



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

# 2<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σε συνεργασία με Σχολές και Τμήματα των Πανεπιστημίων:

- Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
- Πανεπιστημίου Πατρών
- Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Πανεπιστημίου Κρήτης
- Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Πανεπιστημίου Αιγαίου
- Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
- Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
- Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

Αθήνα, 27 - 30 Μαΐου 2010

Τόμος

**Α'**

Αθήνα 2011

## **ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

### **Πρόεδρος:**

Παπαδάτος Γιάννης, *Πρόεδρος Παν/μίου Αθηνών*

### **Αντιπρόεδροι:**

Δασκαλάκης Δημοσθένης, *Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών*

Ματθαίου Δημήτριος, *Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών*

### **Μέλη:**

Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος, *Λέκτορας Παν/μίου Αθηνών*

Κακάμπουρα Ρέα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών*

Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα, *Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών*

Μπαμπούνης Χαράλαμπος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών*

Μπούφη Άντα, *Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών*

Πάτσιου Βασιλική, *Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών*

Σκορδούλης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών*

Φυριπής Εμμανουήλ, *Αναπληρωτής Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών*

Χαλκιά Κρυσταλλία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών*

## **ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

### **Πρόεδρος:**

Παπαδάτος Γιάννης, *Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών*

### **Αντιπρόεδροι:**

Κογκίδου Δήμητρα, *Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., Κοσμήτωρ Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.*

Παγγέ Πολυξένη, *Κοσμήτορας Π.Τ.Ν. Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας*

Χαρβαλιάς Γεώργιος, *Πρύτανης Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών*

Παπαθεοδώρου Θεόδωρος, *Πρύτανης Παν/μίου Πελοποννήσου*

**ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΜΑΚΡΗ**, M.Sc,  
Κοινωνική Λειτουργός, ΚΕΔΔΥ Γ'Αθηνών

**ΓΕΩΡΓΙΑ ΜΠΑΚΟΠΟΥΛΟΥ**, M.Sc,  
Ψυχολόγος, Πειραματικό Ειδικό Δημοτικό Σχολείο ΜΔΔΕ "Ρόζα Ιμβριώτη"

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ**, Ph.D  
Λέκτορας Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών

## **2. Παρουσίαση της διερευνητικής φάσης και παρέμβασης στα πλαίσια του ΚΕ.Δ.Δ.Υ με σκοπό την ενσωμάτωση μαθητή με σύνδρομο Asperger**

Από τη δεκαετία του '70 η ενσωμάτωση συνιστά έναν από τους κύριους άξονες του εκπαιδευτικού προγραμματισμού των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Ο όρος *ενσωμάτωση* (ή *ένταξη* ή *συνεκπαίδευση*) αναφέρεται στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης παιδιών με ειδικές ανάγκες και κανονικών παιδιών. Με άλλα λόγια, γίνεται λόγος για ένα περιβάλλον με, όσο το δυνατόν, λιγότερες εντάσεις και με λιγότερη απομόνωση, εκπαιδευτική και κοινωνική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Μπάρδης, 1997). Σκοπός της ενσωμάτωσης είναι να αναγνωρίζεται το δικαίωμα του κάθε ατόμου στη μάθηση και, κατ' επέκταση, το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Σε ότι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, η έννοια της ενσωμάτωσης ταυτίζεται με τη δημιουργία ενός σχολείου για ανάπηρα και μη άτομα, όπου μπορούν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται, μέσα από τα κοινά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, με στόχο τη διαμόρφωση του σχολείου και της κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1994).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998) η σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες τέθηκε ως προτεραιότητα στις αρχές της δεκαετίας του '80 μετά από αξιολόγηση και αξιοποίηση της έκθεσης Warnock. Όσον αφορά τις προσπάθειες για υλοποίηση της ενσωμάτωσης στη χώρα μας, αν και με κάποια καθυστέρηση, σημειώνεται πρόοδος. Στα μέσα περίπου της δεκαετίας του '80 εγκαινιάζεται στην Ελλάδα ο θεσμός των Ειδικών Τάξεων που κατοχυρώνεται επίσημα με το νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167). Πρόκειται για μια επιπλέον τάξη του κανονικού σχολείου που λειτουργεί τις ίδιες ώρες με τις υπόλοιπες, στελεχωμένη, κατά προτίμηση, με δάσκαλο ειδικής αγωγής και απευθύνεται με ειδικά προγράμματα στα παιδιά του σχολείου που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Φλωράτου, 1994).

Με το νόμο 2817/2000 (ΦΕΚ Α'78) οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε Τμήματα Ένταξης ενώ εισάγεται κι ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης, δηλαδή της συνεκπαιδευσης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου με υποστήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Επίσης, ιδρύονται και λειτουργούν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) με σκοπό την προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης, και υποστήριξης στους μαθητές και κυρίως εκείνους, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο τρέχων νόμος για την ειδική αγωγή, ο ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199), μετονομάζει τα Κ.Δ.Α.Υ σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), ενώ για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης προβλέπει ότι: «... παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης ... ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ – εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση» (άρθρο 6, παρ. 1 β').

Σύμφωνα πάντα με τον ν. 3699/2008, στους μαθητές που μπορούν να επωφεληθούν από το μέτρο της Παράλληλης Στήριξης εντάσσονται και οι μαθητές με σύνδρομο Asperger. Τα άτομα με σύνδρομο Asperger βρίσκονται στο ήπιο άκρο του φάσματος του αυτισμού, ενώ αν και διαφέρουν κάπως μεταξύ τους, το πιο χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι οι εκπτώσεις σε όλους τους κοινωνικούς τομείς, ιδιαίτερα μια αδυναμία κατανόησης του τρόπου κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Frith, 2004). Άλλα καθοριστικά γνωρίσματα περιλαμβάνουν τις επαναληπτικές και στερεότυπες συμπεριφορές, την ενασχόληση με ασυνήθιστα πράγματα, τη σχολαστική ομιλία και τις δυσκολίες στις κινητικές δραστηριότητες (Γενά, 2002. Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2004). Ωστόσο, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger δεν εμφανίζουν γενική καθυστέρηση στη γλώσσα και τα περισσότερα έχουν μέση ή άνω του μέσου νοημοσύνη (Τσιάντης, 2001. Heward, 2009). Σύγχρονες επιδημιολογικές μελέτες, αναφέρουν ότι η συχνότητα του συνδρόμου Asperger ανέρχεται σε 2/10.000 (Fombonne & Tidmarsh, 2003).

### **Τυπικά χαρακτηριστικά συνδρόμου Asperger και πώς ερμηνεύονται**

Σύμφωνα με τον Attwood (2009), τα παιδιά με σύνδρομο Asperger εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- καθυστέρηση στην κοινωνική ωριμότητα και την κριτική ικανότητα
- ανώριμη ενσυναίσθηση
- επιθυμία για κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά δυσκολία στη σύναψη φιλικών σχέσεων
- δυσχέρεια στην επικοινωνία και τον έλεγχο των συναισθημάτων
- ασυνήθιστες γλωσσικές ικανότητες συμπεριλαμβανομένου του προχωρημένου λεξιλογίου και της σύνταξης, αλλά περιορισμένες δεξιότητες

- διαλόγου, ασυνήθιστη προσωδία και μια τάση σχολαστικότητας
- ο ενθουσιασμό για ένα θέμα με εστίαση στη λεπτομέρεια κι επίδειξη εξαιρετικής μνημονικής ικανότητας σε ότι αφορά αυτό το θέμα
  - ο δυσκολία διατήρησης της προσοχής την ώρα του μαθήματος
  - ο ασυνήθιστο προφίλ μαθησιακών ικανοτήτων
  - ο ανάγκη για υποστήριξη στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και οργάνωσης
  - ο αδεξιότητα στο βηματισμό και το συντονισμό
  - ο ευαισθησία σε συγκεκριμένους ήχους, αρώματα, υφές ή αφή.

Οι θεωρίες που κερδίζουν έδαφος τα τελευταία χρόνια στην ερμηνεία των γνωστικών χαρακτηριστικών, αλλά και των ιδιαίτερων δυσκολιών των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού ως προς την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η θεωρία του νου, η θεωρία της κεντρικής συνοχής και η θεωρία της εκτελεστικής λειτουργίας. Ο όρος 'Θεωρία του Νου' αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων, των πεποιθήσεων, των επιθυμιών και των προθέσεων των άλλων ατόμων, η οποία επιτρέπει τη νοηματοδότηση της συμπεριφορά τους και την πρόβλεψη των μελλοντικών τους πράξεων (Frith, 1999). Το παιδί ή ο ενήλικας με σύνδρομο Asperger δεν αναγνωρίζει ή δεν κατανοεί τις ενδείξεις που δηλώνουν τις σκέψεις ή τα συναισθήματα του άλλου ατόμου στο βαθμό που αναμένεται για ένα άτομο αντίστοιχης ηλικίας (Attwood, 2009. Baron-Cohen et al., 1997. Frith & Happé, 1999). Στην καθημερινή ζωή αυτό σημαίνει ότι το άτομο με το σύνδρομο έχει την τάση να ερμηνεύει κυριολεκτικά τα λόγια των άλλων. Επίσης, δεν μπορεί να 'διαβάσει' τα διακριτικά σήματα που εκπέμπει ένας ενήλικας ή ένα άλλο παιδί, τα οποία δείχνουν ότι ενοχλείται από την εγωκεντρική ή κυριαρχική συμπεριφορά ή συζήτηση. Τέλος, δυσκολεύεται να διακρίνει μεταξύ των εσκεμμένων και τυχαίων πράξεων του άλλου ατόμου, αλλά και δε γνωρίζει πότε αναμένεται να πει ένα 'κατά συνθήκη' ψέμα με αποτέλεσμα να κάνει ένα σχόλιο για κάποιον που είναι αληθινό, μα πιθανόν να τον προσβάλλει (Attwood, 2009).

Σύμφωνα με τις Hill και Frith (2003), η Θεωρία της Κεντρικής Συνοχής αναφέρεται στην ικανότητα που μας επιτρέπει να επεξεργαζόμαστε κατάλληλα τις πληροφορίες ώστε να αντιλαμβανόμαστε τις καταστάσεις και τα γεγονότα ανάλογα με το πλαίσιο, δηλαδή σφαιρικά. Η ικανότητα αυτή είναι περιορισμένη στα άτομα με σύνδρομο Asperger καθώς έχουν την τάση να επικεντρώνονται στη λεπτομέρεια, ενώ ταυτόχρονα είναι υπερευαίσθητα σε αισθήσεις που δε γίνονται αντιληπτές από το μέσο άνθρωπο. Εδώ αποδίδουν οι ειδικοί γνωστικά ελλείμματα όπως είναι η δυσκολία εστίασης της προσοχής και αντίληψης του πλαισίου και του γενικού νοήματος, αλλά και αρετές όπως είναι η κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων και η εξαιρετική μνημονική ικανότητα σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα, που επιδεικνύουν τα άτομα με το σύνδρομο (Happé, 1999. Lyons & Fitzgerald, 2005).

Τέλος, ο όρος 'εκτελεστική λειτουργία' αναφέρεται σε ένα σύνολο λειτουργιών- μνήμη εργασίας, σχεδιασμός, αναστολή των παρορμήσεων, πρωτοβουλία και έλεγχος της δρ-

σης, ευελιξία-που συνδυαστικά βοηθούν το άτομο να εφαρμόσει κατάλληλη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων για την επίτευξη του στόχου του. Τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού φαίνεται να δυσλειτουργούν σε πολλά από τα παραπάνω καθώς χαρακτηρίζονται από δυσκαμψία στη σκέψη, δυσκολία προσαρμογής σε νέες καταστάσεις και αδυναμία στο σχεδιασμό της δράσης (Hill, 2004).

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Ο Αντρέας, 6 ετών, μαθητής της Α' Δημοτικού προσήλθε στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ συνοδευμένος από τους γονείς του με αίτημα την αξιολόγηση των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών του αναγκών. Η παραπομπή προήλθε από την δασκάλα της τάξης του και αφορούσε την προβληματική συμπεριφορά που εκδήλωνε κατά την διάρκεια του μαθήματος και στο διάλειμμα. Οι γονείς περιγράφουν ότι και στο σπίτι το τελευταίο διάστημα υπάρχουν δυσκολίες και ένταση με τη συμπεριφορά του και αγωνιούν για την αρνητική εικόνα που έχει διαμορφωθεί στο σχολείο καθώς ο σύλλογος γονέων έχει κινητοποιηθεί προς την αλλαγή σχολικού πλαισίου για τον μαθητή αφού έχει τεθεί θέμα επικινδυνότητας της σωματικής ακεραιότητας για τα παιδιά τους

Ειδικότερα, η δασκάλα αναφέρεται στις δυσκολίες προσαρμογής του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη και στη σχολική λειτουργία εστιάζοντας στις προκλητικές και απρόβλεπτες συμπεριφορές του παιδιού. Ο Αντρέας επιδείκνυε επιθετικότητα σε κάποιους συμμαθητές, είχε συχνές εκρήξεις οργής και δεν συμμορφωνόταν πάντα με τους κανόνες της τάξης. Στο διάλειμμα είχε δυσκολία να ενταχθεί και να αλληλεπιδράσει ικανοποιητικά με την ομάδα ομηλικών, συνήθως καθόταν μόνος και παρακολουθούσε τους μαθητές να παίζουν ή άλλες φορές γινόταν υβριστικός και επιθετικός και αδυνατούσε να συμμετάσχει σε ομαδικά παιχνίδια καθώς δεν ακολουθούσε τις οδηγίες. Είχε παρατηρηθεί ότι ο Αντρέας παρουσίαζε πολλές φορές σημάδια μειωμένης ικανότητας συγκέντρωσης και κινητικής ανησυχίας καθώς είτε σηκωνόταν συχνά από το θρανίο του είτε ασχολούταν με τα μολύβια του είτε έτρωγε μέσα στην τάξη κ.τ.λ. Ακόμα, η κριτική και οι παρατηρήσεις της δασκάλας ώστε να τον επαναφέρει προκαλούσαν στον μαθητή μεγάλη αναστάτωση και χαρακτηριστικά απευθυνόμενος στην δασκάλα έλεγε 'σε μισώ'. Επίσης, αδυνατούσε να περιμένει τη σειρά του και θύμωνε όταν η δασκάλα δεν του έδινε τον λόγο αλλά και όταν έκανε ερωτήσεις άσχετες με το περιεχόμενο του μαθήματος .

Η έντονη ενασχόληση του Αντρέα με τη μελέτη γεωγραφικών χαρτών και συγκεκριμένα με την αποστήθιση χιλιομετρικών αποστάσεων και μετρήσεων ήταν το μοναδικό και επαναλαμβανόμενο θέμα που αρεσκόταν να εκφέρει στους συμμαθητές ή και στην τάξη. Όμως, οι περιορισμένες δεξιότητες διαλόγου δυσκόλευαν την ανάπτυξη επικοινωνίας με τους συμμαθητές καθώς ο Αντρέας δεν έδινε σημασία στις αντιδράσεις τους και μιλούσε ακατάπαυστα χωρίς να ενδιαφερόταν αν παρακολουθούσαν. Αλλιώς δεν εμπλεκόταν σε άλλες συζητήσεις που δεν τον ενδιέφεραν και φαινόταν ότι δεν επιδίωκε να συνάψει φιλικές σχέσεις. Οι συμμαθητές τον θεωρούσαν περιέργο και εκκεντρικό και τον απέφευγαν λόγω της εκρηκτικής και ανεξέλεγκτης συμπεριφοράς.

Όσον αφορά την μαθησιακή εκτίμηση, ο Αντρέας συμβάδιζε γνωστικά με το μέσο όρο της αντίστοιχης ηλικίας της τάξης του. Όμως, η αδυναμία συγκέντρωσης που εμφάνιζε τον δυσκόλευε να ανταποκριθεί απρόσκοπτα στην επίλυση γνωστικών έργων. Ακόμα, στο μάθημα της γυμναστικής διαπιστώθηκε μια μικρή δυσκολία συντονισμού των κινήσεων.

### Διερευνητική φάση

Σύμφωνα με το *κοινωνικό-αναπτυξιακό ιστορικό* το οποίο συμπληρώθηκε από τις πληροφορίες που δόθηκαν από τους γονείς η ψυχοκινητική του εξέλιξη ήταν ομαλή καθώς περπάτησε στους 11 μήνες και τότε κάνει έναρξη λόγου. Η γλωσσική του ανάπτυξη ήταν φυσιολογική -σε ηλικία 3 ετών έκανε ολοκληρωμένες προτάσεις, είχε καλή κατανόηση και την αναμενόμενη για την ηλικία του περιέργεια εξερεύνησης του περιβάλλοντος. Περιγράφεται ότι από βρεφική ηλικία ήταν ανήσυχος με έντονες δυσκολίες στον ύπνο του, γεγονός που δυσχέραινε την ομαλή λειτουργία της οικογένειας (οι γονείς σε διαρκή ένταση και κόπωση).

Κατά την εισαγωγή του σε παιδικό σταθμό επέδειξε έντονο άγχος αποχωρισμού με εκδηλώσεις ευερεθιστότητας και αρνητισμού, με συνέπεια να επανεισαχθεί αργότερα σε καινούριο πλαίσιο. Στην προσχολική αγωγή συνάντησε δυσκολίες όσον αφορά τη συμμετοχή, την ανταπόκριση και την εκτέλεση των δραστηριοτήτων καθώς και στην κοινωνική συνδιαλλαγή. Εκείνη την περίοδο εμφάνιζε υπερκινητικότητα και επιθετική συμπεριφορά αλλά συνηθέστερα έδειχνε αδιαφορία για το εξωτερικό περιβάλλον και ήταν απομονωμένος. Χαρακτηριστικά οι γονείς αναφέρουν ότι ήταν σαν 'ένα ξένο σώμα' στο νηπιαγωγείο και εκδήλωνε παράξενες για αυτούς αντιδράσεις καθώς έκανε αδιάκριτες ερωτήσεις στους περαστικούς, έδειχνε ιδιαίτερη προσκόλληση σε ασυνήθιστο αντικείμενο (υδρόγειο σφαίρα) και είχε δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή του που παρουσιάζει μέχρι σήμερα.

Εξαιτίας των παραπάνω δυσκολιών, η οικογένεια απευθύνθηκε σε δημόσιο φορέα (σε ηλικία 4 ετών κατόπιν παραπομπής της νηπιαγωγού) με σκοπό την αξιολόγηση των αναγκών του, όπου προέκυψε ότι παρουσιάζει συμπτώματα Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Παρακολούθησε βραχύ πρόγραμμα εργοθεραπείας και θεραπείας συμπεριφοράς αλλά οι γονείς αποφασίζουν να διακόψουν λόγω της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Σημειώνεται ότι δραστηριοποιήθηκε σε ομαδικό άθλημα αλλά δεν κατάφερε να προσεταιριστεί στην ομάδα και σε συνδυασμό με τον κακό συντονισμό κινήσεων που εμφανίζει, αποχώρησε γρήγορα. Όσον αφορά την αυτοεμπνευσμένη του, εξακολουθούν να τον ντύνουν και να τον βοηθάνε στην τουαλέτα καθώς είναι αδέξιος στις λεπτές κινήσεις. Αναφέρεται ότι διαθέτει περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων τα οποία παίρνουν χαρακτήρα προσκόλλησης και εμμονής, όπως η απομνημόνευση αναλυτικών γεωγραφικών όρων και χιλιομετρικών μετρήσεων. Συχνά γίνεται κουραστικός γιατί δίνει κατακλυσμιαία πληροφορίες για θέματα που τον ενδιαφέρουν αδιαφορώντας για την περίπτωση και άλλες φορές δεν εμπλέκεται καθόλου σε διάλογο και καταπιάνεται με τα ενδιαφέροντα του. Είναι ένα παιδί που δεν του αρέσει η συναισθηματική εγγύτητα, δείχνει εγωκεντρικός και οι γονείς τον περιγράφουν ως δύσκαμπτο στις

απόψεις του και εκκεντρικό.

Η μετακόμιση της οικογένειας που συμπίπτει με την έναρξη της σχολικής ζωής αναστάτωσε ιδιαίτερα τον Αντρέα, ρωτούσε συνεχώς με αγωνία ποια είναι η καινούρια τους διεύθυνση και ποια είναι η απόσταση από το παλιό τους σπίτι και από το σπίτι των συγγενικών τους προσώπων. Η αλλαγή αυτή καθώς και η μετάβασή του σε ένα καινούριο δομημένο πλαίσιο με πιο σύνθετους κανόνες συντέλεσε στην έκκρυθμη συμπεριφορά του Αντρέα τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Επίσης γίνεται διακριτό ότι οι οικογενειακοί συσχετισμοί που έχουν αναπτυχθεί έχουν συμβάλει στην έξαρση των δυσκολιών καθώς δεν δημιουργούν ένα 'διευκολυντικό' και υποστηρικτικό περιβάλλον για τον Αντρέα.

Ειδικότερα, ο πατέρας τηρεί απόμακρη στάση και είναι αρκετά επικριτικός και απορριπτικός προς τον μαθητή ενώ η μητέρα είναι σε σύγχυση και απόγνωση κυριότερα λόγω της επικείμενης απομάκρυνσής του από το σχολείο. Επίσης, έχει αρνητική σχέση με την μικρότερη αδερφή του καθώς συγκρίνεται πάντα μαζί της από τον πατέρα και εξιδανικεύεται. Ο Αντρέας φαίνεται ότι έχει επίγνωση των δυσκολιών του και οι ματαιώσεις και πιέσεις που δέχεται από το περιβάλλον του τον κάνουν να λέει 'Θα ήθελα να μην υπάρχω'. Επίσης διαφαίνεται ότι επιζητά την επαφή με ομηλικούς και συχνά διαμαρτύρεται ότι οι συμμαθητές του 'δεν τον παίζουν'.

Κατά την *ψυχολογική αξιολόγηση* ο Αντρέας συνεργάστηκε στη διαδικασία και φάνηκε ότι προέχουν οι δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία με περιορισμένα ενδιαφέροντα και κυριολεκτική σκέψη. Πιο ειδικά, το νοητικό πηλίκο του Αντρέα τοποθετείται στο ανώτερο φυσιολογικό επίπεδο με αρκετή διαφορά μεταξύ της λεκτικής και της πρακτικής νοημοσύνης. Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζει πολύ καλά στοιχεία στην λεκτική κατανόηση της πληροφορίας και των ερεθισμάτων (λεκτική νοημοσύνη) αλλά σημαντική αδυναμία στην επεξεργασία της πληροφορίας και του ερεθίσματος σε ότι αφορά χειρισμούς οπτικών και αντιληπτικών νοητικών έργων (πρακτική νοημοσύνη) λόγω διάσπασης προσοχής.

Από την *παιδαγωγική αξιολόγηση* προέκυψε ότι ο Αντρέας μπορεί να συνεργαστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία σε εξατομικευμένη βάση, κάνοντας λειτουργική χρήση αυθόρμητου λόγου χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο και ορθές συντακτικές και γραμματικές δομές, αν και μερικές φορές οι απαντήσεις του χαρακτηρίζονται από παραδοξότητα και πολλές λεπτομέρειες με αποτέλεσμα να φλυαρεί. Ο μαθητής μπορεί να συνθέσει μια ιστορία μέσα από εικόνες, τις οποίες περιγράφει επαρκώς. Γνωρίζει τις ημέρες και τις εποχές με διαδοχική και τυχαία σειρά αλλά φαίνεται ότι υπάρχει κάποια δυσκολία στους μήνες. Έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης και σημαντικό μέρος των βασικών λειτουργιών του γνωστικού τομέα (χρώματα, σχήματα, πλευρίωση, απλές χωροχρονικές έννοιες, ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίσεις) και μπορεί να αριθμεί αλλά δεν έχει κατακτήσει σύνθετες έννοιες της λογομαθηματικής σκέψης. Απαιτείται περισσότερος χρόνος για να ολοκληρώσει το ζητούμενο και παρουσιάζει διάσπαση προσοχής με αποτέλεσμα να κουράζεται εύκολα και τότε να εκδηλώνει περίεργη και εκρηκτική συμπεριφορά.

Οι μαθησιακές του ιδιαιτερότητες συνίστανται κυρίως στην οργάνωση του υλικού για τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξέταση, στον αυτοέλεγχο- διαχείριση του άγχους του και στη συμμόρφωση προς τις προφορικές υποδείξεις. Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες του Αντρέα εντοπίζονται κατά κύριο λόγο σε διάσπαση προσοχής και αδυναμία



συγκέντρωσης στις αλλαγές των δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με την *παιδοψυχιατρική εκτίμηση* διαπιστώθηκε ότι ο Αντρέας παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς και στοιχεία Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής (σύνδρομο Asperger) που έχουν αντίκτυπο στην επικοινωνία και την κοινωνική του συναλλαγή. Η συσσώρευση αρνητικών συναισθημάτων, όπως άγχος και θυμός- τα οποία αδυνατεί να διαχειριστεί- επηρεάζουν την αυτοεικόνα του και τις σχέσεις με άλλα παιδιά. Τα ενδιαφέροντα του είναι περιορισμένα και δεν ανταποκρίνονται στο καλό αντιληπτικό του δυναμικό. Ο μαθητής έχει επίγνωση των δυσκολιών του και επιθυμεί να τις επιλύσει.

Σύμφωνα με την συμμετοχική παρατήρηση της διεπιστημονικής ομάδας της εικόνας του μαθητή στην τάξη και στο διάλειμα προέκυψε ότι η αιτία των εκρήξεων του μαθητή είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας. Ειδικότερα φάνηκε ότι ο μαθητής έχει μειωμένη ανοχή στην αλλαγή και αναστατώνεται φανερά όταν η δασκάλα τροποποιεί το ημερήσιο πρόγραμμα ή όταν διαφοροποιείται η τοποθέτηση τους στα θρανία. Επίσης παρατηρήθηκε ότι έχουν εγκατασταθεί αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και την δασκάλα καθώς η ίδια αδυνατεί να τον οριοθετήσει με συνέπεια να λειτουργεί τιμωρητικά απομακρύνοντας τον από τους συμμαθητές στο τελευταίο θρανίο, στην προσπάθεια της να αποκλείσει ενδεχόμενες ακατάλληλες συμπεριφορές.

Ωστόσο, ο μαθητής διεγείρεται περισσότερο και συνήθως η τάξη γελάει μαζί του. Συχνά γίνεται αντικείμενο κοροϊδίας από τους συμμαθητές λόγω της περίεργης ενασχόλησής του με τα ιδιότυπα ενδιαφέροντα του αλλά και της αδεξιότητας που παρουσιάζει στα κινητικά παιχνίδια, που συνεπάγεται την κοινωνική απομόνωσή του, αφού οι συμμαθητές τον αποφεύγουν. Επιπρόσθετα, η δυσκολία κατανόησης του Αντρέα των πειραγμάτων και των αστεισμών των συμμαθητών τον οδηγεί να παρεξηγηθεί εύκολα και να αντιδρά με θυμό και επιθετικότητα. Η αδυναμία του μαθητή να ακολουθήσει τους κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών, συχνά λαμβάνονται ως ζαβολιά και κλεψιά από τους συμμαθητές.

### **Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα**

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πρόσθετα επιβαρυντική για τον Αντρέα αφού πολλές φορές δεν βρίσκει σε διάφορα διδακτικά πεδία προσωπική νοηματοδότηση παρότι διαθέτει εν δυνάμει προσαρμοστικούς μηχανισμούς. Η δε αντίσταση του παιδιού να διατηρήσει την προσοχή του και να αναδείξει το εκπαιδευτικό του δυναμικό, γενικεύοντας σε νέες καταστάσεις είναι απόρροια της φύσης των δυσκολιών του, της συνολικής κόπωσης που έχει συσσωρεύσει κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς αλλά και της δυσκολίας διαχείρισης του άγχους του. Οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες του Αντρέα έχουν οδηγήσει να πέφτει σε κοινωνικά ατοπήματα και διαστρεβλώσεις στην επικοινωνία με τους άλλους που δυσχεραίνουν την κοινωνική επαφή. Επιπρόσθετα, το οικείο περιβάλλον φαίνεται ότι δεν κατανοεί τις δυσκολίες του καθώς ο ίδιος δέχεται πιέσεις για ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της ηλικίας του.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω αλλά και λόγω των εγγενών του δυσκολιών παρουσιάζει συχνά εικόνα σύγχυσης και αποδιοργάνωσης, κατακλύζεται από άγχος και εκδρα-

ματίζει με ανεπιθύμητες συμπεριφορές και εκρήξεις θυμού. Προκειμένου να αναπτυχθεί περαιτέρω το γνωστικό του δυναμικό, η κοινωνική του ενσωμάτωση και η κοινωνική συμπεριφορά, προτάθηκε να υποστηριχθεί πλεονασματικά από τον *θεσμό της παράλληλης στήριξης*. Επίσης, τέθηκαν επιμέρους στόχοι στους τομείς της μαθησιακής ενεργοποίησης (Peeters, 2000. Μαυροπούλου, 2007), της καλλιέργειας της επικοινωνίας (Jordan & Powell, 2000) και της ανάπτυξης της κοινωνικής συμπεριφοράς (**Attwood, 2009**):

Για τη μαθησιακή ενεργοποίηση:

- ⇒ Ατομικός χρόνος προετοιμασίας πριν ερωτηθεί
- ⇒ Περισσότερος χρόνος για να εκτελεί τις εργασίες του
- ⇒ Προφορική εξέταση κατά την οποία να δίνονται διευκρινιστικές ερωτήσεις ώστε να διευκολύνεται ως προς το έλλειμμα εννοιών που παρουσιάζει (αδυναμία κατανόησης μεταφορικού λόγου, δυσκολία στις συνδυαστικές ερωτήσεις, έμφαση σε ερωτήσεις που απαιτούν απομνημόνευση)
- ⇒ Τη συχνή εναλλαγή των δραστηριοτήτων, τη παροχή διαλειμμάτων μετά την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, ώστε να πραγματοποιεί σιωπηρά πιο ελεύθερες δραστηριότητες, με στόχο την συναισθηματική του αποφόρτιση
- ⇒ Προκαθορισμένα και σαφή στάδια στη μελέτη του
- ⇒ Την οργάνωσή του χώρου εργασίας του στην τάξη, καθώς και την ενημέρωσή του για τις δραστηριότητες που θα καλύψουν το ημερήσιο πρόγραμμα
- ⇒ Προφορική ενημέρωση σε περιπτώσεις αλλαγής προγράμματος
- ⇒ Χρήση οπτικοποιημένου εποπτικού υλικού
- ⇒ Την εξασφάλιση απλών αλλά σταθερών κανόνων που διέπουν το σύστημα τάξη, καθώς και την επιμονή του εκπαιδευτικού στην τήρηση του προγράμματος, ώστε σταδιακά να μπορεί το παιδί να προσαρμοστεί και να το ακολουθήσει
- ⇒ Συνέπεια και κοινή στρατηγική από γονείς και εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αντιμετώπιση της εκάστοτε συμπεριφοράς του
- ⇒ Σαφής αναφορά στους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (τι επιτρέπεται και τι όχι, με σαφή διατύπωση)
- ⇒ Η τοποθέτησή του θρανίου κοντά στον εκπαιδευτικό και η προσπάθεια πλαισίωσης του παιδιού μέσω της βλεμματικής επαφής και της λεκτικής παραίνεσης. Δεδομένου, ότι ο έλεγχος της συμπεριφοράς του παιδιού μειώνει τη διάσπασή του και βοηθά την οργάνωσή του, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να τον βοηθούν διακριτικά

Για την καλλιέργεια της επικοινωνίας:

- ⇒ Οι οδηγίες να δίνονται με σταθερό τόνο φωνής και χωρίς ένταση
- ⇒ Οι αρνητικές αντιδράσεις να αντιμετωπίζονται με ηρεμία, χαμηλούς τόνους και σταθερότητα ώστε να μην εγείρουμε τη σύγχυση που βιώνει
- ⇒ Την εκμάθηση δεξιοτήτων διαλόγου (πώς ξεκινάμε μια συζήτηση, πώς

ανταποκρινόμαστε κατάλληλα στα σχόλια του συνομιλητή)

Για την ανάπτυξη της κοινωνικής του συμπεριφοράς:

- ⇒ Χρησιμοποίηση των ενδιαφερόντων του ως βάση ανάπτυξης των επικοινωνιακών κοινωνικών δεξιοτήτων με προσπάθεια διεύρυνσης τους σε παρεμφερή αρχικά θέματα που σταδιακά με την ανάθεση εργασιών σε μικρές ομάδες μαθητών να επεκταθούν,
- ⇒ Επικέντρωση στις γνωστικές ικανότητες του μαθητή (λεξιλόγιο, μνήμη) ώστε να νιώσει ικανός και παραγωγικός
- ⇒ Την προοδευτική εξοικείωση του με το σύνολο των συμμαθητών, ξεκινώντας από μικρή ομάδα στην οποία ο ίδιος αισθάνεται ασφαλής
- ⇒ Την προοδευτική εξοικείωση του με τους κανόνες κοινωνικής συνδιαλλαγής μέσα και έξω από την τάξη (συμμετοχή σε ομάδες συμμαθητών στο μάθημα της γυμναστικής, στο διάλειμμα, δοσοληψίες με το κυλικείο του σχολείου)
- ⇒ Την εξοικείωση και ενημέρωση των μαθητών για τις ανάγκες του συμμαθητή τους (κατανόηση, σεβασμός και αποδοχή σε ιδιότυπες συμπεριφορές, στους φόβους, κατανόηση γεγονότων κ.τ.λ.)
- ⇒ Η επιβράβευσή του για ότι επιτυγχάνει κυρίως στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, η εστίαση στις θετικές πλευρές της προσωπικότητάς του και η κινητοποίηση για την ανάληψη πρωτοβουλιών, ρόλων, καθηκόντων, τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον.
- ⇒ Η θετική ενίσχυση της κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς
- ⇒ Η συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες (αθλητικές, πολιτιστικές, κοινωνικές), ανάλογες των ενδιαφερόντων του, που θα διευκολύνουν την επικοινωνία του με τους συνομηλίκους, αλλά και την αλληλεπίδραση και αποδοχή, καθώς και την συναισθηματική του κατάσταση
- ⇒ Ψυχολογική υποστήριξη και οικογενειακή συμβουλευτική

### Στήριξη σχολικής κοινότητας

Εξίσου σημαντική κρίνεται και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών με στόχο την ενημέρωση τους σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού υπό το πρίσμα της διάγνωσης, τον διαχωρισμό του Αυτισμού από το σύνδρομο Asperger και τη σημασία ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών σε κανονικά δημοτικά σχολεία με την βοήθεια συνεκπαίδευσης. Επίσης, εξασφαλίζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το ΚΕΔΔΥ ώστε να εφαρμοστεί το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή και να διαμορφωθεί το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης και υποστήριξής του. Έτσι υποβοηθείται και ενισχύεται η δασκάλα να ακολουθήσει τις προτάσεις του ΕΕΠ αφού αρχικά επεξηγηθούν και κατανοηθούν οι στόχοι, υποστηρίζοντας την αρχικά στο έργο της.

Επισημαίνεται ότι ο ρόλος της παράλληλης στήριξης θα διευκολύνει σημαντικά στην

επανάκτηση του ελέγχου της τάξης καθώς το παιδί θα έχει ένα πρόσωπο αναφοράς που θα αποκτήσει εμπιστοσύνη και ασφάλεια και θα το συνοδεύει στην τάξη και στο διάλειμμα. Ο συνεκπαιδευτής δάσκαλος θα βοηθήσει σημαντικά στην εφαρμογή του ΕΕΠ με κυριότερο στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και θα τον βοηθά διακριτικά στο μαθησιακό τομέα, δημιουργώντας έτσι μια στενή και σταθερή σχέση που θα του επιτρέψει να μεταβολίζει το άγχος του και να μεταφράζει και να διαπραγματεύεται καλύτερα την κοινωνική πραγματικότητα (Μαυροπούλου, 2007).

Παράλληλα κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση του Συλλόγου Γονέων ώστε να διασφαλιστεί κλίμα συνεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξης θετικής στάσης, ανεκτικότητας και κατανόησης για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο Αντρέας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για μια επιτυχημένη ένταξη. Έτσι οι οικογένειες μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις ιδιαιτερότητες ενός διαφορετικού παιδιού με ενσυναίσθηση και αντίστοιχα διοχετεύουν στα παιδιά τους την συνειδητοποίηση των κοινών χαρακτηριστικών στη συμπεριφορά τους (Γενά, 2002).

### **Ανακοίνωση διάγνωσης- Συμβουλευτική οικογένειας**

Η ανακοίνωση της διάγνωσης στους γονείς είναι αναμενόμενο να πυροδοτήσει άγχος και συναισθηματική φόρτιση. Στην συγκεκριμένη περίπτωση του Αντρέα έγινε προσπάθεια να φωτιστούν και να επεξηγηθούν τα χαρακτηριστικά υπό το πρίσμα της διάγνωσης ώστε να κατανοήσουν τις συμπεριφορές που προκύπτουν από την διαταραχή. Δόθηκαν πληροφορίες για τις αιτίες ξεκαθαρίζοντας ότι δεν οφείλεται σε δικά τους λάθη, κατευνάζοντας τις ανησυχίες τους. Στη συνέχεια βοηθήθηκαν να εκφράσουν τα συναισθήματα θυμού, θλίψης και πένθους που βιώνουν. Καθώς αρχίζουν να αναδιοργανώνονται μέσα από τη συζήτηση ζητούν να μάθουν τι μπορούν να κάνουν ώστε να προγραμματίσουν εκπαιδευτικές και θεραπευτικές δράσεις για το παιδί.

Ο πατέρας φάνηκε περισσότερο αμφιθυμικός να αποδεχτεί τη διάγνωση, εξέφρασε δυσπιστία και άρνηση, αναλογιζόμενος ότι και αυτός παρουσίαζε την ίδια εικόνα με το παιδί του στην παιδική ηλικία, υποβαθμίζοντας έτσι τις δυσκολίες του. Η μητέρα από την άλλη ήταν απολογητική και ενοχική καθώς αποκάλυψε συναισθήματα ντροπής και θυμού προς το παιδί της. Ωστόσο με αυτό τον τρόπο αναδύθηκε αίσθημα ανακούφισης καθώς τώρα είναι ικανή να συνθέσει όπως λέει τα κομμάτια του παζλ που έλειπαν. Δίνεται έμφαση στην ενωτική και θετική στάση της οικογένειας ώστε να καταφέρουν να αποδεχτούν και να σεβαστούν τις πραγματικές ανάγκες του παιδιού. Σε δεύτερο χρόνο ο πατέρας 'μαλακώνει' και αναγνωρίζει την αδυναμία του να πλησιάσει τον Αντρέα λόγω της αλλόκοτης συμπεριφοράς του. Προσθέτει ότι αισθάνεται θυμό για εκείνον που δεν ανταποκρίνεται και μάλλον δεν θα ανταποκριθεί ποτέ στις προσδοκίες του και εκφράζει την αγωνία του για το μέλλον.

Η ανακοίνωση της συνέχισης της παραμονής του στο δημοτικό σχολείο της γειτονιάς τους, επιδρά ανακουφιστικά. Επακολούθησε συζήτηση για τον σχεδιασμό και υλοποίηση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, τη στήριξη της σχολικής κοινότητας,

την επεξήγηση για το ρόλο της παράλληλης στήριξης, τη σημασία της συνεργασίας τους με το σχολείο καθώς και τη σπουδαιότητα της συνέχισης της συμβουλευτικής της οικογένειας παράλληλα με τη θεραπευτική παρέμβαση του Αντρέα.

### **Συμπεράσματα**

Τα τελευταία χρόνια, η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα ειδικής αγωγής μετουσιώνεται στην προσπάθεια ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον κύριο κορμό της εκπαίδευσης. Συνακόλουθα, είναι ιδιαίτερα γνωστό ότι η ενσωμάτωση των μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ιδιαίτερα αυτών με υψηλή λειτουργικότητα ή με σύνδρομο Asperger κρίνεται απαραίτητη για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική τους εξέλιξη, έχοντας υπόψη ότι η σχολική ένταξη θέτει τα θεμέλια και είναι βασική προϋπόθεση της κοινωνικής ένταξης. Η παρέμβαση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ που αναλύθηκε παραπάνω ήταν πολυεπίπεδη και εστίασε στην ανίχνευση του προβλήματος, στον σχεδιασμό εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, στην στήριξη και την κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας προς μια στάση αποδοχής και κατανόησης που ωφέλησαν το μαθητή και κατέστησαν δυνατή την ομαλή συνέχιση της φοίτησης του στο γενικό σχολικό πλαίσιο.

### **Abstract**

One practice aimed at providing a positive educational experience for special education students is mainstreaming, in which special education students are placed in the regular education classroom, supported by special education teachers. The goal of mainstreaming is to give special education students the opportunity to gain appropriate socialization skills and access to the same education as regular education students. In this process KEDDY play a very important role. KEDDY are the Differentiate, Diagnostic and Support Centers which belong to Ministry of Education. They offer services for diagnosis, assessment and support to students with special educational needs, their families and their school environments. They also plan and propose mainstreaming programs for students who can benefit from inclusive education, such as students with Asperger syndrome (AS). An individual with autism who has an IQ in the normal range (or above) and not a history of language delay, is said to have Asperger's syndrome. In this chapter we describe the cognitive features and the particular needs of students diagnosed with AS according to the three main neuro-cognitive theories of autism: theory-of-mind deficit, weak central coherence and executive dysfunction. Furthermore, a case study of a student with AS is presented in detail to display the work of a KEDDY consisting of the evaluation phase, the development of the individualised education plan and the services provided to the family and the school community. We argue that the understanding of this syndrome's complex nature by teachers, mental health professionals and the public, and an effective intervention which includes building on strengths, working on deficits, are essential conditions for succeeding mainstreaming students with AS.

## Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Attwood, T. (2009). *Σύνδρομο Asperger, ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.
- Fombonne, E., & Tidmarsh, L. (2003). Epidemiologic data on Asperger disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12, 15-21.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U., & Happé, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic? *Mind and Language*, 14 (1), 1-22.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Γενά, Α. (2002). Ενταξιακό πρόγραμμα φοίτησης ενός κοριτσιού με αυτισμό στο κοινό σχολείο: μεθοδολογία και θεραπευτικά αποτελέσματα. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.) *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση, τόμος Γ', (σσ. 313-322)*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός,
- Happé, F.G.E. (1999). Autism: cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, 6 (3), 216-222.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. (9th ed.). New York: Merrill-Prentice Hall.
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autistic: Insights from mind and brain. Στο U. Frith & E.L. Hill (Eds.), *Autism: Mind and brain* (pp. 1-19). New York: Oxford University Press.
- Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (1), 26-32.
- Jordan, R., & Powell, S. (2000). *Κατανόηση και Διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Lyons V., & Fitzgerald M. (2005). *Asperger's syndrome Gift or Curse?* New York: Nova Scientific.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Βόλος: Γράφημα
- Μπάρδης, Π. (1997). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Περιεχόμενο και Φιλοσοφία της ενσωμάτωσης. Στο Μ. Καίλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμ.). *Άτομα*

- με ειδικές ανάγκες, Β' τόμος (3η έκδ.) (σσ. 740-751). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 1566 (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 167/Τ.Α'/30-11-1985
- Νόμος 2817 (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 78/Τ.Α'/14-03-2000.
- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/ Τ.Α'/2-10-2008
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Τσιάντης, Γ. (2001). Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης. Παιδικός Αυτισμός. Σύνδρομο Asperger- Σύνδρομο Rett. Στο Γ. Τσιάντης (επιμ.) *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική* (σσ. 187-207). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη,.
- Φλωράτου, Μ. Μ. (1994). Ειδικές τάξεις (Μια πρώτη ματιά μετά δέκα χρόνια λειτουργίας τους...). *Αντιπετράδια της εκπαίδευσης*, 29, 43-44.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1994). Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Στο Μ. Καίλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμ.) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*, Β' τόμος (σσ. 768-777). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους* (Γ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.