

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2011)

Τεύχος 5

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος, 5 Μάιος 2011

Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ) στο σχολείο

Χριστίνα Κ. Συριοπούλου - Δελλή

doi: [10.12681/revmata.31093](https://doi.org/10.12681/revmata.31093)

Copyright © 2022, Χριστίνα Κ. Συριοπούλου - Δελλή



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Συριοπούλου - Δελλή Χ. Κ. (2022). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ) στο σχολείο. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 5(1), 20–30. <https://doi.org/10.12681/revmata.31093>

Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ) στο σχολείο**Χριστίνα Κ. Συριοπούλου - Δελλή***delis@mfa.gr**Περίληψη**

Τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ) προσέλκυσαν το ενδιαφέρον φορέων (κρατικών και ιδιωτικών) μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1950. Έως τότε τα άτομα αυτά βρίσκονταν υπό την προστασία της οικογένειάς τους ή σε ιδρύματα/άσυλα (Στασινός 1991). Δυναμική αλλαγή στην εκπαίδευση των ατόμων με ψυχικές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές πραγματοποιήθηκε μετά τη θεσμοθέτηση του νόμου 2817/2000 για την «*Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Με το νόμο αυτό το ΥΠΕΠΘ εισάγει την πολιτική του «*ενός σχολείου για όλους*» προωθώντας έτσι τη συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη¹ ατόμων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο νόμος 3699/2008 περί «*Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» συνεχίζει και ενισχύει την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ αναγνωρίζει το δικαίωμα συμμετοχής των ατόμων με αυτισμό ή άλλες ΔΑΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εργασία εξετάζει επιχειρήματα υπέρ και κατά της ένταξης παιδιών με ΔΑΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεκπαίδευσή τους με φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά καθώς και προγράμματα συνεκπαίδευσης τα οποία εφαρμόζονται στις ΗΠΑ. Σκοπός της εργασίας είναι να εισάγει τον προβληματισμό σχετικά με το πλαίσιο εκπαίδευσης των ατόμων με ΔΑΔ.

Λέξεις κλειδιά: διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, εκπαιδευτική πολιτική, προγράμματα συνεκπαίδευσης

Abstract

People with pervasive developmental disorders (PDD) attracted the attention of state and private sector after mid-1950s. Until then these people were under the protection of their families or in institutions/ asylums (Stasinios1991). Dynamic change in education of people with psychological and pervasive developmental disorders was realized after the institution of law 2817/2000 for “*Education of people with special educational needs*”. Ministry of Education and Religious Affairs introduced policy of “*one school for all*” by this law, promoting, in this way policy of educational and social integration of people with and without special educational needs. Law 3699/2008 on “*Special Education and Education of handicapped people or people with special educational needs*” continuous the educational and social integration of people with special educational needs while it recognizes the right of people with autism or other pervasive developmental disorders to participate in education process.

This paper investigates advantages and disadvantages of integration of children with PDD in the education process, their education together with normally developing children as well as programs of educational integration implemented in USA. Aim of of this paper is to introduce the argument on the educational frame and conditions for children with PDD.

Key words: pervasive developmental disorders, educational policy, educational integration programs

Εισαγωγή

Ο αυτισμός θεωρήθηκε κατά τη δεκαετία του 1940 ψυχογενές φαινόμενο, κατά τη δεκαετία του 1960 συμπεριφορικό σύνδρομο, ενώ στη σύγχρονη θεώρησή του δεν αποκλείονται νευρολογικοί ή γενετι-

* Η Χριστίνα Συριοπούλου – Δελλή είναι διδάσκουσα στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

¹ Οι όροι συνεκπαίδευση, σχολική ενσωμάτωση και ένταξη χρησιμοποιούνται εναλλακτικά σε αυτή την εργασία

κοί παράγοντες χωρίς ακόμα να έχουν προσδιοριστεί οι ακριβείς αιτίες (Schreibman, 2005). Η κρατική μέριμνα για τα άτομα με ψυχικές ασθένειες ξεκινά μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν οι κοινωνικές και παραγωγικές συνθήκες στην Ελλάδα άλλαξαν δυναμικά. Καταρχήν (τη δεκαετία του 1950) η μέριμνα αυτή δεν αποσκοπούσε σε εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάρτιση και ένταξη. Είχε κυρίως ιατρικό περιεχόμενο και παρεχόταν σε ιδρύματα. Τη δεκαετία του 1980 άλλαξε η συνολική θεώρηση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα (Πολυχρονοπούλου 1995), ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική ιδεολογία επηρεάστηκαν από την τεχνολογική εξέλιξη, τις οικονομικές αλλαγές, τις αλλαγές στην αγορά εργασίας, τη μορφή του εργατικού δυναμικού και άλλους παράγοντες (Lyotard 1979). Έτσι κυριάρχησε η εκπαιδευτική προσέγγιση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, εγκαταλήφθηκε το φιλανθρωπικό πρότυπο, το κράτος όρισε το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της ειδικής αγωγής και συμπεριέλαβε τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές μέσα στο μηχανισμό. Στη δεκαετία του 1980 και του 1990 κυριαρχούσε η πολιτική της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία, ενώ από το 2000 προωθείται η πολιτική της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης και του «ένος σχολείου για όλους» αναρμοσμένα με τα πρότυπα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των ΗΠΑ. Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική αντανακλούν τόσο τις επιστημονικές όσο και τις κοινωνικές πεποιθήσεις κάθε εποχής. Στο τέλος του 1980 και στις αρχές του 1990 έγιναν, στις ΗΠΑ, κινήσεις για την ενσωμάτωση μαθητών με σοβαρές αναπηρίες σε ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον κατάλληλο για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η κίνηση αυτή υποστήριξε τον περιορισμό του αριθμού των μαθητών στα ειδικά σχολεία της γειτονιάς και τον περιορισμό του αριθμού των παιδιών με ειδικές μέτριες ή σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες που τοποθετήθηκαν σε ειδικές τάξεις. Στο τέλος του 1980 η ενσωμάτωση είχε προσελκύσει σημαντικό αριθμό γονέων παιδιών με σοβαρές αναπηρίες και τα σχολεία άρχισαν να προσφέρουν ευκαιρίες σε τέτοιους μαθητές ώστε να ενσωματωθούν στο κανονικό σχολείο (Krantz & McClannahan 1999).

Ποιοι παράγοντες συνέβαλλαν στην πολιτική της συνεκπαίδευσης; ποιες δυσκολίες παρουσιάζονται; ποια προγράμματα έχουν εφαρμοστεί; είναι ερωτήματα που εξετάζονται στη συνέχεια.

Σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική με προοπτική τη συνεκπαίδευση

Ο αυτισμός¹ είναι μια σοβαρή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή της οποίας πολλές παράμετροι παραμένουν ακόμα άγνωστες. Καταρχήν με τις εργασίες του Kanner (1943) ο αυτισμός είχε προσδιοριστεί ως αποτέλεσμα γονεϊκής παθολογίας και το φαινόμενο του αυτισμού ως ψυχοπαθολογικό φαινόμενο. Ο Bleuler (1919, 1950) είχε νωρίτερα χρησιμοποιήσει τον όρο αυτισμό για να περιγράψει την ιδιοσυγκρασιακή, επικεντρωμένη στον εαυτό απόσυρση σε μια φανταστική ζωή που εκδηλωνόταν από σχιζοφρενείς. Μερικές δεκαετίες πριν συγγεγόταν η συμπτωματολογία του αυτισμού με αυτή της σχιζοφρένειας ή άλλων ψυχωσικών διαταραχών. Στη συνέχεια θεωρήθηκε ως ένα είδος συναισθηματικής διαταραχής, ενώ αργότερα περιλήφθηκε στα «λοιπά προβλήματα υγείας» (ΥΠΕΠΘ Ν.1143/81), προκειμένου να κατηγοριοποιηθεί ως είδος αναπηρίας. Μόλις τη δεκαετία του 1990 αναγνωρίστηκε ως αυτόνομη και ανεξάρτητη διαγνωστική κατηγορία. Στα λίγα χρόνια που έχουν μεσολαβήσει, οι έρευνες της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας ακόμα προσπαθούν να φωτίσουν σημαντικές πτυχές του συνδρόμου (Rutter μετ. Καραντάνος 1987).

Στην Ελλάδα, την άνοιξη του 2000 ψηφίστηκε ο νόμος 2817/2000. Με το νόμο αυτό το Ελληνικό κράτος – υπό την πίεση των φορέων προστασίας ατόμων με αυτισμό και των συλλόγων γονέων - αναγνωρίζει στα παιδιά με αυτισμό το δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν καθιερώνεται πλέον νομοθετικά η αποδοχή του δικαιώματος στη διαφορά. Η ορολογία αλλάζει από «άτομα με ειδικές ανάγκες» σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σύμφωνα με το νόμο αυτό: «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα τα οποία έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, όσοι έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, όσοι έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπαιδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, όσοι έχουν δυσλεξία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, όσοι έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό

¹ Οι άλλες ΔΑΔ είναι α) το σύνδρομο Asperger (υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός), β) το σύνδρομο Rett, γ) η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή δ) ΔΑΔ μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

και άλλες διαταραχές ανάπτυξης» (άρθρο 1). Οι σκοποί του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος της Ειδικής Αγωγής - όπως αναφέρονται στο νόμο 2817/2000 είναι «η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, η βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο. Η επαγγελματική τους κατάρτιση και η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη» (άρθρο 1). Γίνεται μετατροπή των ειδικών τάξεων σε τμήματα ένταξης. Προωθείται και ενισχύεται η ιδέα του «ενός σχολείου για όλους» με σκοπό την ομαλή κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Με συγχρηματοδότηση από πόρους του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1994-1999) ιδρύθηκε και λειτούργησε δημόσιο σχολείο για παιδιά με αυτισμό (2000) με αρκετές δυσκολίες στην επάνδρωσή του με κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτίστηκαν με δημιουργικές, πρακτικές δραστηριότητες στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Την περίοδο 2003-2004 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκτόνησε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξειδικευμένο σε κατηγορίες συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αυτισμό ή άλλες ΔΑΔ. Σκοπός του είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων για ομαλή μετάβαση του ατόμου με ΔΑΔ στην κοινωνική ζωή. Στο Αναλυτικό πρόγραμμα προτείνεται συγκρότηση ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ενώ παρέχονται υποδείγματα προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς.

Το φθινόπωρο του 2008 ψηφίστηκε νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»: «1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες».

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου 3699/2008 «1. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. 2. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. Η ΕΑΕ περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. 3. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και 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. Προγράμματα συστηματικής παρέμβασης όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ.»

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία -στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης- «επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά

το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή».

Η ΕΑΕ επιδιώκει ιδίως: α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν. Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ».

Οι στόχοι επιτυγχάνονται με: α) την έγκαιρη ιατρική διάγνωση, β) τη διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα ΚΕΔΔΥ και στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ), γ) τη συστηματική παρέμβαση που πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία στις κατά τόπους ΣΜΕΑΕ, με τη δημιουργία τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ), δ) την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και του λογισμικού και την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του ίδιου νόμου «οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνούνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων». Τα ΚΕΔΔΥ ανάμεσα σε άλλες αρμοδιότητες, μεριμνούν για την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου αυτού οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό. β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) 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. γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: αα) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ββ) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυνμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.

Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή. Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται: α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ. β) 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. Φορείς, Ν.Π.Ι.Δ., πιστοποιημένοι από το Ε.ΚΕ. ΠΙΣ., 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 συνοδές αναπηρίες. γ) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

Επιχειρήματα υπέρ της συνεκπαίδευσης

Η πίεση που δημιουργήσαν τα κινήματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για ίσες ευκαιρίες των ατόμων με αναπηρία αποτελεί έναν από τους παράγοντες που οδήγησαν στη δημιουργία παισίων εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών με και χωρίς σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ετικετοποίηση των μειονεκτούντων μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών προκαλεί παραβίαση των δημοκρατικών αρχών και των δικαιωμάτων των ατόμων. Οι αρχές των δημοκρατικών ιδεωδών αντικατοπτρίζονται μέσα από τις διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών (1993) και της Σαλαμάνγκα (1994) (Γουδήρας 2004). Η οργάνωση «Αυτισμός-Ευρώπη» δημοσίευσε το Χάρτη των Αυτιστικών Ατόμων ο οποίος παρουσιάστηκε στο 4^ο Συνέδριο Ευρωπαϊών Αυτιστικών στη Χάγη στις 10 Μαΐου 1992. Ο Χάρτης αυτός παρουσιάζει 19 Δικαιώματα των Αυτιστικών και πήρε τη μορφή Διακήρυξης που συντάχθηκε για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στις 9 Μαΐου 1996. Σύμφωνα με το Χάρτη τα άτομα με αυτισμό θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και προνόμια που έχουν όλοι οι πολίτες των ευρωπαϊκών χωρών (Χίτογλου-Αντωνιάδου, Κεκές & Χίτογλου-Χατζή 2000). Με την πολιτική του ενός σχολείου για όλους η επιχειρηματολογία μετατοπίζεται από την παθογένεια του ατόμου στην παθογένεια του συστήματος και απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός των εννοιών της αναπηρίας και των αναγκών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ειδική αγωγή εγκατέλειψε τον ιατρικό προσανατολισμό και στράφηκε προς εκπαιδευτικά προγράμματα. Συνδυάζει τα εξ ατομικευμένα προγράμματα, τη χρήση σύγχρονης τεχνολογίας, τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η αύξηση των περιστατικών του αυτισμού (Croen, Grether, Hoogstrate & Selvin 2002, Fombonne 2003) είναι ραγδαία. Στις ΗΠΑ το ετήσιο ποσοστό αύξησης των ατόμων με ΔΑΔ είναι 10% με 17% (Fombonne 2003). Καθώς το πλήθος των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές μεγαλώνει, μεγάλα τμήματα του μαθητικού πληθυσμού θα ήταν δυνατόν, να κατευθυνθούν προς το ειδικό σχολείο, με συνέπεια τη δυσλειτουργία του, λόγω αδυναμίας χειρισμού του μεγάλου όγκου του πληθυσμού αυτού. Επιπρόσθετα, η διατήρηση δύο παράλληλων εκπαιδευτικών συστημάτων έχει σοβαρές οικονομικές συνέπειες για το κράτος. Η επαναστατική εισβολή της ψηφιακής τεχνολογίας μετασχηματίζει ολοκληρωτικά τις παραγωγικές διαδικασίες και το οικονομικό περιβάλλον (εθνικό και διεθνές). Η σύγχρονη κοινωνία είναι η κοινωνία της πληροφορικής. Το γεγονός αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο που η γνώση αποκτάται, ταξινομείται, χρησιμοποιείται και διατίθεται. Με γνώμονα το σεβασμό στη διαφορετικότητα, η ειδική αγωγή σκοπό έχει να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε ατόμου όποιες και αν είναι αυτές με την εφαρμογή ευέλικτων ατομικών προγραμμάτων αξιολόγησης και εκπαίδευσης. Η επανεξέταση των βασικών ψυχολογικών προσεγγίσεων του 20^{ου} αιώνα και των διακλαδώσεών τους, δηλαδή του συμπεριφορισμού που βασίστηκε στις αντιδράσεις (Watson 1919, Skinner 1953 κλπ) και της γνωσιοκρατίας (cognitivism) (Bruner 1947, 1957) που βασίστηκε στις εσωτερικές διεργασίες που συντελούνται στον οργανισμό οδήγησαν σε αναθεώρηση των εκπαιδευτικών μεθόδων και των αναλυτικών προγραμμάτων.

Έρευνες έχουν καταγράψει πλεονεκτήματα από την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά μπορούν να αποτελούν πρότυπα και να χρησιμοποιηθούν ως υποδείγματα συμπεριφοράς από το δάσκαλο (Cohen, 2006). Ένα παιδί που μπορεί να παρατηρεί άλλα παιδιά θα μάθει κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Μια μελέτη έδειξε ότι προσχολικά παιδιά με αναπηρίες εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συνομήλικους όταν ήταν σε τάξη ένταξης παρά σε ξεχωριστή τάξη (Grisham & MacMillan 1998). Άλλη μελέτη έδειξε ότι η αυτιστική συμπεριφορά των προσχολικών παιδιών μειώθηκε όταν υπήρχαν παρόντα κανονικά αναπτυσσόμενα συνομήλικα παιδιά (Schopler, Short & Mesibov 1989). Τα οφέλη της ενσωμάτωσης αφορούν και τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα οποία θα γίνουν ανεκτικά και θα αποδεχτούν τις ατομικές διαφορές με την εμπειρία αυτή. Οι γονείς παιδιών με ΔΑΔ προτιμούν τα παιδιά τους να έχουν πρόσβαση στον πλούτο ενός συγκροτημένου Αναλυτικού προγράμματος (Cohen 2006). Μέσα στην κανονική τάξη τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές δεν θα αντιμετωπίσουν το στίγμα να είναι στην ειδική αγωγή και δεν θα υποφέρουν από χαμηλές προσδοκίες, έλλειψη αυτοπεποίθησης και πεσμένο ηθικό. Υπάρχει η πεποίθηση ότι με την πολιτική της ενσωμάτωσης προστατεύονται καλύτερα τα δικαιώματα των ατόμων με ΔΑΔ για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και ότι έτσι μπορούν να διεκδικήσουν καλύτερες ευκαιρίες για επαγγελματική και κοινωνική ένταξη. Κάποια άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές εμφανίζουν ιδιαίτερες ικανότητες για το λόγο αυτό η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω Η/Υ ή προγραμμάτων μουσικής παιδείας μπορούν να δώσουν ευκαιρίες κοινωνικής επικοινωνίας και συνεκπαίδευσης.

Παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στην επιτυχή ενσωμάτωση παιδιών με αυτισμό ή άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι ανάμεσα σε άλλους: η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η θεσμοθέτηση υπηρεσιών και η ανάπτυξη προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης και υποστήριξης (Handleman & Harris 1994), η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης των παιδιών αυτών, η ανάπτυξη προγραμμάτων τα οποία συμβάλλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και επικοινωνίας, η ενημέρωση των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας.

Προγράμματα συνεκπαίδευσης

LEAP (Learning Experiences: An Alternative Program for Preschoolers and Parents)

Το πρόγραμμα LEAP θεσμοθετήθηκε το 1981 στο Pittsburg της Πενσυλβάνια για την ενσωμάτωση παιδιών αυτιστικών και μη- αυτιστικών. Τώρα η βάση του είναι στο Denver του Κολοράντο. Πειραματίστηκε με διαφορετικά μεγέθη τάξεων και ομάδες αλλά το πρόγραμμα σταθεροποιήθηκε με τάξεις οι οποίες περιλαμβάνουν 10-11 φυσιολογικά αναπτυγμένους μαθητές και 3-4 μαθητές με αυτισμό. Τα παιδιά ηλικίας 3-5 ετών συμμετέχουν στο προσχολικό τμήμα 3 ώρες την ημέρα. Οι γονείς παρακολουθούν ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων και πραγματοποιούν ομαδικές υποστηρικτικές συναντήσεις. Διαθέτει δραστηριότητες ειδικά σχεδιασμένες να διευκολύνουν το λόγο, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την προσαρμοστική συμπεριφορά για τα παιδιά με αυτισμό επιπλέον στο προσχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Για τους σκοπούς του προγράμματος χρησιμοποιούνται μια ποικιλία από στρατηγικές συμπεριλαμβανομένων: φυσικών τρόπων διδασκαλίας, δηλαδή περιστασιακή διδασκαλία, άμεση καθοδήγηση με ενίσχυση, πρότυπα συμμαθητών και χρήση σεναρίων δραματικού παιχνιδιού. Μια οργανωμένη στρατηγική η οποία χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα είναι η μάθηση με τη μεσολάβηση του συμμαθητή (peer mediated learning). Αυτή περιλαμβάνει την εκπαίδευση των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών στη χρησιμοποίηση στρατηγικών διευκόλυνσης στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές σε ποικιλία καταστάσεων όπως το παιχνίδι όπου 2-3 μαθητές συναναστρέφονται έναν συμμαθητή με αυτισμό.

Έρευνα στη διάρκεια των πρώτων 11 χρόνων λειτουργίας του LEAP έδειξε ότι μετά από 2 χρόνια στο πρόγραμμα τα παιδιά είχαν μείωση των αυτιστικών χαρακτηριστικών και έδειξαν βελτίωση στη μέτρηση της πνευματικής ανάπτυξης και της γλώσσας. 24 από τα 51 παιδιά με αυτισμό ή διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές μη προσδιορισμένες αλλιώς (PDD-NOS) που πέρασαν 2 χρόνια στο πρόγραμμα, παρακολούθησαν κατόπιν κανονικές εκπαιδευτικές τάξεις και μερικά από αυτά τα παιδιά παρακολούθησαν το νηπιαγωγείο της γειτονιάς.

Το LEAP συνδυάζει φυσικές προσεγγίσεις και δημιουργικές στρατηγικές για συστηματική διδασκαλία. Προτείνει μοντέλα εκπαίδευσης διαφορετικά από τα συμπεριφορικά πρότυπα, όπως το Lovaas

και κάτω από ορισμένες συνθήκες το πρόγραμμα προτείνει την ενσωμάτωση μη-αυτιστικών προσχολικών παιδιών και παιδιών με αυτισμό (Strain & Hoyson 2000).

Princeton Child Development Institute (PCDI)

Το προσχολικό πρόγραμμα του PCDI επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στη διαμόρφωση ικανοτήτων οι οποίες δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην οικογενειακή ζωή και να μεταβούν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης όσο γίνεται συντομότερα. Ιδιαίτερα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά θεωρούνται απαραίτητα για τη μετάβαση σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και αυτά περιλαμβάνουν εμπλοκή σε δραστηριότητες μάθησης και ελεύθερου χρόνου, συστηματική παρακολούθηση των οδηγιών των ενηλίκων, αντιδράσεις που χρειάζεται συστηματικά να διδαχθούν (π.χ. μίμηση του παιχνιδιού των παιδιών) και γενίκευση νέων ικανοτήτων σε διαφορετικές καταστάσεις. Επίσης ο έλεγχος ακατάλληλων συμπεριφορών όπως αυτοτραυματισμός, επιθετικότητα, νευρικά ξεσπάσματα, στερεοτυπίες, θεωρείται προϋπόθεση για τη μετάβαση σε ένα μη περιοριστικό περιβάλλον (Krantz & McClannahan 1999). Υπάρχει συστηματική αξιολόγηση στην εξέλιξη του κάθε παιδιού.

Πριν από την μετάβαση των παιδιών σε χώρους εκπαίδευσης, κατάλληλα περιβάλλοντα εντοπίζονται και γίνονται οι ρυθμίσεις ώστε αυτά να αποβούν ασφαλή και επικοδομητικά για τα παιδιά αυτά. Κατά τη φάση προετοιμασίας, καλοκαιρινοί ημερήσιοι χώροι, σχολεία της εκκλησίας, ομάδες παιχνιδιού της γειτονιάς, προγράμματα αναψυχής μετά το σχολείο, τμήματα γυμναστικής ή χορού και άλλες παρόμοιες ευκαιρίες που επιτρέπουν την συμμετοχή των παιδιών σε ομάδα και το σχεδιασμό θεραπευτικών προγραμμάτων, ώστε να περιοριστεί το ενδεχόμενο αποτυχίας κατά την ένταξη, στο εκπαιδευτικό σύστημα της κοινότητας παρέχονται.

Όταν ένα παιδί είναι έτοιμο για να αλλάξει περιβάλλον, οι γονείς, οι εκπρόσωποι από το σχολείο της κοινότητας και το προσωπικό του PCDI συνεργάζονται γύρω από τις δυνατότητες και τις επιλογές της τοποθέτησης. Πραγματοποιούνται επισκέψεις στο νέο σχολικό περιβάλλον από τους φορείς. Επιλέγονται τμήματα στην περιοχή διαμονής του παιδιού με κριτήρια το μέγεθος του τμήματος, τα προσόντα του εκπαιδευτικού, την προθυμία του εκπαιδευτικού να συμμετέχει στη διαδικασία μετάβασης του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Αφού γίνει η επιλογή του σχολείου, επισκέψεις πραγματοποιούνται για να αξιολογηθούν οι οδηγίες του δασκάλου, οι δραστηριότητες του μαθητή και οι καθημερινές ρουτίνες. Δεξιότητες οι οποίες θα είναι απαραίτητες στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελούν προτεραιότητα του προγράμματος πριν τη μετάβαση και διδάσκονται πριν αρχίσει η διαδικασία μετάβασης. Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου που θα μεταβεί το παιδί παρουσιάζεται σε αυτό κατά τη παραμονή του στο PCDI πριν ακόμα εισαχθεί στο νέο περιβάλλον. Επιπλέον, διδάσκεται πολλές ιδιαίτερες αντιδράσεις και συμπεριφορές οι οποίες αναμένεται να προκύψουν στο νέο περιβάλλον.

Όταν η περίοδος της μετάβασης ξεκινά, το παιδί συνήθως παρακολουθεί τη νέα τάξη για λίγες ώρες την ημέρα και επιστρέφει στο PCDI για το υπόλοιπο της ημέρας για να εκπαιδευτεί στις νέες απαιτήσεις και δεξιότητες που του ζητήθηκαν από το σχολείο. Στα πρώτα στάδια της διαδικασίας μετάβασης το παιδί συνοδεύεται σταθερά από ένα μέλος του προσωπικού του PCDI, το οποίο συλλέγει πληροφορίες μέσω παρατήρησης οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη δόμηση διδακτικών δραστηριοτήτων. Το άτομο από το προσωπικό του PCDI σταδιακά απομακρύνεται από το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον του παιδιού. Η μεταβατική περίοδος μπορεί να διαρκέσει εβδομάδες ή μήνες (Handleman & Harris 1994).

Douglass Developmental Disabilities Center (DDDC)

Το κέντρο αυτό υποστηρίζει ότι οι εμπειρίες που προάγουν την ομαλοποίηση και την ενσωμάτωση είναι σημαντικά μέρη του εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με αυτισμό. Στα αρχικά στάδια οι εμπειρίες μέσα σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές διαδικασίες σκοπό έχουν να αυξήσουν κάποιες ικανότητες των παιδιών ώστε να επωφεληθούν από τις εμπειρίες συνεκπαίδευσης που θα ακολουθήσουν. Σε όλες τις τάξεις οι στόχοι και οι δραστηριότητες σχεδιάζονται με σκοπό να διδαχθούν βασικές δεξιότητες οι οποίες τελικά θα βοηθήσουν την ομαλή κοινωνική ζωή. Αυτή η προσπάθεια γίνεται φανερό στην τάξη των μικρών εξερευνητών («*small Wonders*») όπου παρέχονται καθημερινά ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με μη-αυτιστικούς, φυσιολογικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές. Όλα τα τμήματα εφαρμόζουν εκπαιδευτικές στρατηγικές σχεδιασμένες να προάγουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων απα-

ραϊτήτων για την ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό σε τμήματα εκπαίδευσης παιδιών δίχως τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος. Υπάρχει μια προσεκτικά σχεδιασμένη διαδικασία καλλιέργειας ικανοτήτων η οποία ξεκινά με την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, αυτό-έλεγχο και προσοχή στην σχολική εργασία και προχωρά στην μαθησιακή ευαισθητοποίηση και την ικανότητα να διατηρούν συνεργασία μέσα σε ομάδα. Αν και πιθανόν να μην καταφέρουν όλα τα παιδιά να μετακινηθούν σε ένα μη-περιοριστικό περιβάλλον, κάθε ένα παιδί προετοιμάζεται για αυτό. Η πολιτική του DDDC είναι εξατομικευμένη, και βασίζεται σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο προωθεί την πολιτική της ενσωμάτωσης.

Η μετάβαση από το DDDC σε ένα άλλο σχολείο είναι προσεκτικά σχεδιασμένη και πραγματοποιείται με συστηματικό τρόπο. Το Douglass School συνεργάζεται με γονείς και τους εκπροσώπους του σχολείου της γειτονιάς. Η διαδικασία της ενσωμάτωσης ξεκινά 9 έως 12 μήνες περίπου πριν το παιδί αφήσει το πρόγραμμα ώστε να εξομαλυνθεί κάθε πτυχή του εγχειρήματος. Μια επιτροπή επισκέπτεται διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μέχρι να βρει το κατάλληλο για το παιδί. Μετά την αξιολόγηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον αξιολογούνται οι δυνατότητες του παιδιού και γίνονται προσπάθειες να καλυφθούν οι απαιτήσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις η μετάβαση διευκολύνεται με την παρακολούθηση του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος από το παιδί πριν ακόμα πραγματοποιηθεί η μετάβαση. Εάν αυτό δεν είναι δυνατό προσκαλείται εκπαιδευτικό προσωπικό από το νέο σχολικό περιβάλλον στο πρόγραμμα Douglass και γίνεται ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στα μέλη του προγράμματος. Στο σχολείο Douglass γίνεται προετοιμασία στο αναλυτικό πρόγραμμα και υπηρεσίες παρακολούθησης του μαθητή συμμετέχουν στην εξέλιξή του μετά την αποφοίτησή του από το πρόγραμμα.

Η μετάβαση μπορεί να παρουσιάζει προκλήσεις για τους γονείς όπως και για τα παιδιά. Ολόκληρη η οικογένεια προετοιμάζεται για τη μετάβαση του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει και υποστηρίζει την προσπάθεια του παιδιού. Οι γονείς ενθαρρύνονται να κάνουν τα παιδιά πιο ανεξάρτητα, και να βοηθήσουν κατά την περίοδο της μετάβασης, με επισκέψεις στο νέο περιβάλλον και δουλεύοντας στο σπίτι ώστε να διευκολύνουν τη διαδικασία της αλλαγής. Οι γονείς εργάζονται ώστε να αυξήσουν σταδιακά το δίκτυο των συνομήλικων παιδιών. Η σταδιακή διεύρυνση του κοινωνικού περιβάλλοντος εισάγει το παιδί σε δεξιότητες όπως να μοιράζεται, να παίρνει και να δίνει, να περιμένει τη σειρά του (Handleman & Harris 1994).

Επιχειρήματα κατά της συνεκπαίδευσης

Τα επιχειρήματα κατά της ενσωμάτωσης υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να επωφεληθούν από ένα πρόγραμμα πλήρους συνεκπαίδευσης. Μεθοδολογικές δυσκολίες οι οποίες περιπλέκουν την αξιολόγηση και την εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές περιλαμβάνουν i) προβλήματα ορισμού: Στην αρχική θεώρηση του αυτισμού, ο Kanner είχε εμπλέξει στην αιτιολογία του αυτισμού τη γονεϊκή παθολογία και το φαινόμενο του αυτισμού είχε προσδιοριστεί ως ψυχοπαθολογικό φαινόμενο. Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, η εκπαίδευση, η συναισθηματική επιφυλακτικότητα των γονέων (Bleuler 1950) είχαν συσχετιστεί με την αυτιστική διαταραχή. Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι ο αυτισμός βρίσκεται σε οικογένειες από όλες τις κοινωνικές τάξεις και τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Rutter & O'Connor 2004, Ferster & DeMeyer 1961). Τη δεκαετία του 1960, με τα προγράμματα παρέμβασης του Lovaas, θεωρήθηκε συμπεριφορικό πρόβλημα. Σήμερα, οι έρευνες στρέφονται προς τη γενετική και τη νευρολογία χωρίς να έχουν σταματήσει οι προσπάθειες καθορισμού των αιτιών (Rutter 2000). ii) Προβλήματα καθορισμού των χαρακτηριστικών: Η περίοδος ανάμεσα στην αρχική αναφορά του Kanner (1943) και το παρόν έχουν χαρακτηριστεί από πολυάριθμες διαφωνίες και συζητήσεις σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών ή παιδιών με άλλες ΔΑΔ και συνακόλουθα διαφωνίες για τα διαγνωστικά κριτήρια. Ένα σύστημα κατηγοριοποίησης τείνει να αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια (American Psychiatric Association, (2000) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th ed.). Έχει γίνει αποδεκτό τώρα ότι ο αυτισμός είναι μια ιδιαίτερη διαταραχή ή ένα σύστημα διαταραχών γνωστό σαν Φάσμα Αυτιστικής Διαταραχής και ότι χαρακτηρίζεται από διάφορα ειδικά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. iii) Προβλήματα αξιολόγησης: Η διάγνωση, η αξιολόγηση και η κατηγοριοποίηση των συμπτωμάτων των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών είναι αρκετά αμφιλεγόμενα θέματα (Steyaert, De La Marche 2008). Οι διαφωνίες οφείλονται στην ετερογένεια των συμπτωμάτων της διαταραχής του αυτισμού, στα πρόωρα διαγνωστικά μέσα τα οποία ελάμβαναν υπόψη τις θεωρίες αιτιολογίας, το γεγονός ότι ο αυτισμός μοιράζεται χαρακτηριστικά με πολλές άλλες μορφές παιδικών διαταραχών,

και το γεγονός ότι πολλά συμπτώματα εμφανίζονται ταυτοχρόνως ενώ κάποια άλλα καθώς το άτομο μεγαλώνει (Volkmar, Klin, Cohen 1997). iv) Προβλήματα αντιμετώπισης: Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις ποικίλουν. Στην αρχή - της δεκαετίας του 1950 – όσο διάστημα το φαινόμενο θεωρήθηκε ψυχογενές κυριαρχούσαν οι ψυχολογικές θεραπείες οι οποίες περιλάμβαναν γονείς και παιδιά. Τη δεκαετία του 1960 όταν ο ρόλος των γονέων στον παιδικό αυτισμό αναθεωρήθηκε και άρχισε να χάνει έδαφος, αναπτύχθηκαν ποικίλες άλλες θεραπείες. Οι πιο διαδεδομένες είχαν συμπεριφορικό προσανατολισμό (Lovaas 1972). Όμως καμία θεραπεία δεν μπορούσε να καλύψει το σύνολο των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν περισσότερες και διαφορετικές θεραπείες (π.χ. μουσικοθεραπεία, αισθητηριακής ολοκλήρωσης κ.α.). Παράλληλα γιατροί διαφόρων ειδικοτήτων (παιδιάτροι, νευρολόγοι, ψυχίατροι κλπ) διεκδικούσαν συμμετοχή στο θέμα των θεραπειών με την παροχή ιατρικών συνταγών φαρμάκων, βιταμινών, και άλλων. Δεν υπάρχει μια μέθοδος αντιμετώπισης κατάλληλη για κάθε άτομο του αυτιστικού φάσματος. Διαφορετικοί ειδικοί προτείνουν θεραπείες ανάλογα με την ειδικότητα τους (ιατρικές θεραπείες, ψυχοθεραπείες, λογοθεραπείες κ.α.) Έρευνες έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει «ανάρρωση» από το φάσμα του αυτισμού (Cohen 2006).

Το θέμα της συνεκπαίδευσης δεν έχει ολοκληρωθεί. Ζητήματα όπως το πότε τα αυτιστικά παιδιά είναι έτοιμα να ενταχθούν σε κανονικές τάξεις, εάν πρέπει παράλληλα να υποστηρίζονται με άλλες τεχνικές και θεραπείες, εάν θα πρέπει να προετοιμάζονται από την προσχολική ηλικία για την ένταξη, εάν οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον θα πρέπει να εκπαιδεύονται και άλλα πολλά θέματα είναι προς το παρόν αντικείμενα συζήτησης.

Κριτική Θεώρηση

Τα σύγχρονα κοινωνικά συστήματα δημιουργούν κατακερματισμένες μικρές κοινωνικές ομάδες στις οποίες περισσότερο από κάθε άλλη εποχή προσφέρουν την ευκαιρία κοινωνικής επανένταξης (Βέλτσος, 1988). Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τη μοναχικότητα (π.χ. στο παιχνίδι, σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου) και άλλα χαρακτηριστικά, ώστε φαίνεται σαν οι ίδιες οι κοινωνικές συνθήκες δημιουργούν άτομα με «χαρακτηριστικά του φάσματος του αυτισμού» και κατόπιν υπάρχει ανάγκη δημιουργίας πλαισίου επανένταξής τους. Η διεύρυνση των μέσων και των μηχανισμών πληροφωρίας έχει ξεφύγει από τα όρια του κρατικού ελέγχου. Η λειτουργία ενός αυστηρά οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος που ελέγχει την σμίλευση της κοινωνικής ιδεολογίας έχει αποδυναμωθεί. Χάνοντας τον πολιτικό έλεγχο στην ιδεολογία που παράγεται μέσα από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό ο σχολικός μηχανισμός πρέπει να προσαρμοστεί. Η αυστηρή μορφή οργάνωσης και λειτουργίας (τόπος, χρόνος, περιεχόμενο) του εκπαιδευτικού μηχανισμού δεν εξυπηρετεί. Αυτή η εξέλιξη διευκολύνει την πολιτική της συνεκπαίδευσης και ενσωμάτωσης ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Βιβλιογραφία

- Advisory Council for Education (ACE) (1996). Inclusion is a human right, say campaigners, ACE, 69, 5.
- American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th ed., (2000). Washington DC: APA
- Βέλτσος, Γ. (1988). Η μη κοινωνιολογία. Αναλυτική του μετα-μοντέρνου, Αθήνα.
- Bleuler, E. (1950). Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias, trans, J.Zinkin, New York: International University Press
- Bruner, J. (1967). Toward a theory of instruction, New York: Harvard University Press.
- Clark, C., Dyson, A. Millward, A. J. & Skidmore, D (1997). New Directions in Special Needs: Innovations in Mainstream Schools. London: Cassell.
- Cohen, S. (2006). Targeting Autism, What we know, Don't Know, and Can Do to Help Young Children with Autism Spectrum Disorders, Los Angeles: University of California Press.
- Γουδήρας Δ. (2004). Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Σύγχρονη Εποχή, εκδ. Παν/μιου Μακεδονίας
- Croen, L. A. Grether, J. K., Hoogstrate & Selvin, S., (2002). The Changing Prevalence of Autism in California, *Autism and Developmental Disorders*, 2002 (32), (207-215)
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν.1143/1981 «περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». ΦΕΚ 31^{ης} Μαρτίου 1981 αρ Φυλ.80
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν.1566/1985 «Δομή και Λειτουργία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης» ΦΕΚ 30^{ης} Σεπτεμβρίου 1985 τ.Α αρ Φυλ. 167 Κεφ.Ι
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Ν.2817 «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες» ΦΕΚ 14^{ης} Μαρτίου 2000, τ.Α αρ.Φυλ.78.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν 3699 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ΦΕΚ 2ας Οκτωβρίου 2008 τ.Α αρ Φυλ. 199.
- Ferster C. B. & DeMyer, M. K. (1961). The Development of Performance in Autistic Children in an Automatically Controlled Environment *Journal of Chronic Diseases*, 1961 (13), (312-345)
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders, an Update, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (2003) (33), (365-382)
- Grisham & MacMillan (1998). Early Intervention Project: Can Its Claims Be Substantiated and Its Effects Replicated? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1998 (28), (5-13)
- Handleman, J. S. & Harris, S. (1994). Preschool Education Programs for Children with Autism, Austin Texas, pro-ed.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact, *Nervous Child*: 217-250. Reprinted in Leo Kanner, (1973). Childhood Psychosis: Initial Studies and New Insights, Washington, D.C.: V.H. Winston and Sons
- Kerzner Lisky, D & Gartner, A. (1997). Inclusion and School Reform. Baltimore: Paul Brookes Plc Co.
- Krantz & McClannahan, (1999). Strategies for integration: Building repertoires that support transitions to public schools. In P.. Ghezzi, W. L. Williams & J. E. Carr (eds) Autism: Behavior-analytic perspectives (pp221-231). Reno, N.Y.: Context Press.
- Lovaas, O. I., Koegel, R. L., Simmons, J. Q. & Long, J. S. (1972). Some Generalizations and Follow-Up Measures on Autistic Children on Behavior Therapy, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1972 (6), (131-166)
- Lyotard, J. F. (1979). La condition Postmodern, Scripta από μετ. Παπαγιώργη, Κ. (2008) Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση, Αθήνα: εκδ. γνώση
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995) Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες Αθήνα.
- Rutter, M. (2000). Genetic Studies of Autism: From the 1970s into the Millennium, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2000 (28), (3-14)
- Rutter, M. & O'Connor, T., (2004). Are There Biological Programming Effects for Psychological Development? Findings from a Study of Romanian Adoptees *Developmental Psychology* 2004 (40), (81-94)

- Schopler, E., Short & Mesibov, G. B. (1989). Relation and Behavioral Treatment to Normal Functioning Comment on Lovaas, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1989 (57), (162-164)
- Schreibman, L. (2005). *The Science and Fiction of Autism*, USA: Harvard University Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan
- Steyaert J.G., De La Marche W. What's new in autism. *Eur J Pediatr* 2008 (167), (1091 – 101).
- Strain, P, & Hoyson, M., (2000). The need for longitudinal Intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education* 2000 (20), (116-22).
- Volkmar, F. R , Klin, A., Cohen, D. J. (1997). Diagnosis and Classification of Autism and Related Conditions: Consensus and Issues. In : Cohen DJ and Volkmar FR , Eds, *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* 2nd ed, New York, John Wiley and sons, pp 5-40
- Watson, J. (1930). *Behaviorism*. Norton: New York
- Χίτογλου-Αντωνιάδου, Μ., Κεκές, Γ. & Χίτογλου-Χατζή, Γ. (2000). *Αυτισμός-Ελπίδα*, Θεσ/νίκη: University Studio Press
- Hoegemann, M. (2000) *Νηπιαγωγός – ένα όχι συνηθισμένο επάγγελμα*, Αθήνα, Κορφή, μετάφραση: Michael Stork, Επιμέλεια: Μ. Γ. Μερακλή.
- Levi-Strauss, C. (1967) *Structural anthropology*, Garden City: New York, Doubleday
- Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher, a sociological study*, London, University of Chicago Press.
- Les femmes et l'egalite des chances, Παρίσι, OCDE, 1979
- Purvis, J. (1970) Schoolteaching as a professional career, *The British journal of Sociology*, 24, 1973.
- Schultz, A. Common-sense and scientific interpretation of human action, *Philosophy and phenomenological research*, 14, 1953.
- Sharp, R. (1994) Social class, policy and teaching, στο Hatton, E. (ed.) *Understanding teaching, curriculum and the social context of schooling*, London, Harcourt Brace.
- Silver, H. (1980) *Education and the social cognition*, London, Methuent and Co. Ltd.