

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από το σχολείο σε
μια κοινωνία για όλους

Συγγραφείς

Η. Αβραμίδης, Α.Σ. Αντωνίου, Α. Γκαράνης, Δ.Γουδήρας, Μ. Ευσταθίου
Κ.Δαραής, Ι. Ζυμβρακάκης, Γ. Καμπόλη, Α. Κούκουτα, Ν. Κουσουρέτα
Γ. Λιόντου, Β. Μεσσαριτάκη, Γ. Μπακοπούλου, Α. Νάνου
Α.Ξ. Πανέρα Μ. Πατσίδου, Σ. Σούλης, Σ. Συμεωνίδου
Σ.Τσιπούρας, Ε. Φτιάκα, Α. Χαρισπολίτου, Χ. Σαρίδου

Επιμελητές

Ανδρομάχη Νάνου
Μαρίνα Πατσίδου-Ηλιάδου
Ανδρέας Γκαράνης
Αικατερίνη Χαρισπολίτου

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΜΑ



ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους

Επιμελητές

Ανδρομάχη Νάνου, Μαρίνα Πατσίδου-Ηλιάδου, Ανδρέας Γκαράνης,
Αικατερίνη Χαριοπολίτου

Συγγραφείς

Η. Αβραμίδης, Α.Σ. Αντωνίου, Α. Γκαράνης, Δ.Γουδήρας, Μ. Ευσταθίου
Κ.Δαραής, Ι. Ζυμβρακάκης, Γ. Καμπόλη, Α. Κούκουτα, Ν. Κουσουρέτα
Γ. Λιόντου, Β. Μεσσαριτάκης, Γ. Μπακοπούλου, Α. Νάνου, Α.Ξ. Πανέρα
Μ. Πατσίδου Ηλιάδου, Σ. Σούλης, Σ. Συμεωνίδου, Σ.Τσιπούρας, Ε. Φτιάκα
Α. Χαριοπολίτου, Χ. Σαρίδου

Το σχέδιο στο οπισθόφυλλο είναι το κυρίως θέμα από την αφίσα της Επιστημονικής
Δημερίδας με τίτλο:

Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ και Η ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους

10 και 11 Δεκεμβρίου 2010

© ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΜΑ

ISBN: 978-960-6865-73-2

ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΣΗ: ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2013

Σελιδοποίηση - Μακέτα Εξωφύλλου

Αντωνίου Παναγιώτης

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΜΑ

Εξαδάκτυλου 5, ΤΚ 54635, Θεσσαλονίκη

Τηλ.-φαξ: (+30) 2310-248272

e-mail: grafima@grafima.com.gr, www.grafima.com.gr

*Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η ολική ή μερική αναπαραγωγή του παρόντος έργου με
οποιοδήποτε μέσο ή τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό και ηχογράφησης ή όπως αλλιώς,
χωρίς προηγούμενη άδεια του εκδότη.*

Ένταξη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Λέκτορας Ψυχολογίας Παν/μίου Αθηνών,
Αφροδίτη Κούκουτα, Ψυχολόγος - Α' ΚΕΔΔΥ Αθηνών

Τα άτομα με αυτισμό εκδηλώνουν σοβαρές μειονεξίες σε βασικούς τομείς λειτουργικότητας, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η μάθηση και η συμπεριφορά με αποτέλεσμα η κάλυψη των αναγκών τους να αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες των αρμόδιων υπηρεσιών (Quill, 1995. Zager, 1999). Η έναρξη των συμπτωμάτων εντοπίζεται νωρίς στην παιδική ηλικία και στην πλειονότητα των περιπτώσεων, η διαταραχή εξακολουθεί να υφίσταται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Τα άτομα λοιπόν με αυτισμό: (α) αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αρμόζουσα αλληλεπίδραση με τους άλλους, (β) παρουσιάζουν αποκλίσεις και ιδιαιτερότητες στη χρήση της γλώσσας και την επικοινωνία εν γένει, (γ) εμφανίζουν συχνά δυσκολίες στην επιτυχή παρακολούθηση ενός μη τροποποιημένου σχολικού προγράμματος, (δ) τα διακρίνει μία προτίμηση στο οικείο και αντίσταση στις αλλαγές και (ε) εκδηλώνουν μία ασυνήθη και δύσκολα ερμηνεύσιμη συμπεριφορά, όπως στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες και αυτο-διεγερτικές αντιδράσεις (Simpson, De Boer-Ott, & Myles, 2003).

Επιπλέον, τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ασυνήθη μοτίβα γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και αδυναμιών, όπως ιδιαίτερα αναπτυγμένες δεξιότητες και μεμονωμένες ασυνεχείς ικανότητες (Jordan, 1999. Simpson, 2001).

Η πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης διαταραχής συντελεί ως ένα βαθμό στην ύπαρξη αντικρουόμενων απόψεων για την εξεύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου για τους μαθητές με αυτισμό. Είναι γνωστό πλέον ότι ενώ κατά το παρελθόν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαχωρίζονταν από τους συνομηλίκους τους σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996), εδώ και αρκετά χρόνια υπάρχει πλέον μια ισχυρή τάση ώστε οι μαθητές με αυτισμό και άλλες δυσκολίες να εντάσσονται στις γενικές τάξεις μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Mc Donnell, 1998).

14 Ωστόσο, η πλήρης ένταξη όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς πρώτα να εκτιμάται αν το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους έχει διχάσει τους ερευνητές (Harrower, 1999. Kauffman & Hallahan, 1995). Έτσι, από τη μία πλευρά, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με δυσκολίες, όπως και με αυτισμό, που εντάσσονται πλήρως: (α) επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, (β) διαθέτουν περισσότερες φιλικές σχέσεις και (γ) λαμβάνουν αλλά και προσφέρουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης (Fryxell & Kennedy, 1995). Το γενικό σχολείο θεωρείται από πολλούς ως το ιδανικό για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό (Mesibon & Shea, 1996). Η Storey (1993) έχει μάλιστα υποστηρίξει ότι η χωροταξική ενσωμάτωση συνιστά ένα απαραίτητο πρώτο βήμα για να επιτευχθούν άλλες μορφές ένταξης. Κατά παρόμοιο τρόπο, οι Mutchlechner, Berger και Feuser (2004) επισημαίνουν ότι κάθε φορά που τα παιδιά κατηγοριοποιούνται σε ειδικές ομάδες, η αναπηρία συντηρείται και αναπαράγεται.

Από την άλλη πλευρά, συχνά υποστηρίζεται ότι ακόμη και η απλή συνύπαρξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους στη γενική τάξη μπορεί να αποδειχθεί ευεργετική, αλλά όχι και επαρκής για την επίτευξη κατάλληλης εκπαίδευσης για τους συγκεκριμένους μαθητές (Hunt & Goetz, 1997. Kohler, Strain, & Shearer, 1996). Το εύρος και η σοβαρότητα των δυ-

σκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό δημιουργεί ερωτήματα για το αν η πλειοψηφία των παιδιών αυτών μπορούν να επωφεληθούν από την εκπαίδευση που προσφέρεται στη γενική τάξη. Στη γενική τάξη είναι πιθανόν να μην καλύπτονται οι ανάγκες τους και να μην αναπτύσσονται οι γνωστικές και ακαδημαϊκές τους δεξιότητες αλλά κάτι τέτοιο να συντείνει στην επιδείνωση της συμπεριφοράς τους (McClannahan, 1997). Σημαντικός άλλωστε είναι ο αριθμός των ερευνητών που εκφράζει έντονο σκεπτικισμό για το κατά πόσον κάθε παιδί με αυτισμό είναι δυνατόν να ενταχθεί στη γενική τάξη (Γενά, 2002. Simpson et al., 2003). Παρόλα αυτά, έχει γίνει από πολλούς αποδεκτό ότι πολλά παιδιά με αυτισμό μπορούν και πρέπει να ενσωματωθούν στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Simpson et al., 2003).

Κατ' επέκτασιν, ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό δεν είναι το εάν θα φοιτήσουν στη γενική τάξη αλλά ποιες είναι οι συνθήκες εκείνες που θα εξασφαλίσουν την επιτυχία τους φοίτηση σε αυτή (Γενά, 1997. Krantz, 1997). Η συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες σε κοινούς χώρους έχει φανεί ότι δεν αποτελεί αφ'εαυτή καθοριστικό παράγοντα για ουσιαστική ένταξη (Γενά, 2001). Η ενεργός συμμετοχή ειδικών επιστημόνων είναι εκείνη που θα συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση και υλοποίηση των ενταξιακών στόχων και διαδικασιών και θα καθορίσει την επιτυχία της ένταξης και τη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Peck, Killen, & Baumgart, 1989).

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες συνιστά κατά βάση πολιτική της κάθε οργανωμένης πολιτείας με σκοπό να προάγει την πλήρη ενσωμάτωσή τους στα γενικά σχολεία (Baker, Wang, & Walberg, 1994. Eaves & Ho, 1997). Το 1975, ο Νόμος για την Εκπαίδευση Όλων των Ατόμων με Αναπηρία (Education for All Handicapped Act) απετέλεσε ορόσημο στις ΗΠΑ και προέβλεπε «δωρεάν και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο «λιγότερο δυνατόν περιοριστικό περιβάλλον». Το «λιγότερο δυνατόν περιοριστικό περιβάλλον» ορίζεται βάσει χωροταξικών παραμέτρων, όπως για παράδειγμα την κοινή σχολική στέγη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Αυτήν την κίνηση ακολούθησαν και άλλες ανάλογου χαρακτήρα ενέργειες,

οι οποίες κινούνταν στο ίδιο κλίμα και έδιναν το δικαίωμα συνεκπαίδευσης στα παιδιά με αυτισμό με τους συνομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης σε κατά το δυνατόν «φυσιολογικά» περιβάλλοντα που προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες συναναστροφής με τους συνομηλικούς τους. Η επαφή με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλικούς θεωρείται, όπως ήδη προαναφέρθηκε, πολύ σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, αν και η απλή και μόνο φυσική παρουσία των παιδιών με αυτισμό στα ενταξιακά σχολικά πλαίσια δεν θα μπορούσε επουδενί να θεωρηθεί επαρκής για την επιτυχή κοινωνικοποίησή τους. Αντιθέτως, η επιτυχημένη ενταξιακή διαδικασία θα πρέπει να βασίζεται σε πολύ προσεκτικά σχεδιασμένες δράσεις με στόχο τα υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής και κοινωνικοποίησης των παιδιών με αυτισμό στο σχολικό πλαίσιο (Γενά, 2002).

14 Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι η επιλογή της τοποθέτησης ενός μαθητή με ειδικές ανάγκες σε ένα πλαίσιο ένταξης περιορίζεται από πολλούς παράγοντες όπως για παράδειγμα τους ακόλουθους: (α) το επίπεδο της ακαδημαϊκής και κοινωνικής λειτουργικότητας του μαθητή, (β) την εκδήλωση και την ένταση «δύσκολων» συμπεριφορών, (γ) την προθυμία του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης να συνδράμει ουσιαστικά σε ένα τέτοιο εγχείρημα και (δ) τους διαθέσιμους πόρους των σχολείων. Καθώς τα πλεονεκτήματα της ένταξης έχουν τεκμηριωθεί επαρκώς, ειδικά όσον αφορά στον τομέα της κοινωνικοποίησης (Evans, Salisbury, Palombaro, Berryman & Hollowood, 1992. Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997), οι γονείς συχνά υποστηρίζουν ότι ανεξαρτήτως του επιπέδου λειτουργικότητας των παιδιών τους, την προθυμία των εκπαιδευτικών και/ή τη διαθεσιμότητα οικονομικών πόρων, το καλύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τα παιδιά τους είναι η ένταξή τους στο γενικό σχολείο, δεδομένων, όπως προαναφέρθηκε, των όποιων περιορισμών του πλαισίου της γενικής εκπαίδευσης όσον αφορά στην πραγματική κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Baker & Zigmond, 1990. Janney & Snell, 1997. McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee, 1993. Zigmond & Baker, 1994), ιδιαιτέρως δε των μαθητών με συμπεριφορές δύσκολες στο χειρισμό τους (Braaten, Kauffman, Braaten, Polsgrove & Nelson, 1988. Lewis, Chard & Scott, 1994. MacMillan, Gresham & Forness, 1996).

Συνεπώς, η ένταξη των μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό. Το επίπεδο και η ένταση τής στήριξης που απαιτείται για ένα μαθητή με αυτισμό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή. Θεωρείται ευρύτερα αποδεκτό ότι για τους μαθητές με αυτισμό, επιβάλλεται κατά την ένταξή τους στις γενικές τάξεις να υιοθετούνται οι απαραίτητες διδακτικές μέθοδοι, ώστε να καλύπτονται οι ποικίλες εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες (Gena, 2006). Η Γενά (2001) σε έρευνά της κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ελλείψεις στην επικοινωνιακή συμμετοχή και στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που αναφέρθηκαν συνιστούν προβλήματα πρωταρχικής σημασίας για τη σχολική ένταξη παιδιών με αυτισμό. Έχει παρατηρηθεί βέβαια ότι λόγω μάλιστα των δυσκολιών που παρουσιάζουν στην κοινωνική και επικοινωνιακή τους συμπεριφορά, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη συνήθως αποφεύγουν τη συναναστροφή τους με τους αυτιστικούς συμμαθητές τους. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί λοιπόν καθοριστική προϋπόθεση για την πλήρη ένταξη των παιδιών με αυτισμό (Koegel, Koegel, Hurley & Frea, 1992. McHale & Gamble, 1986) εφόσον η παράμετρος της κοινωνικοποίησης είναι στενά συνυφασμένη με τη σχολική ζωή. Για παράδειγμα, ως βασικές κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται η δυνατότητα συγκέντρωσης της προσοχής τους στην τάξη και η ανάπτυξη ικανοποιητικής επικοινωνίας με δασκάλους και συμμαθητές.

Μάλιστα, ευρήματα μελετών φανερώνουν ότι τα παιδιά με αυτισμό τα οποία τυγχάνουν συστηματικής και έγκαιρης παρέμβασης βασισμένης στην εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς και έχουν φτάσει στην κατάλληλη ηλικιακά νοητική λειτουργία, είναι δυνατόν να υπερβούν τυχόν σοβαρές δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα και να δημιουργήσουν ακολούθως κατάλληλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους από τη στιγμή που λαμβάνουν συστηματική θεραπεία από εκπαιδευμένους και έμπειρους συνοδούς (Gena, 2006). Ένα μοντέλο ένταξης που έχει προταθεί είναι αυτό των Simpson et al. (2003) και αναφέρεται ως Μοντέλο Συνεργασίας για την Ένταξη Παιδιών με Διαταραχές στο Αυτιστικό Φάσμα (The Autism Spectrum Disorder Inclusion Collaboration Model). Όπως προκύπτει και από την ονομασία του, θεμελιώδης αρχή του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η

συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών που υποστηρίζουν το μαθητή. Συγκεκριμένα, οι πέντε βασικές συνιστώσες του, οι οποίες και αλληλοδιαπλέκονται είναι:

α) *Τροποποιήσεις του περιβάλλοντος και του προγράμματος σπουδών, υποστήριξη της γενικής τάξης και διδακτικές μέθοδοι:* Οι προαναφερθείσες τροποποιήσεις θεωρούνται απαραίτητες για τους μαθητές με αυτισμό λόγω των ιδιαίτερων αναγκών τους και περιλαμβάνουν τη διαθεσιμότητα ειδικά εκπαιδευμένων επαγγελματιών (π.χ. λογοθεραπευτών, ψυχολόγων κ.ά.), τη μεταξύ τους συνεργασία και τη δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης να λαμβάνει βοήθεια από τους επαγγελματίες αυτούς. Επιπλέον, η προσβασιμότητα σε συνεργατικές σχέσεις για την επίλυση προβλημάτων έχει ιδιαίτερη αξία ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να μπορούν να συνεργαστούν με εξωσχολικές υπηρεσίες (π.χ. κέντρα ημέρας, κοινωνικές υπηρεσίες και ιατρικές υπηρεσίες). Τα εκπαιδευτικά σεμινάρια τα οποία απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής είναι πολύ σημαντικά με σκοπό να τους βοηθήσουν να εφαρμόσουν στην πράξη και με αποτελεσματικότητα τα ενταξιακά προγράμματα των μαθητών με ειδικές ανάγκες, τα οποία πρέπει να βασίζονται σε επιστημονικά έγκυρες μελέτες.

Επίσης, η εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για το μαθητή με αυτισμό συμβάλλει στην επιτυχία του προγράμματός του και στην πρόοδό του εν γένει. Ένας τύπος υποστήριξης που οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν αναγνωρίσει ως απαραίτητο για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους είναι η παρουσία ειδικού παιδαγωγού που να συνοδεύει το μαθητή με αυτισμό (Γενά, 2002. Gena, 2006. Wolery, Werts, Caldwell, Snyder & Lisowski, 1995). Επιπροσθέτως, απαραίτητη θεωρείται η επάρκεια χρόνου ώστε ο/η εκπαιδευτικός να σχεδιάσει το πρόγραμμα διδασκαλίας, να δημιουργήσει εξατομικευμένα ακαδημαϊκά προγράμματα και να οργανώσει εναλλακτικές ή επιπρόσθετες δραστηριότητες. Τέλος, πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι οι τάξεις με μειωμένο αριθμό μαθητών αυξάνουν σημαντικά το ενδεχόμενο της επιτυχούς πορείας των μαθητών, ιδιαίτερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cates & Yell, 1994. Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell, 1996).

(β) *Κοινωνική υποστήριξη και στάση προς την ένταξη*: Η στάση που διατηρούν τα άτομα που εμπλέκονται στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό επιδρά σημαντικά στην επιτυχή έκβαση της ένταξης. Στην περίπτωση που, επί παραδείγματι το προσωπικό του σχολείου δεν στηρίζει την ένταξη των παιδιών με αυτισμό, τότε είναι πολύ πιθανόν το ενταξιακό πρόγραμμα να αποτύχει. Πρωτίστως, το προσωπικό που παρέχει τις υπηρεσίες του θα πρέπει να επιλέγεται με γνώμονα τη στάση του προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα τη βούλησή του να προσφέρει βοήθεια σε αυτά εντός του πλαισίου της γενικής τάξης. Επίσης, οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της ένταξης. Συνολικά, η επιτυχής ένταξη των παιδιών με αυτισμό εξαρτάται και από τη στήριξη που προσφέρουν οι ίδιοι οι γονείς (Vaughn et al., 1996).

Τα προγράμματα ένταξης θα πρέπει να περιλαμβάνουν μεθόδους και διαδικασίες που να προάγουν την ενημέρωση των ενηλίκων και την αποδοχή των μαθητών στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική και ψυχολογική τους ενσωμάτωση. Κρίνεται, επίσης, απαραίτητο οι συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης να ενημερώνονται για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Από τη στιγμή μάλιστα που υπάρχουν ενδείξεις ότι στις περιπτώσεις που η διάγνωση του παιδιού με αυτισμό αποκαλύπτεται στους συμμαθητές του και μάλιστα γίνεται θέμα εκτεταμένης συζήτησης και ενημέρωσης σχετικά με τη διαταραχή, τότε οι συμμαθητές εργάζονται ομαδικά ώστε να ενσωματωθεί το παιδί με αυτισμό τόσο στις ακαδημαϊκές όσο και στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Ochs, Sadlik, Solomon & Sirota, 2001).

(γ) *Συντονισμένη δέσμευση της ομάδας*: Βελτιώσεις στον τρόπο που οι μαθητές με αυτισμό ενσωματώνονται στη γενική εκπαίδευση αναμένεται να παρατηρηθούν μόνο με την υποστήριξη και τη στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Sailor, Anderson, Halvorsen, Doering, Filler & Goetz, 1989). Επιπλέον, για να είναι ξεκάθαροι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και να μη δημιουργούνται παρανοήσεις προτείνεται να καθορίζονται με κάθε δυνατή ακρίβεια τα όρια ευθύνης του κάθε εκπαιδευτικού. Ακόμη, για να επιτευχθεί η συντονισμένη δέσμευση

της ομάδας, απαραίτητη είναι η επικοινωνία με στόχο την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και τη συμμετοχή όλων των ατόμων που εμπλέκονται όπως διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικοί, γονείς, υποστηρικτικό προσωπικό και μαθητές. Η αποτελεσματική επικοινωνία εξασφαλίζει ότι τα εμπλεκόμενα πρόσωπα εργάζονται προς την ίδια κατεύθυνση και καθένας ακολουθεί συγκεκριμένες διαδικασίες (Vaughn et al., 1996).

(δ) *Περιοδική αξιολόγηση των ενταξιακών διαδικασιών:* Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο οποιουδήποτε προγράμματος για παιδιά με ιδιαιτερότητες και δρα ως συνέχεια της διδακτικής στρατηγικής (Simpson & Miles, 1996). Η αξιολόγηση επιτρέπει τον έλεγχο του κατά πόσον οι στόχοι έχουν επιτευχθεί εντός του πλαισίου της γενικής τάξης. Διερευνά την πρόοδο του μαθητή και επαναξιολογείται η καταλληλότητα των μεθόδων που έχουν επιλεγεί για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών εντός της γενικής τάξης.

(ε) *Συνεργασία ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο του μαθητή:* Η συνεχής εμπλοκή των γονιών στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή του προγράμματος συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματική ενταξιακή πορεία του παιδιού τους. Η συμμετοχή των γονιών πρέπει κάθε φορά να εξατομικεύεται ανάλογα με την περίπτωση και κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση των γονιών ώστε να αποδεικνύονται πραγματικοί συνεργάτες κατά την εκπαιδευτική και ενταξιακή διαδικασία.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι Ochs, Sadlik, Solomon και Sirota (2001) καθόρισαν δύο τύπους ένταξης, τη «θετική» και την «αρνητική». Η διάκριση μεταξύ αρνητικής και θετικής ένταξης βασίζεται στις ενέργειες και τις στάσεις που επιδεικνύονται από τους άλλους προς τα παιδιά με αυτισμό στην τάξη, παρά στη σχετική επιτυχία των προσπαθειών τους. Ως αρνητική ένταξη ορίζεται η έλλειψη προσπάθειας ένταξης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες σε μία τρέχουσα βασική δραστηριότητα. Η αρνητική ένταξη περιλαμβάνει περιπτώσεις παραμέλησης, κατά την οποία το παιδί με ειδικές ανάγκες παραμένει αμέτοχο εξαιτίας περιθωριοποίησης ή ξεκάθαρης απόρριψης. Η αρνητική ένταξη των αυτιστικών παιδιών συμβαίνει ιδιαίτερα σε μη εποπτευόμενες συναντήσεις μεταξύ των συγκεκριμένων παιδιών και των συμμαθητών τους όπως επίσης είναι πιθανόν να συμβεί ακόμη και

όταν οι εκπαιδευτικοί εποπτεύουν τέτοιου είδους συναντήσεις. Από την άλλη πλευρά, η θετική ένταξη αφορά την προσπάθεια των άλλων να συμπεριλάβουν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στην τρέχουσα δραστηριότητα, ανεξαρτήτως αποτελέσματος. Στις περιπτώσεις θετικής ένταξης, τα μέλη της σχολικής κοινότητας προσπαθούν να συναναστραφούν με τα παιδιά με αυτισμό. Είναι πιθανόν, για παράδειγμα, να υποβαθμίζουν τις διαφορές που υφίστανται μεταξύ τους ή να διορθώνουν μία ασυνήθιστη συμπεριφορά με τρόπο που δείχνει φροντίδα.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι κατά την ένταξη του παιδιού με αυτισμό στη γενική τάξη θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης και οι συμμαθητές να του συμπεριφέρονται ως ισότιμο μέλος της τάξης, να του επιτρέπουν δηλαδή να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη (ανάλογα με τις δυνατότητές του), να μιλούν και να αλληλεπιδρούν απευθείας στο ίδιο κι όχι να μιλούν γι' αυτόν/ή στο/η συνοδό και γενικά να το αποδέχονται και να το αναγνωρίζουν ως σημαντικό μέλος της τάξης. Επιπλέον, θα πρέπει να διασφαλίζεται από τον/την εκπαιδευτικό ότι το παιδί με αυτισμό δεν θα παρεμποδίζει την ορθή διεξαγωγή του μαθήματος, όπως για παράδειγμα δεν θα προκαλεί δυνατούς θορύβους, δεν θα κινείται άσκοπα μέσα στην τάξη ή θα αρνείται να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα και γενικά να μη διαταράσσει τη λειτουργία της τάξης.

Οι Harrower και Dunlap (2001) πρότειναν στρατηγικές οι οποίες έχουν αποδειχθεί χρήσιμες κατά τη διαδικασία ένταξης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Ορισμένες από αυτές είναι:

α) *Προετοιμασία*: Αποτελείται από την προκαταρκτική παρουσίαση των πληροφοριών ή των δραστηριοτήτων στις οποίες το παιδί είναι πιθανόν να συναντήσει δυσκολίες, προτού όμως το παιδί ασχοληθεί με αυτήν τη δραστηριότητα. Για παράδειγμα, εάν ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στη δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά είναι σε ένα κύκλο και η δασκάλα διαβάζει στην τάξη μία ιστορία, η ιστορία θα μπορούσε να διαβαστεί στο παιδί εξατομικευμένα προτού το παιδί ακούσει την ιστορία παρουσία ολόκληρης της τάξης.

β) *Προγράμματα με χρήση εικόνων*: Συχνά χρησιμοποιούνται ως στρα-

τηγικές για τη βελτίωση της αντίληψης της χρονικής ακολουθίας και ως εναλλακτικοί τρόποι στις λεκτικές και γραπτές οδηγίες. Η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη ενδέχεται να αποτελεί πρόβλημα για ορισμένα παιδιά με αυτισμό και τα προγράμματα με εικόνες μπορούν να αποδειχθούν αποτελεσματικά βοηθήματα στο να προειδοποιούν το μαθητή/τρια με αυτισμό για τις επερχόμενες αλλαγές δραστηριοτήτων.

γ) *Αυτοδιαχείριση*: η αυτοδιαχείριση προάγει την αυτονομία του παιδιού μέσα στην τάξη καθώς μετακυλύει μέρος της ευθύνης για τη διαχείριση της συμπεριφοράς από τον/την εκπαιδευτικό στο παιδί, αυξάνοντας την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επικεντρωθούν στη διδασκαλία. Η αυτοδιαχείριση περιλαμβάνει την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό ως προς το: 1) να διακρίνει την επιθυμητή από τη μη επιθυμητή συμπεριφορά, 2) να αξιολογεί τη συμπεριφορά του/της, 3) να παρακολουθεί τη συμπεριφορά του/της με την πάροδο του χρόνου και 4) να επιβραβεύει τη συμπεριφορά του/της όταν πληρούνται συγκεκριμένα κριτήρια. Τα πλεονεκτήματα της αυτοδιαχείρισης είναι ότι προάγει την αυτονομία του παιδιού στο βαθμό που το παιδί δεν βασίζεται στον/την εκπαιδευτικό ή τον/τη συνοδό του και έτσι έχει την ευκαιρία να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και να αποφεύγει το στιγματισμό που συνεπάγεται η συνοδεία από έναν ενήλικα.

δ) *Παρεμβάσεις με τη συμβολή των συνομηλίκων*: Η συμβολή των συνομηλίκων για την υποστήριξη της ακαδημαϊκής λειτουργικότητας των μαθητών με αυτισμό παρέχει τη δυνατότητα μείωσης της ανάγκης για διαρκή προσοχή από κάποιον ενήλικα, επιτρέποντας έτσι στους μαθητές με αυτισμό να κινούνται με αυξημένο βαθμό αυτονομίας και με τρόπο που να εναρμονίζεται περισσότερο με τους συνομηλίκους τους. Τέτοιες παρεμβάσεις είναι η εποπτεία και η υποστήριξη από συνομηλίκους καθώς και η συνεργατική μάθηση.

Συμπερασματικά, κατά τη διαδικασία ένταξης των παιδιών με αυτισμό θα πρέπει να δίδονται απαντήσεις σε δύο ερωτήματα. Πρώτον, αν το παιδί επωφελείται κοινωνικά από το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αν δηλαδή δείχνει ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους του, μιμείται πράξεις ενηλίκων ή συνομηλίκων, ανταποκρίνεται σε αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν άλλοι, προσπαθεί να ξεκινήσει και να ανταποκριθεί στην αλλη-

λεπίδραση και αναζητά κοινωνική ενίσχυση για την επίδειξη κατάλληλης συμπεριφοράς και την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων. Δεύτερον, αν το παιδί με αυτισμό επωφελείται ακαδημαϊκά από το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, αν το παιδί είναι ικανό να συμμετέχει στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες κατά το δυνατόν πιο αυτόνομα με ή χωρίς τροποποιήσεις, κατακτά καινούργιες δεξιότητες, γενικεύει τις δεξιότητες που έχουν κατακτηθεί και παρακολουθεί τις οδηγίες προς την ομάδα (Simpson et al., 2003).

Εν κατακλείδι, λοιπόν, η ουσιαστική σχολική ένταξη προϋποθέτει την αναζήτηση τρόπων που βοηθούν το παιδί με ειδικές ανάγκες να αποτελέσει ενεργό μέλος του ευρύτερου συνόλου της τάξης. Από την άλλη πλευρά, η παθητική παρουσία σε κοινούς χώρους με άλλα παιδιά είναι πιθανόν να προκαλέσει τόσο το στιγματισμό του παιδιού όσο και την ανάδειξη δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων. Η εκπαίδευση σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών που δεν αναπτύσσουν αυτοβούλως τέτοιες δεξιότητες (όπως συμβαίνει και με τα παιδιά με αυτισμό) ενδεχομένως συνιστά το πιο απαιτητικό μέρος της συνολικής τους εκπαίδευσης. Ωστόσο, μια τέτοιου είδους εκπαίδευση καθορίζει το κοινωνικό όφελος που αποκομίζει το παιδί με αυτισμό από τη σχολική τάξη. Στην περίπτωση εκείνη που η σχολική ένταξη δε συμβάλλει στην ευρύτερη κοινωνικοποίηση και αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες, δε θα βοηθήσει κατ' επέκτασιν και τα ίδια και τις οικογένειές τους να ξεφύγουν από τον επικείμενο στιγματισμό και την περιθωριοποίηση (Γενά, 2001).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leader, 52*, 3-35.

Baker, J. M., & Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children, 56*, 515-526.

Braaten, S., Kauffman, J. M., Braaten, B., Polsgrove, L., & Nelson, M. C. (1988). The regular education initiative: Patent medicine for behavioral disorders. *Exceptional Children, 55*, 21-27.

Cates, D. L., & Yell, M. L. (1994). *Service delivery models and students with emotional disabilities and behavior disorders*. Paper presented at the 14th Annual National Conference of the American Council on Rural Special Education, Austin, Texas.

Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση-Διάγνωση Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Eaves, L. C., & Ho, H. H. (1997). School placement and academic achievement in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Developmental & Physical Disabilities, 9*(4), 277-291.

Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, S., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 157*, 205-212.

Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*, 259-269.

Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology, 41*(6), 541-554.

Harrower, J. K. (1999). Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*, 215-230.

Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification, 25*, 762-784.

Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education, 31*, 3-29.

Janney, R. E., & Snell, M. E. (1997). How teachers include students with moderate and severe disabilities in elementary classes: The means and meaning of inclusion. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 22*(3), 159-169.

Jordan, R. (1999). Evaluating practice problems and possibilities. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 3*, 411-434.

Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Historical overview of inclusion. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 17-28). Baltimore: Paul H. Brookes.

Kauffman, J. M., & Hallahan, D. (Eds.). (1995). *The illusion of inclusion*. Austin, TX: Pro-Ed.

Kennedy, C. H., Shukla, S., Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children, 64*, 31-48.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 341-353.

Kohler, F. W., Strain, P. S., & Shearer, D. D. (1996). Examining levels of social inclusion within an integrated preschool for children with autism. In L. K. Koegel, R. L. Koegel & G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* (pp. 305-332).

Baltimore: Paul H. Brookes.

Krantz, P. (1997). Χωριστή εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, κοινωνικά κινήματα και επιστήμη/ μτφ. Ε. Τάφα. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 71-87). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lewis, T. J., Chard, D., & Scott, T. M. (1994). Full inclusion and the education of children and youth with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 19*(4), 277-293.

MacMillan, D. L., Gresham, E. M., & Forness, S. R. (1996). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavioral Disorders, 21*(2), 145-159.

McClannahan, L. (1997). Η υποδομή της συνεκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 154-167). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 199-215.

McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1986). Mainstreaming handicapped children in public school setting. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 191-212). New York: Plenum.

McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 60*, 249-261.

Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 337-346.

Mutchlechner, R., Berger, E., & Feuser, G. (2004). Η διαδικασία της ένταξης για τα αυτιστικά παιδιά. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις: Πράξη* (σσ. 89-101). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Gainer Sirota, K. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development, 10*, 399-419.

Peck, C. A., Killen, C. C., & Baumgart, D. (1989). Increasing implementation

of special education instruction in mainstream preschools: Direct and generalized effects of nondirective consultation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 197-210.

Quill, K. A. (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.

Sailor, W., Anderson, J., Halvorsen, A. T., Doering, K., Filler, J., & Goetz, L. (1989). *The comprehensive local school: Regular education for all students with disabilities*. Baltimore: Brookes.

Simpson, R. L. (2001). ABA and students with autism spectrum disorders: Issues and considerations for effective practice. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 68-71.

Simpson, R. L., De Boer-Ott, S., & Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23, 116-133.

Simpson, R. L., & Myles, B. (1996). The general education collaboration model: A model for successful mainstreaming. *Focus on Exceptional Children*, 32(4), 1-10.

Storey, K. (1993). A proposal for assessing integration. *Education and Training in Mental Retardation*, 28(4), 279-287.

Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 96-106.

Wolery, M., Werts, M. G., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(1), 15-26.

Zigmond, N., & Baker, J. M. (1994). Is the mainstream a more appropriate educational setting for Randy? A case study of one student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9(2), 108-117.