην αναφερόμενη έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην ποιότητα των σχέσεων δασκάλων και παιδιών αν και το δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν σχετικά ομοιογενές (Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003).

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν αντιλαμβάνονται την σημασία της θέσης τους στην ένταξη ενός παιδιού με Δ.Α.Φ μέσα στην αίθουσα και το πόσο και πως πρέπει να εργαστούν για να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα (Leach & Duffy, 2009). Ο τρόπος με τον οποίο η παιδαγωγός διαχειρίζεται την αίθουσα είναι πολύ σημαντικός καθώς μέσα από έρευνες φαίνεται πως επιδρά περισσότερη στην γνώση των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα (Iverson, 1996). Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Kristen Hess και των συνεργατών της (2008), «η πλειοψηφία των δασκάλων που αποφοιτούν λαμβάνουν από ελάχιστη ή και καθόλου προετοιμασία για πρακτικές προσέγγισης παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος».

- Σημασία κατάρτισης εκπαιδευτικών

Οπώς έχει αναφερθεί και παραπάνω, ο εκπαιδευτικός της τάξης αλλά και όλη η σχολική κοινότητα πρέπει να είναι ευασητοποιημένη σε θέματα ειδικής αγωγής. Έχει παρατηρηθεί πως παιδαγωγοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ευασητοποίησης εν τέλει να είναι αρνητικοί στην πράξη με την ένταξη των παιδιών. Αυτό προκαλεί μια σειρά αρνητικών συμπεριφορών. (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπίδη, Κοντογιάννη, & Πανοπούλου-Μαράτου, 2009). Στο ίδιο θέμα άλλες μελέτες παρουσίασαν μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα. Φαίνεται πως η εκπαίδευση που δέχτηκαν κάποιοι δάσκαλοι για την αντιμετώπιση παιδιών με δυσκολίες είχε θετική επίδραση στην ψυχολογία τους καθώς γνώριζαν πλήθος πληροφοριών για την εκάστοτε διαταραχή αλλά και αποτελεσματικές τεχνικές για την ώρα της διδασκαλίας. (Leblanc, Burns, & Richardson, 2009). Η αντίθεση αυτή εξυψώνει την σημασία του τρόπου με τον οποίο οι παιδαγωγοί εκπαιδεύονται και ενημερώνονται για τα συγκεκριμένα θέματα καθώς όπως φαίνεται δεν επιδρά σε όλους με τον ίδιο

τρόπο. Έτσι, επισημαίνεται η καίρια σημασία των κέντρων εκπαίδευσης, καθώς αυτά είναι «υπεύθυνα» για την διαιώνιση ή όχι της πολιτικής του αποκλεισμού (Saleh, 1997). Επίσης σημαντικός παράγοντας είναι η ψυχολογία του εκπαιδευτικού για αυτό που κάνει, όπως έχει πει και ο Saleh «Εάν οι δάσκαλοι θέλουν να επιτύχουν στο έργο της συνεκπαίδευσης στην τάξη τους, χρειάζεται να διαθέτουν τόσο τα επαγγελματικά προσόντα όσο και την απαιτούμενη πίστη σε αυτό που κάνουν» (Κυπριωτάκης, 2001). Η γενική αντίληψη υποστηρίζει πως η εκπαίδευση των παιδαγωγών είναι σημαντική για ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών. Μέσω της ενημέρωσης τους ίσως καταπολεμήσουν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις, οι οποίες εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας υγιούς σχέσης με τα παιδιά με Δ.Α.Φ και άλλες διαταραχές (Bennet, Rowe, & De Luca, 1996). Την σημασία της επιπλέον εκπαίδευσης τους σε θέματα ειδικής αγωγής πολλοί εν ενεργεία εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται αφού σύμφωνα με δημοσκόπηση που πραγματοποιήθηκε, το 86% των εκπαιδευτικών γενικών σχολείων συμφώνησε να δεχτεί στην τάξη του παιδί ειδικής ανάγκης μόνο αν παρέχονταν ειδική βοήθεια και εκπαίδευση. Στην ίδια δημοσκόπηση, το ποσοστό μειώθηκε στο 33% αν τα δύο παραπάνω δεν παρέχονταν (Cohen & Volkmar, 1997). Τα ποσοστά αυτά φανερώνουν πως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τόσο την ανεπάρκεια των γνώσεων τους όσο και την ανάγκη και επιπρόσθετη στήριξη.

Η κατάρτιση των νηπιαγωγών αλλά και η υποστήριξη που δέχονται επηρεάζει καταλυτικά την κατανόηση τους για τα παιδιά με Δ.Α.Φ σύμφωνα με τα συμπεράσματα ενός ενταξιακού προγράμματος στην Βιέννη (Πανοπούλου-Μαράτου, 2009). Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι καθοριστικός καθώς σκοπός της είναι τα νήπια «να αναδειχθούν σε μοναδικές και υπεύθυνες προσωπικότητες, να περάσουν προοδευτικά από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία, να αποκαλύψουν τη δημιουργικότητα, τις ικανότητες και τις έμφυτες καταβολές τους και να ωριμάσουν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ώστε να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στην κοινωνική ομάδα των συνομηλίκων τους και της κοινότητας» (Αραβανής & Αραβανή, 2002). Επιπλέον, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων είναι οι πιο κατάλληλοι για την εκπαίδευση παιδιών με Δ.Α.Φ καθώς έχουν μεγάλη εμπειρία στην ανάπτυξη του κοινωνικού τομέα (Guralnick, 2001). Βέβαια η αποτελεσματική επίδραση και βελτίωση των ελλείψεων που παρουσιάζουν αυτά τα νήπια είναι μια διαδικασία πολύ πιο περίπλοκη.

### 2.2.2 Ρόλος γονέων στην ένταξη των παιδιών

Οι γονείς αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ζωής του παιδιού. Είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του και την γενικότερη συμπεριφορά του. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι το πρώτο με το οποίο έρχεται σε επαφή ένα παιδί και επιδρά καταλυτικά στην εξέλιξη του. Στην ανάπτυξη κάθε παιδιού το σχολείο αλλά και η οικογένεια κατέχουν κυρίαρχο ρόλο ( Dowling, E., & Osborne, E. 2001 ό.α Δαραής, 2008).

Λόγω των παραπάνω, για αρκετές δεκαετίες βρισκόταν υπό εξέλιξη μια συζήτηση για τον ρόλο των γονέων στην σχολική πραγματικότητα. Είναι γεγονός πως η βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν είναι πολύτιμη. Δεν είναι εξάλλου τυχαίο πως οι γονείς είναι μέλη όλων των επιτυχημένων προγραμμάτων αντιμετώπισης των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Πολυχρονοπούλου,2013) . Το ίδιο ισχύει και στην σχολική ένταξη, η θετική εμπλοκή τους βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα της καθώς είναι τα άτομα που γνωρίζουν καλύτερα το παιδί. Η παροχή βοήθειας στην φάση της αξιολόγησης από την νηπιαγωγό μπορεί να προσφέρει πλήθος χρήσιμων πληροφοριών οι οποίες θα την βοηθήσουν για τον σχεδιασμό της δράσης της (Α.Π.Σ, 2003).

Η παρέμβαση τους εξαρτάται από πλήθος παραγόντων όπως είναι η σχέση εκπαιδευτικού με τους γονείς, τα χαρακτηριστικά του παιδιού, οι πηγές υποστήριξης και η ευχαρίστηση τους με τις υπηρεσίες (Garbacz, Lee McIntyre, & Santiago, 2016). Όσο πιο ευχαριστημένος είναι ο γονέας με το εκπαιδευτικό σύστημα τόσο πιο πρόθυμος είναι για συνεργασία (Garbacz, Lee McIntyre, & Santiago, 2016).

Η επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ των δύο δεν είναι δεδομένη καθώς όπως είπαμε, εξαρτάται από την σχέση που θα αναπτύξουν. Πρέπει να είναι ισότιμη (Τζουριάδου Μ. , 2001) και ο παιδαγωγός να προσπαθεί να ακούει την γνώμη των γονιών και να την σέβεται. Ταυτόχρονα, το ίδιο πρέπει να ισχύει και από το οικογενειακό περιβάλλον. Ένας σημαντικός λόγος διαμαχών είναι η έλλειψη σεβασμού και από τις δύο μεριές για τον ρόλο του άλλου στην ένταξη (Howlin,1998). Συχνά, οι γονείς εκφράζουν δυσαρέσκεια για την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι τους. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την γνώμη των γονέων για την εκπαίδευση

που παρέχεται στα παιδιά με Δ.Α.Φ μας έδειξε πως δεν είναι τόσο ευχαριστημένοι με τον τρόπο εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία όσο με αυτά της ειδικής αγωγής (Renty & Roeyers, 2006).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως στο θέμα των παιδιών με Δ.Α.Φ η ψυχολογία του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι πολλές φορές φορτισμένη με αρνητικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να μην επιδιώκουν και να απορρίπτουν την ενεργή συμμετοχή τους στην σχολική πραγματικότητα. Η στιγμή που το νήπιο πρέπει να εισαχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι κύριας σημασίας για την συνειδητοποίηση της κατάστασης από το οικείο περιβάλλον και ειδικά τους γονείς (Τζουριάδου, 2001). Μια μεγάλη μερίδα αρνείται πολλές φορές το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Όταν αυτό συμβαίνει δυσχεραίνεται και η συνεργασία μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού. Η στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ένταξη του παιδιού με Δ.Α.Φ στο γενικό νηπιαγωγείο έχει να κάνει με τις υπηρεσίες που υπάρχουν. Αυτές μπορούν να βοηθήσουν για να υπάρξει βελτίωση της ψυχικής υγείας και του άγχους που πολλές φορές βιώνεται από γονείς (Garbacz, Lee McIntyre, & Santiago, 2016) και κατά συνέπεια να βελτιωθεί και η σχέση με το σχολείο. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσδοκούν ένα καλό κλίμα με τους γονείς καθώς και αυτοί έχουν την δυνατότητα να επηρεάσουν την συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη (Seligman, 1979).

Οι λόγοι για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονιών είναι: να ανταλλάξουν πληροφορίες για τις ανάγκες και την επίδοση του παιδιού, να ενημερώσουν τον γονέα και τέλος να αναπτύξουν στρατηγικές από κοινού που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο ή το σπίτι (Azad & Mandell, 2015).

Η συμμαχία μεταξύ των γονέων και της νηπιαγωγού είναι σημαντική καθώς μπορεί να βοηθήσει την μείωση των ελλείψεων μέσα στην αίθουσα. Μία από τις δράσεις που θα βοηθούσε την ένταξη του παιδιού με Δ.Α.Φ στην γενική τάξη θα ήταν για παράδειγμα, να εντείνουν την σχέσεις των παιδιών τους με τους συμμαθητές του εκτός του πλαισίου του νηπιαγωγείου με επισκέψεις στα σπίτια τους. (Guralnick, 2001) Με αυτόν τον τρόπο θα διευκολύνουν το έργο της νηπιαγωγού για ενίσχυση της



κοινωνικής συναλλαγής με συνομηλίκους. Επιπλέον, αν το θέλουν μπορούν να αποκτήσουν ενεργό ρόλο μέσα από εθελοντική δράση στις ανάγκες του σχολείου (Saleh, 1997) και την λήψη αποφάσεων για διάφορα θέματα (Howlin, 1998).

### *2.2.3 Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους*

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανέλιξη του παιδιού. Ο Vygotsky, μέσα στην θεωρία που έχει αναπτύξει για την μάθηση φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην απόκτηση της μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Επίσης, και ο Piaget θεωρεί σημαντική την σχέση των παιδιών για να περάσει το νήπιο από την εγωκεντρικό στάδιο στο επόμενο (Campbell, 1990).

Τα παιδιά με Δ.Α.Φ μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου έρχονται σε επαφή με άλλα τυπικώς αναπτυσσόμενα. Αυτή η πραγματικότητα παρέχει πολλά οφέλη αν η αλληλεπίδραση είναι θετική. Η δημιουργία σχέσεων είναι κύριας σημασίας για τα παιδιά με Δ.Α.Φ, όπου υπάρχει έλλειμμα στον επικοινωνιακό τομέα. Σε μια έρευνα όπου συγκρίθηκαν παιδιά με νοητική καθυστέρηση και Δ.Α.Φ φάνηκε πως τα τελευταία έπαιρναν τρεις φορές λιγότερες πρωτοβουλίες επικοινωνίας με συνομηλίκους τους και παράλληλα η επικοινωνία τους ήταν συνήθως τελετουργική και όχι αυθόρμητη (Hauck, Fein, Feinstein, & Waterhouse, 1995). Επίσης, σε μια ακόμη σχετικά πρόσφατη έρευνα που ασχολείται ακριβώς με αυτόν τον τομέα, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και αν τελικά η κοινή εκπαίδευση έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της επικοινωνίας ή αν τα οδηγεί στην περιθωριοποίηση, τα περισσότερα παιδιά ήταν θετικά στην αλληλεπίδραση μαζί τους (Bottema-Beutel, Turiel, & De, 2007), που οδηγεί σε αισιόδοξα αποτελέσματα. Βέβαια, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί εξετάζοντας το συγκεκριμένο ερώτημα καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Αυτή η σύγχυση ίσως δημιουργείται επειδή ένα απορριπτό περιβάλλον για το παιδί με Δ.Α.Φ επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων. Μια παλιότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε, καθιστά σαφές πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο γενικό ελληνικό νηπιαγωγείο συχνά περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους διότι αποτυγχάνουν σε πλήθος πραγμάτων μέσα στην σχολική αίθουσα και δεν έχουν

αρκετές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μαζί τους (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001). Αυτή η αντιμετώπιση, ίσως σχετίζεται και με τις στάσεις των παιδιών γενικότερα προς την διαφοροποίηση. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη συνήθως επιλέγουν φίλους με τον ίδιο βαθμό ανάπτυξης και όχι παιδιά με χαμηλότερο (Beckman 1983, Guralnick 1980, Peterson 1982 ό.α Γενά, 2001). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1993 για την ένταξη και την συμπεριφορά των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, έγινε σαφές πως η συμπεριφορά τους διαφοροποιείται. Φάνηκε πως όσα δεν είχαν πρωτύτερη εμπειρία με παιδιά με ειδικές ανάγκες είχαν μικρότερη ανοχή στην ελλείψεις που τα νήπια εμφάνιζαν, σε αντίθεση όσα είχαν συμμετάσχει νωρίτερα σε πρόγραμμα με άλλα παιδιά με ειδικές ανάγκες, που υιοθέτησαν πιο βοηθητικό χαρακτήρα (Guralnick, 2001). Επιπλέον σύμφωνα με την Howlin όσο λιγότερες είναι οι εμφανείς ελλείψεις ενός παιδιού τόσο πιο εύκολη είναι η αποδοχή του από τους συνομηλίκους του (Howlin, 1998). Μια εμπειρική έρευνα των Goldstein και Strain το 1992 δείχνει πως τα παιδιά κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού αγνοούν και δεν παίζουν με τα παιδιά που παρουσιάζουν μειονεκτήματα (Cohen & Volkmar, 1997). Άλλα ερευνητικά πορίσματα παρουσιάζουν ότι παιδιά με Δ.Α.Φ έχουν 20 φορές περισσότερες πιθανότητες να αποκλειστούν από το σχολείο σε σχέση με τα υπόλοιπα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Humphrey, 2008).

Μια έρευνα του Ochs και των συνεργατών του (2001) σχετική με τις αλληλεπιδράσεις παιδιών με Δ.Α.Φ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικών αναπτυσσόμενων έδειξε πως δεν είναι αποδεκτά από το περιβάλλον. Σε αυτήν την πραγματικότητα τα παιδιά με Δ.Α.Φ αντέδρασαν με ποικίλους τρόπους όπως να τους αγνοούν, να τους αντιγράφουν ή να μοιράζονται τους προβληματισμούς τους με τους γονείς τους. (Reiter & Vitani, 2007). Στην απομόνωση τους στην σχολική αίθουσα είναι πιθανό τα παιδιά με την διαταραχή να αναπτύξουν συμπεριφορές αυτοτραυματισμού για να μπορέσουν να διαχειριστούν το άγχος μια τέτοιας κατάστασης. (Batten, 2005). Συμπερασματικά, όλα τα θετικά στοιχεία που μπορεί να έχει η ένταξη των παιδιών μπορεί εύκολα να διαταραχθεί αν δεν γίνουν αποδεκτά από το σύνολο των συνομηλίκων τους. Για τον λόγο αυτό πολλές φορές δεν δίνεται βαρύτητα μόνο στην συμπεριφορά των νηπίων με Δ.Α.Φ αλλά και στον τυπικών αναπτυσσόμενων. Η τοποθέτηση σε έναν κοινό χώρο δεν οδηγεί αυτόματα στην δημιουργία θετικών σχέσεων. Πολλές φορές μάλιστα τα αποτελέσματα είναι ακριβώς

τα αντίθετα. Η κάθε προσπάθεια για ένταξη πρέπει να συνοδεύεται από πρακτικές ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων παιδιών προς τις διαταραχές αυτές.

#### *2.2.4 Τρόπος δράσης της νηπιαγωγού*

Σύμφωνα με την Jansen (1996) η επιτυχία μιας τοποθέτησης σε οποιαδήποτε δομή σχετίζεται με την υποστήριξη της θετικής συμπεριφοράς και του αποτελεσματικού τρόπου μάθησης. Και τα δύο αυτά στοιχεία πηγάζουν από την νηπιαγωγό της τάξης.

Ένα στοιχείο που καλείται να έχει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι η ευελιξία, καθώς πρέπει να έχει την δυνατότητα να αναπροσαρμοστεί σε κάθε νέο δεδομένο που εμφανίζεται από το μαθητικό πληθυσμό (Ainscow,1997). Αυτό αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία σε μία τάξη ένταξης όπου η πρόκληση είναι αυξημένη. Πρέπει να προσεγγίζει το παιδί με Δ.Α.Φ χωρίς να παραγκωνίζει τις ανάγκες των υπόλοιπων νηπίων. Επιπλέον σκοπός είναι να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας, συλλογικότητας και ασφαλούς ανταλλαγής ιδεών (Mutschlechner, Berger, & Feuser, 2000).

Τα άτομα με Δ.Α.Φ παρουσιάζουν πλήθος διαφορετικών συμπεριφορών και αλλιώτικου τρόπο σκέψης. Η διαφοροποίηση αυτή επηρεάζει καταλυτικά τον τρόπο μάθησης τους. Σύμφωνα με τον Jansen (1996) τα παιδιά αυτά, δεν είναι ανίκανα να μάθουν όμως μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο. Συνεπώς τα άτομα αυτά έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και η μη γνώση του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό της αίθουσας μπορεί να επιδράσει αρνητικά στο τρόπο συμπεριφοράς του απέναντι τους (Boggs, Lohrmann, & Barbara, 2006). Για τον λόγο αυτό από την στιγμή που η νηπιαγωγός μάθει πως ένα παιδί βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού πρέπει να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις πάνω στα χαρακτηριστικά του (Jordan & Powel, 1995).

Η νηπιαγωγός καλείται να έρθει αντιμέτωπη με προβλήματα κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας, γλώσσας και γενικότερα συμπεριφοράς. Μερικά από τα προβλήματα είναι ο τρόπος χρήσης της γλώσσας και η κυριολεκτική εκφορά

του λόγου. Τα παιδιά με Δ.Α.Φ δεν αντιλαμβάνεται τη μεταφορική χρήση της, έτσι πολλές από τις εκφράσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει η νηπιαγωγός ίσως παρεξηγηθούν από το παιδί. Για παράδειγμα, αν πει «κρατήστε τα χέρια σας κάτω» θα δημιουργηθούν απορίες στο νήπιο όπως για πόση ώρα; Που κάτω; Ίσως παρατηρηθεί απόλυτη παραίτηση της χρήσης των χεριών (Jansen, 1996). Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρέπει να υπάρχει προσοχή στην χρήση του λόγου. Επιπλέον, δεν πρέπει να λησμονείται η υπεραισθησία των ατόμων αυτό στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Ο χώρος της τάξης δρα επιθετικά στο παιδί με Δ.Α.Φ. Ο θόρυβος της αίθουσας τα ενοχλεί, όπως και τα διάφορα υλικά της σε σημείο που να περνούν μια επίπονη διαδικασία (Mesibon & Shea, 1996). Συνεπώς είναι σημαντική και η σχεδίαση και προσαρμογή του χώρου από την νηπιαγωγό.

Προτεραιότητα της πρέπει να είναι η εστίαση στην γνωριμία με το παιδί και στην κατανόηση των δυσκολιών του και έπειτα η συγκέντρωση της σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης (Bennet, Rowe, & De Luca, 1996). Θα ήταν καλό να ληφθεί υπόψη, πως πολλές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για τα υπόλοιπα παιδιά μπορεί να μην έχουν αποτέλεσμα στα άτομα με Δ.Α.Φ. Ταυτόχρονα, η ομάδα των ατόμων με Δ.Α.Φ χαρακτηρίζεται από μεγάλες διαφορές οδηγώντας έτσι στο συμπέρασμα πως η διδασκαλία τους πρέπει να κινείται μέσα συμπεριφοριστικά πλαίσια, έτσι ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί σε καθέναν ξεχωριστά. (Ξάνθη, 2015; Alberta, 2003 ό.α. Μαστρογιάννης & Ξανθοπούλου, 2015)

Σύμφωνα με τα «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Δ.Α.Φ» (2003) φαίνεται να έχουν ανάγκη από εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, ένα προς ένα διδασκαλία ενώ ταυτόχρονα η νηπιαγωγός της τάξης πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα τους για τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να χρησιμοποιεί διαφορετικές στρατηγικές για να ωθήσει το νήπιο να υιοθετήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές, είτε με την δική του θετική ανατροφοδότηση είτε με την εμπλοκή των υπόλοιπων παιδιών (Γαλάνης, 2015).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Γαλάνη (2015) ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει το παιδί μέσω τμηματικής βοήθειας όπως σωματική ή λεκτική

καθοδήγηση και παροχή προτύπων μίμησης. Η ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών αποτελεί μία ακόμη αποτελεσματική μέθοδο (Γαλάνης, 2015). Η δημιουργία ενός σταθερού προγράμματος βοηθάει καθώς τα άτομα αυτά το έχουν ανάγκη.

Πέρα από τα υπόλοιπα στοιχεία, αρχικός στόχος πρέπει να είναι η ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά αυτά και στην αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον καθώς εκεί εντοπίζονται τα ελλείμματα (Πανοπούλου-Μαράτου, 2009). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών πρέπει να είναι ολοκληρωμένη και να καλύπτει όλους τους τομείς της κοινωνικής ανάπτυξης (λεκτικούς και μη λεκτικούς). Σύμφωνα με το Hart και τον Whalon προτεινόμενες στρατηγικές για την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης είναι: 1)Ευέλικτες ομαδικές δράσεις 2) Ξεκάθαρη υποστήριξη 3)Διαχείριση εαυτού (Hart & Whalon, 2011)

Επιπλέον, κύριο ρόλο στην νηπιακή ζωή και στο νηπιαγωγείο κατέχει το παιχνίδι.. Πολλοί έχουν μιλήσει για αυτό όπως ο Freud, ο Erikson, ο Piaget και ο Vygotsky. Ο λόγος που αναφέρεται είναι διότι παρατηρείται έλλειψη και σε αυτόν τον τομέα (συμβολικό παιχνίδι). Συνεπώς, η ενίσχυση του παιχνιδιού, είναι μια ακόμη προτεραιότητα που πρέπει να βάλει ο νηπιαγωγός μιας τάξης όταν έχει στο δυναμικό της παιδί με Δ.Α.Φ. Έχει γνωστοποιηθεί πως μετά από παρέμβαση τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν το συμβολικό παιχνίδι (Jahr & Eldvik,2002, Sherrat 2002 ό.α Λουκρέζη, Γενά, & Μπεζεβέγκη, 2010). Οι στρατηγικές για παρέμβαση σε αυτό είναι το Διαδραστικό Μοντέλο Ομαδικού Παιχνιδιού το οποίο στηρίζεται σε θεωρία του Vygotsky, οι κοινωνικές ιστορίες της Carol Grey και όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω οι μίμηση και η υποστήριξη από συμμαθητές (Λουκρέζη, Γενά, & Μπεζεβέγκη, 2010). Σε μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με Δ.Α.Φ με αυτές τις συγκεκριμένες μεθόδους παρατηρήθηκε βελτίωση στο συμβολικό της παιχνίδι και στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της κατά την διάρκεια του (Λουκρέζη, Γενά, & Μπεζεβέγκη, 2010).

Πέρα από όλες τις παραπάνω οδηγίες γύρω από την προσέγγιση της ύπαρξης ενός τέτοιου νηπίου είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτή η πραγματική διάσταση των πραγμάτων. Στην πραγματικότητα είναι γεγονός πως ίσως κάποιες επιδιώξεις μπορεί

να μην πετύχουν. Πρέπει να είναι ξεκάθαρο πως η παρέμβαση για την βελτίωση κάποιων ελλείψεων δεν είναι πάντοτε εύκολη. Για αυτό τον λόγο ο παιδαγωγός πρέπει να αναγνωρίζει τα λάθη και να αλλάζει τους στόχους και τις πρακτικές προς όφελος των παιδιών και να μην απογοητεύεται .

### **2.3 Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Δ.Α.Φ στην Ελλάδα**

Για πολλά χρόνια η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν αποτελούσε ένα θεσμοθετημένο από το κράτος δικαίωμα. Πλέον αυτό έχει αλλάξει, καθώς το 1981 ψηφίστηκε νόμος για την ειδική αγωγή. Σήμερα, ο νόμος 3699 που είναι σε ισχύ τα τελευταία δέκα χρόνια ξεκαθαρίζει πολλά θέματα γύρω από την Εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής.

Αρχικά αποσαφηνίζεται ο όρος Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑ). Συγκεκριμένα για την βαθμίδα του νηπιαγωγείου ΣΜΕΑ ορίζονται ως τα νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και τα τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ, για μαθητές μέχρι το έβδομο (7ο) έτος της ηλικίας τους.

Στα νηπιαγωγεία μπορούν να λειτουργούν και τμήματα ολοήμερου προγράμματος. Στα σχολεία ΕΑΕ εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα. Στο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων ΕΑΕ περιλαμβάνονται και προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οφείλει να προβεί στο σχεδιασμό των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης των ειδικών νηπιαγωγείων, εντός τεσσάρων (4) μηνών από την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου.

Η Δ.Α.Φ. ως ξεχωριστή κατηγορία (μαζί με τους κωφάλαλους και τυφλούς) αναφέρεται στο άρθρο 6. Σύμφωνα με τον παρόν νόμο «η επίσημη γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζεται η Ελληνική ανεξάρτητα με την ικανότητα των αυτιστικών παιδιών να την χρησιμοποιούν. Ενώ αναφερόμενος στους εν δυνάμει παιδαγωγούς Ειδικής Αγωγής τονίζει πως επιθυμητή προϋπόθεση αποτελεί η εξειδίκευση

και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τροποποιημένες- υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας.»

Ταυτόχρονα η συγκεκριμένη νομοθεσία κατηγοριοποιεί τον τρόπο εκπαίδευσης κάθε παιδιού ανάλογα με την διάγνωση του προβλέποντας τρεις κατηγορίες:

- «Υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger) μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον Δ.Α.Φ.
- Χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ενώ στις σοβαρότερες των περιπτώσεων μπορούν να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση τον Δ.Α.Φ.
- Σε περίπτωση Δ.Α.Φ που συνοδεύεται από βαριά νοητική υστέρηση, η φοίτηση των μαθητών εξυπηρετείται από τις δομές που περιγράφονται στο εδάφιο β' παράγραφος 4 του άρθρου 6 του παρόντος νόμου, δηλαδή:

Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές αυτές δομές θεωρούνται ΣΜΕΑΕ που υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εμπίπτουν στο πλαίσιο της ΕΑΕ παιδιών σχολικής ηλικίας και εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι λεπτομέρειες οργάνωσης και λειτουργίας αυτών των ΣΜΕΑΕ ρυθμίζονται από κοινές υπουργικές αποφάσεις των καθ' ύλην αρμόδιων Υπουργών. Φορείς, ΝΠΙΔ, πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ., μπορούν να παρέχουν ισότιμα με τις ΣΜΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Συμβουλευτικές Υποστηρικτικές Υπηρεσίες σε άτομα άνω των δεκαπέντε (15) ετών με βαριά νοητική υστέρηση και σύνοδες αναπηρίες»

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο παρών νόμος ξεκαθαρίζει πως οι παράλληλες στηρίξεις των αυτιστικών μαθητών διακόπτονται μόνο κατόπιν γνωμοδότησης του οικείου ΚΕΔΔΥ και της γνώμης των γονέων. Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί επίσης να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας.

## **2.4 Φοίτηση παιδιών με Δ.Α.Φ στο γενικό σχολείο**

Το νηπιαγωγείο δεν ήταν πάντοτε μια σημαντική σχολική βαθμίδα για την κοινωνία. Πλέον η αξία του έχει αναγνωριστεί καθώς αποτελεί έναν χώρο έκφρασης. Σχετικά με παιδιά με Δ.Α.Φ η ισχύουσα νομοθεσία είναι η παραπάνω. Με βάση αυτή αντιλαμβανόμαστε πως στα γενικά νηπιαγωγεία φοιτούν νήπια υψηλής λειτουργικότητας υποστηριζόμενοι είτε από τον νηπιαγωγό της τάξης, είτε από ειδικό εκπαιδευτικό.

### *2.4.1 Παράλληλη στήριξη*

Η αρχή της συνεκπαίδευσης στηρίζεται στα θετικά αποτελέσματα της και στην βοήθεια που θα παρέχεται από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στα υπόλοιπα (Guralnick, 2001). Βέβαια, ανεξάρτητα από αυτό, η ύπαρξη αρκετών παιδαγωγών μέσα στην αίθουσα επηρεάζει αρκετά το αποτέλεσμα της (Guralnick, 2001). Για τον λόγο αυτό μεγάλη είναι η συμβολή της θεσμοθέτησης της παράλληλης στήριξης. Για την ύπαρξη της μέσα στην αίθουσα η νομοθεσία προβλέπει, γνωμάτευση και πρόταση παροχής παράλληλης στήριξης από το ΚΕΔΔΥ και αίτηση γονέα ή κηδεμόνα προς τη Διεύθυνση του Σχολείου και έγκριση της από την διεύθυνση.

Η ύπαρξη ενός ειδικού γύρω από την Δ.Α.Φ μέσα στην τάξη προσφέρει πλήθος θετικών στοιχείων. Αρχικά, το βήμα αυτό θεωρείται τεράστια βοήθεια στην νηπιαγωγό της τάξης που πρέπει να διαχειριστεί όλα τα υπόλοιπα παιδιά. Πέρα από την αποφυγή διακοπής της ροής του μαθήματος, οι γνώσεις που έχει μπορεί να φανούν χρήσιμες και από την κύρια νηπιαγωγό. Επιπλέον, έχοντας στην αίθουσα ένα νήπιο με Δ.Α.Φ πολλές φορές είναι αδύνατον να προβλεφθεί την συμπεριφορά του. Η



ύπαρξη ενός ακόμα παιδαγωγού ειδικής αγωγής υποστηρίζει το έργο του κύριου καθώς έχει στραμμένη όλη του την προσοχή στο παιδί αυτό (Guralnick, 2001). Η τοποθέτηση του στο νηπιαγωγείο είναι θετική και για το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερα στους γονείς στο οποίους παρέχεται έτσι μεγάλη ψυχολογική υποστήριξη (Jordan & Powel, 1995). Γνωρίζουν πως μέσα στην αίθουσα υπάρχει ένας γνώστης της φύσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί τους και έτσι καθησυχάζονται.

Η παράλληλη στήριξη δεν χαρακτηρίζεται από ατομικότητα αλλά στηρίζεται στην συνεργασία. Μεγάλη σημασία για την επίτευξη ενός καλού κλίματος είναι η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών. Έρευνες έχουν τονίσει πως η αρμονική τους σχέση είναι πολλή σημαντική για τα παιδιά αυτά (Keefe & Moore, 2004). Δεν είναι σε κάθε περίπτωση διασφαλισμένη η καλή τους συνεργασία. Η συνεννόηση και από κοινού λήψη αποφάσεων επηρεάζει τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής δράσης. Επιπλέον και ο τρόπος συνεργασίας διαφοροποιείται σε κάθε περίπτωση. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Σούλη (2008) είναι οι εξής :

- Υποστηρικτική ομάδα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων: Συνεργάζονται για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων που προκύπτουν
- Μοντέλο συνεργατικής συν-διδασκαλίας: Οι δύο εκπαιδευτικοί από κοινού διδάσκουν χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές.
- Μοντέλο συμβουλευτικής συν-διδασκαλίας: Ο ειδικός παιδαγωγός συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό της τάξης για τεχνικές και τρόπους δράσης.

Η τοποθέτηση δύο παιδαγωγών μέσα στην αίθουσα δίνει επιλογές για τον τρόπο λειτουργίας της τάξης. Κανονικά, ο παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης είναι βοηθός και οδηγός για το παιδί με Δ.Α.Φ (ή κάποια άλλη διαταραχή). Αυτό δεν είναι πάντοτε δεδομένο.

## **2.5 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη στο ελληνικό γενικό σχολείο**

Για κάθε σχολικό περιβάλλον που καλείται να εντάξει ένα παιδί ειδικής αγωγής στο πλαίσιο του πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτό με διάφορους τρόπους (Cohen & Volkmar, 1997). Όσο αφορά την Ελλάδα είναι κοινή αλήθεια πως η εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η απόκτηση γνώσεων καθίσταται στην κορυφή των προτεραιοτήτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Καθώς οι μαθητές προχωράνε στις επόμενες βαθμίδες αυτός ο προσανατολισμός εντείνεται ακόμα περισσότερο. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τέτοια που δεν βοηθά την έμφαση στις ιδιαίτερες ανάγκες συνολικά του μαθητικού πληθυσμού αλλά αφορά ένα συγκεκριμένο ποσοστό του. Συγκεκριμένα, ένα από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Δ.Α.Φ είναι η δυσκολία να ακολουθήσουν οδηγίες, μια δεξιότητα που είναι προαπαιτούμενη για την ομαλή δράση του παιδιού μέσα στην αίθουσα (οδηγίες από τον παιδαγωγό της τάξης) (McClannahan, 1997). Γενικότερα, στο εκπαιδευτικό σύστημα «επικρατεί ανταγωνισμός και ανάδειξη της ικανότητας για μάθηση» αποτρέποντας έτσι την επιτυχία ενταξιακών πολιτικών (Barton, 2000).

Μέσα από ερευνητικά δεδομένα φαίνεται πως στην ελληνική πραγματικότητα αν και η θεσμοθέτηση της ένταξης είναι δεδομένη οι συνθήκες που ισχύουν στην πράξη δεν την ευνοούν. Η οικονομική κρίση δυσκολεύει ακόμη περισσότερη την κατάσταση καθώς πολλές από τις προϋποθέσεις που απαιτούνται έχουν την ανάγκη της επένδυσης οικονομικών πόρων. Σύμφωνα με τους Sarason και Doris «η επιτυχία, οποιουδήποτε εγχειρήματος εξαρτάται από τη στάση των ατόμων που καλούνται να το υλοποιήσουν» (Τρίγκα, 2010). Συνεπώς, σημασία έχει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Η παροχή επιπλέον εκπαίδευσης του βασικού παιδαγωγού της τάξης και ενός δεύτερου εξειδικευμένου σε θέματα ειδικής αγωγής είναι καίριας σημασίας. Δεδομένης λοιπόν, της κακής οικονομικής κατάστασης της χώρας τέτοιες παροχές είναι δύσκολο να επιτευχθούν ή όταν αυτό γίνεται είναι ελλιπείς (π.χ. παροχή παιδαγωγού ειδικής αγωγής για παραπάνω από ένα παιδιά και τμήματα) (Κασίδης, 2016). Στις γενικές τάξεις οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με διάφορα θέματα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν σε παραπάνω άγχος. Όσο αφορά την παράλληλη στήριξη παρατηρείται «έλλειψη εξειδικευμένου

προσωπικού, συχνές εναλλαγές των εκπαιδευτικών της, και αργοπορία στο διορισμό τους». Όλα τα παραπάνω, συμβάλλουν στην δημιουργία ενός ασταθούς περιβάλλοντος που μόνο αρνητικές συνέπειες έχει στην οργάνωση μιας αποτελεσματικής παρέμβασης με απώτερο σκοπό την ένταξη.

### *2.5.1 Αναλυτικά προγράμματα*

Τα αναλυτικά προγράμματα από την άλλη που αποτελούν σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αρκετά αυστηρά ως προς τους στόχους που θέτουν, αποτρέποντας έτσι στους εκπαιδευτικούς την λήψη πρωτοβουλιών. Το σχολείο αποτελεί εν τέλει ένα χώρο τυποποιημένων διαδικασιών. Συνήθως, ακολουθείται αυστηρά το αναλυτικό πρόγραμμα. Όποιος μαθητής αδυνατεί να ανταποκριθεί στις επιδιώξεις που θέτονται από αυτό συχνά παραγκωνίζονται στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος (Stainback & Stainback, 1996) και μετέπειτα ίσως και της κοινωνίας.

- Δ.Ε.Π.Π.Σ στο νηπιαγωγείο και σχέση με τις Δ.Α.Φ

Συγκεκριμένα, το νηπιαγωγείο αποτελεί μια βαθμίδα που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου και παρέχεται μεγαλύτερη ελευθερία στον εκπαιδευτικό της τάξης. Το αναλυτικό πρόγραμμα που βρίσκεται σε ισχύ είναι στραμμένο στην διαθεματική προσέγγιση συγκεκριμένων περιοχών μάθησης και παρέχει αρκετή αυτονομία στην οργάνωση του προγράμματος .

Η παρουσία ενός νηπίου με Δ.Α.Φ μέσα στην τάξη σαφώς είναι σημαντική και το θετικό στοιχείο είναι πως η παιδαγωγός έχει την δυνατότητα να προσαρμόσει όπως εκείνη θέλει την δράση της. Η αξία αυτής της παρατήρησης φαίνεται αν κάποιος την συγκρίνει με την πραγματικότητα που ισχύει στις επόμενες βαθμίδες που δίνουν έμφαση στην ακαδημαϊκή γνώση. Σε μια μελέτη των Daniel και King (1997) για το αντίκτυπο της συμπερίληψης στην ακαδημαϊκή επίδοση, στη συμπεριφορά των μαθητών και στην αυτοεκτίμηση έδειξε ότι τα προβλήματα ανάμεσα στους μαθητές σε μία γενική τάξη αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να περιορίσει τον χρόνο της διδασκαλίας για να τα λύσει (King & Daniel, 2010). Αυτό, δεν ισχύει στην βαθμίδα

του νηπιαγωγείου από την άποψη του χρόνου διδασκαλίας, καθώς στην διάρκεια της σχολικής χρονιάς δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να καλυφθεί και το πρόγραμμα είναι εύκαμπτο.

Ταυτόχρονα, την σημερινή εποχή όλο και μεγαλύτερη είναι η ανάδειξη της σημασίας της εμπλοκής της κοινότητας του σχολείου στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτή η παρατήρηση φαίνεται και μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ (ανθρωπογενές περιβάλλον) αλλά και από την διεθνή επιστημονική κοινότητα. Συγκεκριμένα το νηπιαγωγείο αποτελεί μέλος της κοινότητας και αλληλεπιδρά με αυτήν μέσω της υλοποίησης δραστηριοτήτων. Αυτό φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά με Δ.Α.Φ καθώς πρέπει να κρατήσουν επαφή και με τους ανθρώπους της αναπτύσσοντας σχέσεις (Α.Π.Σ για μαθητές με Δ.Α.Φ, 2003).

Από την άλλη πλευρά, ένα αρνητικό στοιχείο του Δ.Ε.Π.Π.Σ αποτελεί το ότι δεν παρέχει οδηγίες στην νηπιαγωγό σε περίπτωση ύπαρξης παιδιών στην τάξη με ειδικές ανάγκες ή συγκεκριμένα με Δ.Α.Φ. Όπως ήδη έχει αναφερθεί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να ανταπεξέλθουν σε μια τάξη με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι ένα αναλυτικό πρόγραμμα με οδηγίες και συμβουλές θα ήταν αρκετά βοηθητικό.

Για αυτόν ακριβώς το λόγο το 2003 μια ομάδα επιστημόνων σύστησε τα «Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό». Σε αυτό αποσαφηνίζονται σε μεγάλο βαθμό οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με Δ.Α.Φ. Δεν αναφέρεται ξεχωριστά στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου αλλά αποτελεί ένα κατευθυντήριο έγγραφο για όσους εκπαιδευτικούς ενδιαφέρονται να πληροφορηθούν.

Το παραπάνω βήμα φαίνεται σημαντικό ειδικά αν αναλογιστούμε πως η έννοια της συνεκπαίδευσης περιλαμβάνεται η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Τα Αναλυτικά Προγράμματα θα πρέπει να επικεντρώνονται στα ελλείμματα των μαθητών που στην περίπτωση του Δ.Α.Φ εμφανίζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις γενικότερες δυσκολίες επικοινωνίας (Α.Π.Σ για μαθητές με αυτισμό,2003). Η ακαμψία τους είναι ένα από τα εμπόδια που τίθενται

από το εκπαιδευτικό σύστημα για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες (και Δ.Α.Φ)

Επιπλέον πολλές παραπάνω πληροφορίες αναφέρονται στο «Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου» που εκδόθηκε το 2011 αλλά μέχρι και σήμερα δεν είναι επίσημα σε ισχύ. Εκεί, αν και δεν επισημαίνει ξεκάθαρα τον όρο «ειδικές ανάγκες» ή «διαταραχή αυτιστικού φάσματος» γίνεται λόγος για αναγνώριση της διαφορετικότητας και ανάπτυξη τέτοιων προσεγγίσεων. Επίσης, αναγνωρίζεται και η σημασία της ένταξης των παιδιών σε ένα κοινό πλαίσιο που θα υπάρχει και συνεργασία σχολείου και γονέων. Με λίγα λόγια, αναλύει αντίθετα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ έννοιες σημαντικές για την ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Φ στο χώρο του νηπιαγωγείου.

### *2.5.2 Προτεινόμενες Αλλαγές*

Ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί το πρώτο περιβάλλον κοινωνικοποίησης για κάθε παιδί μετά την οικογένεια. Η «σωστή» ανάπτυξη του τομέα αυτού, η δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους και η επαφή με άτομα πέρα της οικογένειας επιδρά στην μετέπειτα καλή ζωή των παιδιών με Δ.Α.Φ (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2011) Η εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί εδώ και αρκετά χρόνια ως κυρίαρχος παράγοντας επίδρασης στην αντιμετώπιση της διαταραχής.

Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας (2001) θεωρείται πως το σχολείο πρέπει να ενοποιηθεί με το σύστημα υγείας καθώς αυτό μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στην αντιμετώπιση της Δ.Α.Φ (Boswell, Zablotzky, & Smith, 2014). Βέβαια τα βήματα που πρέπει να γίνουν προς όφελος των παιδιών αυτών είναι πολλά.

Οι συζητήσεις σχετικά με το κατάλληλο περιβάλλον για την εκπαίδευση παιδιών με την συγκεκριμένη διαταραχή είναι εκτενής. Είναι γνωστό πως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά αποτελεί η ανάγκη για ομοιομορφία και η υπερευαισθησία στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και για αυτό υπάρχει μεγάλη διαφωνία για τον κατάλληλο τρόπο διαμόρφωσης της τάξης. Πρέπει να διαρρυθμιστεί έτσι ώστε να αποφεύγεται η δημιουργία άγχους και αρνητικών συναισθημάτων από την μεριά των

παιδιών. Μια έρευνα στα τέλη της δεκαετίας του '80 παρουσίασε ότι η αφαίρεση υλικών από την αίθουσα που διασπούσαν την προσοχή τους οδήγησε σε μείωση της και αύξηση της προσοχής στην δραστηριότητα (Olley, 2013).

Επιπλέον, η επιτυχημένη υλοποίηση προγράμματος ένταξης προϋποθέτει την συνεργασία μεταξύ ειδικού και γενικού σχολείου για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Οι γνώσεις και η εξειδίκευση των παιδαγωγών του ειδικού σχολείου μπορεί να χρησιμοποιηθούν από το γενικό καθώς η στήριξη που είχαν τα παιδιά σε αυτό είναι σημαντική για την ουσιαστική τους ένταξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998)

Τα παιδιά με Δ.Α.Φ έχουν την ανάγκη από το σχεδιασμό ενός προγράμματος που θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους με σκοπό να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό και να μην επαναλαμβάνεται ο κύκλος του αποκλεισμού από την γενική εκπαίδευση. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να οργανωθεί με τέτοιον τρόπο ώστε να προάγει την άμβλυνση των στερεοτυπιών και να οδηγεί μέσα από δράσεις στην εύρεση των διαφορετικών στοιχείων του κάθε παιδιού (Froschl, Colon, Rubin, & Sprung, 1984). Επιπλέον, η θεσμοθέτηση της ενημέρωσης και εκπαίδευσης παιδαγωγών γενικής τάξης σε θέματα ειδικής αγωγής όπου θα αντλήσουν πληροφορίες για την φύση των διαταραχών, τον δικό τους ρόλο στην ένταξη και τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετήσουν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα είναι μια πρακτική που πρέπει να θεσμοθετεί από το κράτος. Επίσης, σύμφωνα με το ισχύοντα νόμο (3699/2008), «κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους» (ΦΕΚ 199, τ. Α). Αυτό είναι μια πρόταση που αν και θεσμοθετημένη τις περισσότερες φορές δεν πραγματοποιείται.

## Συμπεράσματα

Ο προβληματισμός με τον οποίο ξεκίνησε η εργασία αυτή ήταν το επίπεδο της καλής παροχής κοινής εκπαίδευσης των παιδιών με Δ.Α.Φ με αυτά που έχουν τυπική ανάπτυξη στην Ελλάδα, στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Αρχικά έγινε μια αναφορά στην ίδια την διαταραχή και τα χαρακτηριστικά της ενώ το δεύτερο κεφάλαιο είχε ως θεματική την ένταξη. Οι περισσότερες έρευνες που βρέθηκαν σχετικές με το θέμα προερχόταν από ξένους επιστήμονες και μάλιστα αφορούσαν παιδιά μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας από αυτήν του νηπιαγωγείου. Αυτό επέφερε δυσκολίες στο έργο της συλλογής πληροφοριών και κριτικής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς η κατάσταση σε άλλες χώρες και βαθμίδες διαφέρει.

Μέσα από την παρούσα εργασία φάνηκε η έλλειψη της ελληνικής επιστημονικής κοινότητας σε έρευνες που αφορούν την ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Φ στο νηπιαγωγείο σε σχέση με την ξένη. Έτσι, παρουσιάζεται ανάγκη για αύξηση των μελετών και ερευνών για την εξερεύνηση των παραγόντων που την επηρεάζουν με απώτερο σκοπό την πιο επιτυχημένη υλοποίηση της.

Η εργασία αυτή, σχετίζεται με ένα φλέγων θέμα που αφορά πολλές οικογένειες τόσο σε παγκόσμια κλίμακα όσο και στην Ελληνική κοινωνία, την Δ.Α.Φ. Η θεσμοθέτηση του νόμου για την παροχή εκπαίδευσης σε αυτά τα άτομα είναι τεράστιο βήμα καθώς έτσι αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση. Επίσης, συμβολίζει μια εθνική αναγνώριση της ισότητας σε θεωρητικό επίπεδο. Βέβαια, στην πράξη αν και έχουν γίνει προσπάθειες για την δημιουργία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού συστήματος που θα αποδέχεται και θα βοηθάει τα παιδιά αυτά στην ουσιαστική ένταξη τους παρατηρούνται ακόμα ελλείψεις.

Με αφορμή την διαμάχη που συμβαίνει μεταξύ των διαχωριστικών πλαισίων και αυτών της ένταξης είναι φανερό πως ο πρώτος μπορεί να λειτουργήσει πολλές φορές ιδανικά για παιδιά με σοβαρά θέματα. Όσο και αν είναι σημαντική η ένταξη, με ωφέλιμα στοιχεία για το ίδιο το παιδί, πολλές φορές αυτά δεν συμβαίνουν. Η

κοινή εκπαίδευση θα ήταν ιδανική σε τέτοιες περιπτώσεις σε μια ιδανική κοινωνία . Δυστυχώς τα οικονομικά προβλήματα της χώρας και άλλοι εξωγενείς παράγοντες δεν βοηθούν σε μια γενική τάξη να ανταπεξέλθει στην αποτελεσματική και ωφέλιμη κοινή εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρές περιπτώσεις Δ.Α.Φ.

Το νηπιαγωγείο ως πρώτος χώρος κοινωνικοποίησης του παιδιού έξω από την οικογένεια είναι σημαντικός και επιδρά καταλυτικά στην μετέπειτα εξέλιξη του. Παρά τις διάφορες δυσκολίες, αυτό που συμπεραίνεται μέσα από τις έρευνες είναι πως συγκρινόμενος με όλες τις υπόλοιπες βαθμίδες είναι ο πιο κατάλληλος για την τοποθέτηση ενός παιδιού με τέτοιους είδους διαταραχή καθώς παρατηρείται μεγάλη ευελιξία και ελευθερία στο πρόγραμμα. Το θετικό στοιχείο είναι πως η νηπιαγωγός είναι σε θέση να προσαρμόσει σε μεγάλο βαθμό τον χώρο με βάση τις ιδιαιτερότητες του παιδιού με Δ.Α.Φ όσο και το καθημερινό πρόγραμμα, δημιουργώντας μια ρουτίνα που θα οδηγήσει σε αίσθημα ασφάλειας.

Το αρνητικό είναι πως για να πραγματοποιηθεί η παραπάνω θέση χρειάζεται ειδικές γνώσεις, που δυστυχώς απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό. Οι παιδαγωγικές σπουδές δεν παρέχουν πάντοτε επαρκείς γνώσεις για την πρακτική αντιμετώπιση μιας τέτοιας κατάστασης. Αυτό λοιπόν, σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης συμβάλλει στην αδυναμία διαχείρισης της διαταραχής μέσα στην αίθουσα.

Οι γνώσεις συνδυάζονται και με την ευαισθητοποίηση. Μέσα από έρευνες έγινε σαφές πως χρειάζεται μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών προσανατολισμένη τόσο στην παροχή νέων γνώσεων όσο και στην ευαισθητοποίηση τους. Τα διαφορετικά αποτελέσματα κάποιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων δείχνουν πόσο δύσκολη είναι η καταπολέμηση των προσωπικών πεποιθήσεων και πόσο δραστικά επιδρούν στον τρόπο διαχείρισης μια τάξης με παιδί με Δ.Α.Φ

Για τους παραπάνω λόγους, κρίνεται απαραίτητη η αύξηση των ερευνών γύρω από τον κατάλληλο τρόπο εκπαίδευσης παιδαγωγών για το καλύτερο αποτέλεσμα. Όπως επίσης και μελέτες γύρω από την συμπεριφορά των παιδαγωγών πριν και έπειτα της μετεκπαίδευσης με σκοπό να ερευνηθούν τα αποτελέσματα της.



Επιπλέον τεράστια τροχοπέδη φαίνεται να είναι και η έλλειψη υποδομών, που πλήττει όλα τα σχολεία της χώρας. Όσο αναφορά, το νηπιαγωγείο, η διάθεση χρημάτων για αντικατάσταση παιχνιδιών κατάλληλων για τα παιδιά με Δ.Α.Φ και η παροχή εξειδικευμένου προσωπικού είναι τα πιο σημαντικά στοιχεία.

Παρόλο που οι ελλείψεις είναι πολλές, όταν αναφερόμαστε σε άτομα με Δ.Α.Φ σε επίπεδο I (όπως αναφέρεται στο DSM-5), το δικαίωμα στην συνεκπαίδευση μπορεί να επιφέρει πολλές βελτιώσεις. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί και οι άνθρωποι της δράσης που σταδιακά αλλάζουν τις υπάρχουσες συνθήκες, βελτιώνοντας τις παροχές εκπαίδευσης. Οι διάφορες έρευνες που πραγματοποιούνται καταλήγουν σε συμπεράσματα. Η λήψη αυτών και οι μετατροπή τους σε πράξη είναι χρονοβόρα. Η επιδίωξη περισσότερων παιδιών με Δ.Α.Φ στο γενικό νηπιαγωγείο είναι απαραίτητη για δύο λόγους. Πρώτον, για να αντιληφθούν όλοι την σημασία του κοινού πλαισίου και τα οφέλη του και δεύτερον για να λειτουργήσει η τοποθέτηση τους ως μοχλός πίεσης για συνεχή βελτίωση και έρευνα.

Συμπερασματικά, η ένταξη δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα. Επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες και για αυτό είναι δύσκολο να επιτευχθεί με απόλυτη επιτυχία. Στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου, υπάρχουν πολλά θετικά στοιχεία που έχουν ειπωθεί παραπάνω σχετικά με την ένταξη. Αυτό που φαίνεται, είναι πως πολλά πρέπει ακόμα να αλλάξουν τόσο στην πρόνοια του κράτους όσο και στην συνείδηση των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας. Χρειάζεται μία συγχρονισμένη προσπάθεια τόσο από το κράτος όσο και από τους εμπλεκόμενους (γονείς, εκπαιδευτικοί κ.α.).

## Βιβλιογραφία

### Ξενογλώσση:

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition: DSM-IV<sup>TM</sup>*. Washington, DC: American Psychiatric Association

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition: DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Association

Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Index for inclusion: developing, learning and participation in school*. Bristol: CSIE: (Centre for Studies on Inclusive Education). Retrieved 15 June 2018 from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Azad, G., & Mandell, D. S. (2015). Concerns of parents and teachers of children with autism in elementary school. *Autism*, 20(4), pp.435-441. doi: 10.1177/1362361315588199

Batten, A. (2005). Inclusion and the autism spectrum. *Improving Schools*, 8 (1), pp.93-96. doi: 10.1177/1365480205049341

Bennet, T., Rowe, V., & De Luca, D. (1996). Getting to Know Abby. *Focus on autism and other Development Disabilities*, 11(3), pp.183-188. doi: 10.1177/108835769601100308

Boggs, E. M. , Bambara, L.D, Lohrmann, S. (2006). Elementary Education Teachers' Beliefs about Essential Supports Needed to Successfully Include Students with Developmental Disabilities Who Engage in Challenging Behaviors. *Research and*

*Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), pp.157-173.doi: /10.1177/154079690603100208

Bondy, A. & Frost, L. (2001). The picture exchange Communication System *Behavior Modification*, 31(2), 25(5) pp.725-744.doi: /10.1177/0145445501255004

Boswell, K., Zablotzky, B., & Smith, C. (2014). Predictors of Autism Enrollment in Public School Systems. *Exceptional Children*, 81(1), pp.96-106. doi: 10.1177/0014402914532230

Bottema-Beutel, K., Turiel, E., & De, M. N. (2007). To include or not to include: Evaluations and reasoning about the failure to include peers with autism spectrum disorder in elementary students. *Autism*, 21(1), pp.51-60. doi: 10.1177/1362361315622412

Campbell, S. B. (1990). Behavior Problems in Preschool Children: Developmental and Family Issues. In T. H. Ollendick R. J. Prinz (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*, (pp. 1-26). New York, London: Guilford.

Carr, E. G., & Jones, E. A. (2004). Joint Attention in Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), pp.13-26. doi: 10.1177/10883576040190010301

Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (1997). Inclusive Education for students with autism: Reviewing Ideological, Empirical, and Community Considerations. Στο J. A. Burack, R. Root, & E. Zigler, *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 796-807). New York: Wiley.

Crane, L., Chester, J. W., Goddard, L., Henry, L. A., & Hill, E. L. (2016). Experiences of autism diagnosis:A survey of over 1000 parents in the United Kingdom. *Autism*, 20(2), pp. 153-162. doi: 10.1177/1362361315573636

Diagnosis for children. (2018, May 11). Retrieved 10 June 2018 from <https://www.autism.org.uk/about/diagnosis/children.aspx>

Dunlap G. & Harrower J.K. (2001). Including children with autism in general education classrooms. A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), pp.762-784. doi: 10.1177/0145445501255006

Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2008). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education* , 14 (1), pp. 97-114. doi: 10.1080/13603110802504150

Froschl, Colon, Rubin, & Sprung. (1984). *Including all of us an early childhood curriculum about disability* . New York: Educational Equity Concepts Inc.

Garbacz, A., Lee McIntyre, L., & Santiago, R. T. (2016). Family Involvement and Parent-Teacher Relationships for Students with Autism Spectrum Disorders. *School Psychology Quarterly*, 31 (4), pp. 478-490. doi: 10.1037%2Fspq0000157

Goodman, G., & Williams, C. M. (2007). Interventions for Increasing the Academic Engagement of Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children* , 39(6), pp. 53-61. doi: 10.1177/004005990703900608

Gray, C. (1994). *The New Social Story Book*. Michigan: Jenison Public Schools.

Guralnick, M. J. (2001). *Early childhood inclusion: Focus on Change*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Inc.

Hart, J. E., & Whalon, K. J. (2011). Creating Social Opportunities for Students With Autism. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), pp.273-279. doi:10.1177/1053451210395382

Hauck, M., Fein, D., Feinstein, C., & Waterhouse, L. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 25 (6), pp. 579-595. doi: 10.1007/BF02178189

Hess, K. L., Morrier M. J., Heflin L. J. & Ivey M. L.(2008). Autism Treatment Survey with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Focus Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), pp.961-971. doi: 10.1007/s10803-007-0470-5

Howlin, P. (1998). *Children with Autism and Asperger Syndrome: A guide for Practitioners and Carers*. West Sussex: John Wiley & Sons.

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

Ingersoll, B. (2008). The Social Role of Imitation in Autism: Implications for the Treatment of Imitation Deficits. *Infants & Young Children* , 21(2) pp. 107-119. doi: 10.1097/01.IYC.0000314482.24087.14

Irvine, A. N., & Lynch, S. L. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education* , 13 (8), pp. 845-859. doi: 10.1080/13603110802475518

Iverson, A. M. (1996). Strategies for Managing an inclusive classroom. Στο S. Bray Stainback & W.C. Stainback *Inclusion: A guide for Educators* (pp. 297-312). Baltimore, Maryland: Paul H Brookes.

Jansen, J. E. (1996). Understanding the Nature of autism: A practical guide. San Antonio: Therapy Skill Builders.

Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, At Risk, and Typically Achieving. *Remedial and Special Education* ,18(2),pp.82-93. doi: 10.1177/074193259701800202

Joshi R. (n.d). The new Autism Spectrum Disorder (ASD) Diagnostic Criteria as defined by the DSM-V. Retrieved 15 June 2018 from <https://www.autismspectrum.org.au/sites/default/files/Vic/The%20DSM%205%20Autism%20Spectrum%20Disorder%20criteria.pdf>

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level IQ What the teachers told us. *American secondary education* ,32(3), pp. 77-88. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2018 από <https://professionalcollaborationproject.wikispaces.com/file/view/KeefeandMooreTheChallengesofCoTeaching.pdf>

King, D. A., & Daniel, L. G. (2010). Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *The journal of educational researh* , 91 (2), pp. 67-80. doi: 10.1080/00220679709597524

Leach, D., & Duffy, M. L. (2009). Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic* , 45 (1), pp. 31-37. doi: 10.1177/1053451209338395

Leblanc, L., Burns, K. A., & Richardson, W. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), pp. 166-179. doi: 10.1177/0741932507334279

Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry* , 7(3), pp. 184-196. doi: 10.5498/wjp.v7.i3.184

McGee, G. G., Paradis, T., & Feldman, R. S. (1993). Free Effects of Integration on Levels of Autistic Behavior. *Topics in Early Childhood Special Education* , 13(1), pp. 57-67. doi: 10.1177/027112149301300107

McPartland, F. R. (2014). From Kanner to DSM-V: Autism as a evolving diagnostic concept. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, pp.193-212 doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032813-153710.

Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Full Inclusion and Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), pp..337-346. doi: 10.1007/BF02172478

Milton, D. (2014). So what exactly are autism interventions intervening with? *Good Autism Practice* , 15 (2), pp. 6-14. Retrieved 10 May 2018 from <https://kar.kent.ac.uk/62631/>

Nichols, C.M. , Ibañez, L.V., Foss-Feig, J. H., Stone W. L., (2014). Social Smiling and Its Components in High-Risk Infant Siblings Without Later ASD Symptomatology. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), pp. 894–902. doi: 10.1007/s10803-013-1944-2

Olley, G. (2013). Curriculum and Classroom Structure. Στο F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Volume 2, Assessment, interventions, and policy, Third Edition* (pp. 863-689). New Jersey: Wiley.

Randall, P., & Jonathan, P. (1999). *Supporting the families of children with autism* . West Sussex: Wiley.

Reiter, S., & VitaNI, T. (2007). Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of meditation. *Autism* , 11(4), pp. 321-333. doi: 10.1177/1362361307078130

Renty, J., & Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: the voices of the parents. *Child: Care, health and development* , 32 (3), pp. 371-385. doi: 10.1111/j.1365-2214.2006.00584.x

Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 33 (2), pp. 123-130. doi: 10.1023/A:1022979108096

Ronemus, M., Iossifov, I., Dan Levy, D., & Wigler, M. (2014). The role of de novo mutations in the genetics of autism spectrum disorders. *Nature Reviews Genetics* , 15 (2), pp. 133-141. doi: 10.1038/nrg3585

Seach, D. (2011). Children with autism and Asperger's syndrome. In G. Knowles (Eds.), *Supporting inclusive practice* (pp. 79-97). New York: Routledge.

Seligman, M. (1979). *Strategies for Helping Parents of Exceptional Children: A guide for teachers*. New York: The Free Press.

Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Curriculum in Inclusive Classrooms: The background. In S.B. Stainback, W.C. Stainback *Inclusion: A guide for Educators* (pp. 203-236). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Stainback, W., Stainback, S., Stefanich, G., & Sandy, A. (1996). Learning in inclusive classrooms: What about the curriculum. In W.S Stainback & S.B. Stainback *Inclusion : a guide for educators*, (pp. 209-220). Baltimore; London: P.H. Brookes Pub. Co.

Temple Grandin, M. S. (1995). *Διάγνωση: Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Spell (2016, November 22). Retrieved 1 June 2018 from <https://autism.org.uk/spell>

Turkington, C., & Ruth, A. (2007). *The encyclopedia of autism spectrum disorders*. New York: Facts On File, Inc.



Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals* . London: Constable.

### Ελληνική:

2011 Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 1<sup>ο</sup> Μέρος (2011). ΥΠ.Π.Μ.. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2018 από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/1%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf>

2011 Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2<sup>ο</sup> Μέρος (2011). ΥΠ.Π.Μ.. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2018 από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/2%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf>

Αραβανής, Γ., & Αραβανή, Ε. (2002). Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας., *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο* 18-20 Οκτωβρίου 2001 (σσ. 356-361). Κρήτη: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ασωνίτου Γρηγορίου Φ. Κακλαμανάκη Ε., Κούρτη Β., Μαγαλιού Ε., Μητροπούλου Ε., Παΐζη Ο., Τσακπίνη Κ., Τσιούρη Ι., Τσιραμπίδου Μ., Καρζή (2011). Από Σ. Μαυροπούλου *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Για Μαθητές με Αυτισμό*, (σσ.10-16). Ανακτήθηκε 14 Ιουνίου 2018 από [http://www.pi-schools.gr/special\\_education/aps-depps-autismos.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf)

Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 25-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σσ. 57-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαλάνης, Π. (2015). Διαφοροποιημένη διδασκαλία με στόχο την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. *Ημερίδα Για Τον Αυτισμό «Το παιδί με Δ.Α.Φ στο γενικό σχολείο: Προτάσεις και προοπτικές»*, 19 Ιανουαρίου 2005, Αθήνα.

Γενά, Α. (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία*, 8(1), σσ.221-248.

Γενά, Α. (2015). Θεραπευτική και Παιδαγωγική Αντιμετώπιση του Παιδιού με ΔΑΦ υπό το Πρίσμα της Συστημικής Ανάλυσης της Συμπεριφοράς. *Ημερίδα «Αυτισμός: Μύθοι, Γεγονότα και Πρακτικές»*. 27 Μαρτίου, Πειραιάς.

Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2010). Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,(17), σσ. 40-56. Ανακτήθηκε 13 Μαΐου 2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos17/040-056.pdf>

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

Δαραής Κ. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, ο δάσκαλος σε ρόλο συμβούλου γονέων παιδιών με ιδιαιτερότητες. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,

(14), σσ.163-179. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos14/163-179.pdf>

Ενσυναίσθηση: Η άγνωστη δύναμη της επικοινωνίας. (2010, Δεκέμβρη 25). *Science Illustrated*. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2018 από <http://www.scienceillustrated.gr/site/empathy/>

Frith, U. (1994). *Αυτισμός εξηγώντας το αίνιγμα*. (Γ. Καλομοίρης, Μετάφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Happé, F. (2003). *Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. (Στασινός Δ. Μεταφ.), Αθήνα: Gutenberg.

Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α) στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική Έκδοση.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κασίδης, Δ. (2016). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο: Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα-Προκλήσεις-Προοπτικές. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Β'*, σσ. 606-615. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτσόπουλος, Σ. (2014). Οι γονείς του παιδιού με αυτισμό. *ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ*, 51(2), σσ. 27-37. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2018 από <http://www.encephalos.gr/pdf/51-2-02g.pdf>

Λουκρέζη, Σ., Γενά, Α., & Μπεζεβέγκης, Η. (2010). Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού: Μελέτη περίπτωσης παιδιού με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. *Ψυχολογία*, 17(4), σσ. 365-379. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου από [https://www.researchgate.net/profile/Smaragda\\_Loukrezi/publication/230744604\\_Anaptuxe\\_dexioteton\\_symbolikou\\_paichnidiou\\_Melete\\_periptoses\\_paidiou\\_me\\_diatarache\\_sto\\_phasma\\_tou\\_autismou/links/595c8ce8a6fdcc36b4dc649b/Anaptuxe-dexioteton-symbolikou-paichnidiou-Melete-periptoses-paidiou-me-diatarache-sto-phasma-tou-autismou.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Smaragda_Loukrezi/publication/230744604_Anaptuxe_dexioteton_symbolikou_paichnidiou_Melete_periptoses_paidiou_me_diatarache_sto_phasma_tou_autismou/links/595c8ce8a6fdcc36b4dc649b/Anaptuxe-dexioteton-symbolikou-paichnidiou-Melete-periptoses-paidiou-me-diatarache-sto-phasma-tou-autismou.pdf)

Lennard-Brown, S. (2004). Αυτισμος. (Μ. Νικολακάκη Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.

Μακρή, Σ. (2017, Ιούλιος 13). Υπάρχει διατροφή για τον αυτισμό;. *Ιατόρ*, Ανακτήθηκε 25 Μαΐου 2018 από <http://www.iator.gr/2017/07/13/yparchi-diatrofi-gia-ton-aftismo/>

Μαστρογιάννης Α. & Ξανθοπούλου Ε. (2015). Διαχείριση και αντιμετώπιση του αυτισμού μέσα από διαδικασίες παράλληλης στήριξης. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημόνων Εκπαίδευσης: Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, (σσ.808-819). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. doi: 10.12681/edusc.160

Μαυροπούλου, Σ. (2006). Προσέγγιση TEACCH: Βασικές αρχές και μέθοδοι της δομημένης διδασκαλίας για άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Από Σ. Νότας & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Διημερίδα: «Αυτισμός Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση»* (σσ. 73-83). Εκδόσεις Βήτα. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2018 από <https://docplayer.gr/341602-Aytismos-diahytes-anaptyxiakes-diatarahes-olistiki-diepistimoniki-proseggisi.html>

McClannahan, L. (1997). Η υποδομή της συνεκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 154-179). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mutschlechner, R., Berger, E., & Feuser, G. (2000). Η Διαδικασία της inclusion για τα αυτιστικά παιδιά. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη(Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα* (σσ. 153-165). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008) περί «Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Άρθρο 7 & Άρθρο 8, Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2018 από [http://www.e-yliko.gr/amea/Vivlio\\_PI/downloads/Vivlio\\_Ekp/kefalaia/10N3699.pdf](http://www.e-yliko.gr/amea/Vivlio_PI/downloads/Vivlio_Ekp/kefalaia/10N3699.pdf)

Πανοπούλου- Μαράτου Ο., Παιδιά με διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και ένταξη (2009). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σσ.77-88). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ. (2002). *Αυτισμός: Η επίδραση της άσκησης στις συμπεριφορές*. Θεσσαλονίκη : Τυπό-εκδόσεις.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σούλης Σ. Γ. (2010). Το Νηπιαγωγείο για Όλους: διαστάσεις, προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Στο Ν. Α. Κορνηλάκη ,Α. Μ. Κυπριωτακη, Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.) (σσ.355-430) . *Πρώιμη Παρέμβαση: Διεπιστημονική θεώρηση* . Αθήνα: Πεδίο.

Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 55-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2001). Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής «Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα»*, (σσ. 137-140). Ρέθυμνο.

Τσάφος, Β. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί Παρατηρούν, Παρεμβαίνουν και Αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. (Μ.Κουλεντιάνου Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Wenar, C., & Kerig, P. K. (2008). Εξελικτική ψυχοπαθολογία: *Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία* ( Δ. Μαρκούλης Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Wood E. και Bennet N. Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός (2001). Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* (σς..301-328). Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι (2003). Β' : Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το νηπιαγωγείο. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2018 από [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=367](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367)