

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

**Ο ρόλος της ηγεσίας: Κατά πόσο η στενή σχέση μεταξύ
σχολείου και γονέων επηρεάζει την ανάπτυξη των
επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών
με αυτισμό**

Τζουβάνα Δ. Ευαγγελία

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου
Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Φεβρουάριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

**The role of leadership: The influence of the
collaboration between the school units and the
students' with autism parents over the students'
communication and social skills**

By
Tzouvana Evangelia

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment
of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of
Educational Units

Piraeus, Greece, February 2022

*Σε όλους εκείνους τους γονείς που
ελπίζουν σε ένα καλύτερο μέλλον για
τα παιδιά τους ...*

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση διπλωματικής εργασίας είναι διαδικασία επίπονη. Συμπέρασμα που έβγαλα τους τελευταίους μήνες, κατά τους οποίους προσπαθώ να φέρω εις πέρας αυτήν τη δύσκολη αποστολή. Κάτι τέτοιο θα ήταν σαφώς αδύνατο, αν δεν είχα στο πλάι μου ανθρώπους άξιους και υπομονετικούς.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Δρ. Γιαννέλη Δημήτρη. Αποτέλεσε σπουδαίο στήριγμα, καθώς μου έδινε επικοδομητική ανατροφοδότηση κάθε φορά που τον χρειαζόμουν και μάλιστα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμη τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι με εμπιστεύθηκαν και μου φανέρωσαν προσωπικά τους δεδομένα. Χωρίς τη συμβολή τους δε θα μπορούσα να φέρω εις πέρας την παρούσα εργασία.

Τέλος, δε θα μπορούσα να παραλείψω τους κοντινούς μου ανθρώπους και τον άντρα μου για την καθημερινή και ανιδιοτελή υποστήριξη τους.

Ο ρόλος της ηγεσίας: Κατά πόσο η στενή σχέση μεταξύ σχολείου και γονέων επηρεάζει την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό.

Σημαντικοί Όροι: αυτισμός, σχολική ηγεσία, γονείς, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συμπερίληψη

Περίληψη

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη σε ένα σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η στενή σχέση του σχολείου με τους γονείς μαθητών με αυτισμό με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους με αυτισμό αποτελεί θέμα, το οποίο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην ελληνική κοινωνία. Τα ευρήματα της σχετικής με το θέμα ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος ενός διευθυντή συνδέεται άμεσα με συγκεκριμένα στοιχεία-κλειδιά, όπως με τη σχέση συνεργασίας του με τους γονείς του μαθητή με αυτισμό, με τη διατύπωση ενός κοινού σκοπού μεταξύ του ίδιου του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των γονέων του μαθητή, με την εφαρμογή πρακτικών διαμοιρασμένης ηγεσίας, με τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με την υποστήριξη των γονέων και της κοινότητας και με την εφαρμογή του κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος και του κατάλληλου τρόπου διδασκαλίας. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να γίνει αντιληπτό το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους οι διευθυντές σχολείων γενικής εκπαίδευσης δημοτικών σχολείων και τι κάνουν στην πραγματικότητα, για να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους με αυτισμό. Οι απόψεις και οι ενέργειες των διευθυντών διερευνήθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων στην περιοχή της Αθήνας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως ο τρόπος που

αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τον ρόλο τους στην ελληνική πραγματικότητα διαφέρει από τη διεθνή βιβλιογραφία ως προς την πλειοψηφία των παραπάνω στοιχείων.

The role of leadership: The influence of the collaboration between the school units and the students' with autism parents over the students' communication and social skills

Keywords: autism, school leadership, parents, primary schools, inclusion

Abstract

The school leader's role in a mainstream inclusive primary school and the collaboration between the school units and the students' with autism parents, that aim for the development of the students' with autism communication and social skills, is a subject which has not been studied adequately in Greece. The findings of the literature indicate that a headmaster's role is connected to some specific characteristics – keys, such as the collaboration between the headmaster and the students' with autism parents, a shared purpose between the headmaster, the educators and the students' parents, the implementation of shared leadership practices, the arrangement of the appropriate learning conditions, the educators' professional growth, the support of the parents and the community and finally the application of the appropriate curriculum and teaching. The main aim of this paper is to examine the primary school leaders' perceptions of their role and what they actually do to help their students with autism to improve their communication and social skills. The school leaders' perceptions and actions were analyzed through semi-structured interviews and took place in Athens. The results indicated that the school leaders perceive their role in a different way in Greece in comparison with the international literature, regarding the aforementioned characteristics.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vii
Περιεχόμενα	viii
Κατάλογος Πινάκων.....	x

Εισαγωγή	13
----------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

1.1. Επισκόπηση	15
1.2. Ανακεφαλαίωση.....	26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	28
2.2 Ερευνητικό Εργαλείο	29
2.2.1 Τομείς Συζήτησης.....	30
2.3 Διαδικασία Επιλογής Διευθυντών	31
2.4 Συμμετέχοντες	31
2.5 Συγκατάθεση	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα

3.1 Εισαγωγή	34
3.2 Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών	35
3.3 Ρόλος Γονέων.....	38

3.4 Ρόλος Ηγεσίας - Κοινός Σκοπός.....	42
3.5 Ρόλος Ηγεσίας - Διαμοιρασμένη Ηγεσία	43
3.6 Ρόλος Ηγεσίας - Συνηθικές Μάθησης	44
3.7 Ρόλος Ηγεσίας - Επαγγελματική Ανάπτυξη	46
3.8 Ρόλος Ηγεσίας - Υποστήριξη Γονέων και Κοινότητας.....	47
3.9 Ρόλος Ηγεσίας - Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία	48
3.10 Συμπερασματικά.....	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συζήτηση

4.1 Εισαγωγή	52
4.2 Συζήτηση	52
4.3 Αντί Επιλόγου	63
4.4 Περιορισμοί	64
4.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	64

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Έντυπο Συγκατάθεσης Συμμετοχής σε Έρευνα	65
Έντυπο Ερωτήσεων Συνέντευξης.....	67
Ενδεικτική Συνέντευξη	71

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική	79
Ξένα.....	79

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.2.1 Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών (1).....	35
Πίνακας 3.2.2 Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών (2).....	35
Πίνακας 3.2.3 Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών (3).....	35
Πίνακας 3.2.4 Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών (4).....	36
Πίνακας 3.2.5 Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών (5).....	36
Πίνακας 3.3.1 Ρόλος Γονέων (1)	38
Πίνακας 3.3.2 Ρόλος Γονέων (2)	39
Πίνακας 3.3.3 Ρόλος Γονέων (3)	39
Πίνακας 3.4 Ρόλος Γονέων - Κοινός Σκοπός.....	42
Πίνακας 3.5.1 Ρόλος Γονέων - Διαμοιρασμένη Ηγεσία (1).....	43
Πίνακας 3.5.2 Ρόλος Γονέων - Διαμοιρασμένη Ηγεσία (2).....	43
Πίνακας 3.6 Ρόλος Γονέων - Συνθήκες Μάθησης.....	44
Πίνακας 3.7 Ρόλος Γονέων - Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	46
Πίνακας 3.8 Ρόλος Γονέων - Υποστήριξη Γονέων και Κοινότητας.....	47
Πίνακας 3.9.1 Ρόλος Ηγεσίας - Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία (1).....	48
Πίνακας 3.9.2 Ρόλος Ηγεσίας - Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία (2).....	49
Πίνακας 3.10 Συμπερασματικά	50

Εισαγωγή

Ο αριθμός των μαθητών με αυτισμό στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, που εντάσσονται σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, αυξάνεται συνεχώς, ιδιαίτερα τα τελευταία δέκα χρόνια (Australian Bureau of Statistics, 2016). Κυρίαρχο χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι η εμφάνιση ελλειμμάτων σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετες δυσκολίες εμφανίζονται σε επίπεδο επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους, αφομοίωσης και επεξεργασίας των πληροφοριών του περιβάλλοντος, αλληλεπίδρασης και διατήρησης κοινωνικών σχέσεων με άλλους και ενσυναίσθησης (Hume *et. al.*, 2005).

Αν και ο ρόλος της ηγεσίας αναδεικνύεται ως καθοριστικός στη λειτουργία των συμπεριληπτικών σχολείων (Webster, 2016), οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν γενικώς την εφαρμογή συμπεριληπτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με αυτισμό (Carter *et. al.*, 2011). Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να επιτελούν ποικίλους ρόλους σε συμπεριληπτικά σχολεία, όπως το να δρουν ως οραματιστές ηγέτες, ως ηθικοί ηγέτες, ως καθοδηγητικοί ηγέτες αλλά και ως οργανωτικοί ηγέτες (Bays and Crockett, 2007). Ειδικότερα, έρευνες καταδεικνύουν πως διευθυντές που εφαρμόζουν πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσουν τους μαθητές τους σε μεγαλύτερα επίπεδα κοινωνικών συναναστροφών, κοινωνικής υποστήριξης και κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση με συνομήλικους τους, που έχουν επίσης διαγνωστεί ότι ανήκουν στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, των οποίων όμως το σχολείο φοίτησης δεν ακολουθεί συμπεριληπτικές πρακτικές (Vakil *et. al.*, 2009).

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που θα μας απασχολήσει, λοιπόν, στην παρούσα εργασία είναι «πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία ενός σχολείου μέσω της συνεργασίας με τους γονείς στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό;». Έμφαση για τη διεκπεραίωση του ρόλου αυτού θα δοθεί στη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας του παιδιού, που έχει διαγνωσθεί ότι ανήκει στο φάσμα του αυτισμού.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό σε κοινωνικό επίπεδο και επίπεδο συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά ανυπέρβλητα εμπόδια, εξαιτίας των οποίων δε δύνανται να διαχειριστούν κατάλληλα τις ανάγκες τους (Lindsay *et. al.*, 2013). Μάλιστα, μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, που δουλεύουν με παιδιά με αυτισμό, είναι οι ελλειπείς τους

γνώσεις σχετικά με τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και η έλλειψη υποστήριξης τόσο σε συμβουλευτικό όσο και σε συνεργατικό επίπεδο (DeBoer and Simpson, 2009). Ακόμη και οι γονείς, από την άλλη πλευρά, έχουν την άποψη πως δεν υπάρχει επαρκής επικοινωνία μεταξύ αυτών και του σχολείου, πως αποκλείονται από κάθε λήψη απόφασης και πως για την εκπαίδευση των παιδιών τους δε χρησιμοποιούνται στρατηγικές, που να απευθύνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Emam and Farrell, 2009).

Κατά συνέπεια, οι διευθυντές είναι αυτοί, οι οποίοι θα πρέπει να είναι ικανοί να συνθέτουν νέα γνώση, πρακτικές και πρωτοβουλίες μέσα στα πλαίσια των υφιστάμενων πολιτικών. Επιπρόσθετα, οφείλουν να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς ώστε οι ενέργειές τους να συμβαδίζουν με τις πολιτικές αυτές, λαμβάνοντας υπόψη τους τόσο τις ανάγκες των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών του σχολείου (Webster and Wilkinson, 2015). Με βάση τα παραπάνω αναδεικνύεται και η σημασία της παρούσης έρευνας, καθώς θα καταδείξει τον ρόλο αυτόν του διευθυντή με βάση την επικρατούσα κατάσταση στα ελληνικά σχολεία, όσον αφορά στη συνεργασία των γονέων των παιδιών με αυτισμό και του σχολείου για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αυτών.

Για να γίνουν κατανοητά τα παραπάνω, αρχικά, θα αναφερθεί περιληπτικά ο ορισμός της ειδικής εκπαίδευσης, ο οποίος μας αφορά, καθώς αναφερόμαστε στα παιδιά με αυτισμό. Η ειδική εκπαίδευση από την IDEA ορίζεται ως η ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία στην οποία το περιεχόμενο, η μεθοδολογία ή η παράδοση του μαθήματος σχεδιάζεται έτσι, ώστε να αντιμετωπιστούν οι μοναδικές ανάγκες που προκύπτουν από τις δυσκολίες του μαθητή και διασφαλίζουν την πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση, ώστε τα εν λόγω παιδιά να έχουν τις ίδιες προϋποθέσεις με όλα τα υπόλοιπα (Crockett, 2004).

Επίσης, το δικαίωμα του κάθε ατόμου να αποτελεί ενεργό μέλος της κοινότητας, στην οποία ανήκει, χωρίς να εξαιρείται από καμία δραστηριότητα είναι χαρακτηριστικό μίας συμπεριληπτικής κοινωνίας. Όλα τα μέλη κάθε σχολικής μονάδας είναι αποδεκτά και έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και να βελτιώσουν την αυτοπεποίθησή τους μέσω αυτών των σχέσεων, σύμφωνα με τις αρχές της συμπερίληψης (Andrews and Lupart, 2000).

Όσον αφορά τον αυτισμό, αποτελεί ένα σύνολο από περίπλοκες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, που χαρακτηρίζονται από κοινωνικά ελλείμματα, δυσκολίες στην επικοινωνία και περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές (American Psychiatric Association, 2000). Αν και ο αυτισμός ποικίλει ως προς τα χαρακτηριστικά και τη

σοβαρότητα/ ένταση, εντοπίζεται σε άτομα όλων των εθνοτήτων και κοινωνικοοικονομικών ομάδων και επηρεάζει κάθε ηλικιακή ομάδα. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι τα ελλείμματα στις κοινωνικές συναναστροφές, που έχουν ως αποτέλεσμα τα άτομα με αυτισμό, να μην μπορούν να επικοινωνούν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, να μην καταλαβαίνουν τι αισθάνονται ή σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι και να υστερούν στις δεξιότητες ενσυναίσθησης (National Research Council, 2001). Περισσότερα στοιχεία σχετικά με τον αυτισμό εντοπίζονται στα κεφάλαια που ακολουθούν.

Συμπερασματικά, στην εργασία που ακολουθεί, μέσω της διεξοδικής παρουσίασης της βιβλιογραφίας, θα καταστεί σαφής ο σημαντικός ρόλος της ηγεσίας σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά και ο ρόλος της συνεργασίας του σχολικού ηγέτη με τους γονείς των μαθητών με αυτισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Επισκόπηση

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν ένα μοναδικό προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών. Παρουσιάζουν ευρείας κλίμακας δεξιότητες, όσον αφορά στον διανοητικό και γνωστικό τομέα και συχνά διαφέρουν ως προς τις λεκτικές και μη λεκτικές λειτουργίες τους (Joseph *et. al.*, 2002). Επίσης, βιώνουν δυσκολίες σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, ενώ έχουν εξαιρετικές επιδόσεις σε άλλους (Keen *et. al.*, 2016). Δυσκολίες που πιθανώς αντιμετωπίζει ένας μαθητής με αυτισμό είναι η υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής, έλλειμμα στις εκτελεστικές δεξιότητες, στην επικοινωνία, καταστάσεις αυτοτραυματισμού, στερεοτυπικές συμπεριφορές και ενισχυμένη ευαισθησία στον συναισθηματικό τομέα (Carradocia *et.al.*, 2012).

Τα ελλείμματα στην επικοινωνία συμπεριλαμβάνουν καθυστέρηση στις γλωσσικές δεξιότητες, δυσκολίες στη διατήρηση μίας συζήτησης και αδυναμία στις δεξιότητες παιχνιδιού. Τα ελλείμματα στην κοινωνικοποίηση συμπεριλαμβάνουν φτωχή οπτική επαφή, αδυναμία στις εκφράσεις του προσώπου και στη γλώσσα του σώματος και δυσκολίες στην αναγνώριση συναισθημάτων στον εαυτό και στους άλλους. Δυσκολίες στη συμπεριφορά ίσως συμπεριλαμβάνουν ένα έντονο ενδιαφέρον σε συγκεκριμένα αντικείμενα ή δραστηριότητες, μία έντονη προτίμηση σε μία ρουτίνα και αισθητηριακές δυσκολίες (Clark and Zhou, 2005).

Ο αριθμός των μαθητών με αυτισμό, οι οποίοι ανήκουν στο δυναμικό γενικών σχολείων σε συμπεριληπτικό πλαίσιο έχει αυξηθεί, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Για παράδειγμα, στην Αυστραλία περίπου το 51% των ανθρώπων που έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό παρακολουθούν μαθήματα σε κάποιο σχολείο είτε ειδικής είτε γενικής εκπαίδευσης. Από τους συνολικά 164.000 ανθρώπους, δηλαδή, που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό στην Αυστραλία (περίπου 1 στους 150 πολίτες), οι 83.700 είναι μεταξύ 5 και 20 ετών και ανήκουν στο δυναμικό κάποιου σχολείου (Australian Bureau of Statistics, 2016). Υπάρχουν βέβαια

περιπτώσεις τόσο στην πόλη όσο και στην επαρχία, όπου δεν έχουν δημιουργηθεί ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία, οπότε τα παιδιά με αυτισμό (εκτός από αυτούς που διδάσκονται κατ' οίκον) φοιτούν σε τάξεις γενικών σχολείων, είτε δημόσιων είτε ιδιωτικών (Roberts, 2015). Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, οι μαθητές με αυτισμό δεν αποτελούν πια εξαίρεση στα σχολεία, οπότε οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν ευλόγως να αναμένουν πως ένας ή περισσότεροι μαθητές τους θα έχουν διαγνωσθεί ότι ανήκουν στα άτομα με αυτισμό (Roberts and Webster, 2020).

Ενώ οι δάσκαλοι δικαίως έχουν πολλές φορές υψηλές απαιτήσεις από τους μαθητές με αυτισμό, οι μαθητές αυτοί ίσως αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες όσον αφορά στη μαθησιακή διαδικασία (Roberts, 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να δυσκολεύεται να υποστηρίξει τις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού (Roberts and Webster, 2020).

Σύμφωνα με έρευνες οι μαθητές με αυτισμό δε λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται, άρα αδυνατούν να συμμετάσχουν και να επιτύχουν στους επιμέρους τομείς της σχολικής ζωής (Van Steensel *et. al.*, 2011). Για τον λόγο αυτόν πολλές φορές μαθητές με αυτισμό δέχονται bullying (Van Roekel *et. al.*, 2010), τιμωρίες (MacNeil *et.al.*, 2009), το σχολείο δεν τους δίνει την απαραίτητη προσοχή ή και παραιτούνται (Sciutto *et. al.*, 2012). Γνωρίζουμε πλέον όμως πως πολλοί άνθρωποι που ανήκουν στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, αν λάβουν εκπαίδευση και παρέμβαση από μικρή ηλικία, μπορούν να ενταχθούν σε πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και να επωφεληθούν από αυτήν (Ionaas, 1987· Smith *et. al.*, 2000).

Κατάλληλες δεξιότητες πρέπει να διδαχθούν τόσο το παιδί με αυτισμό όσο και στους συνομηλίκους του. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν ένα πολυδιάστατο τρόπο κατανόησης των ιδιαίτερων μαθησιακών χαρακτηριστικών του παιδιού, ειδικά εκείνων που αντιμετωπίζουν κατά τη δημιουργία ενός αποδοτικού συμπεριληπτικού περιβάλλοντος. Κυρίαρχα μεταξύ των παραπάνω δυσκολιών είναι τα ελλείμματα του παιδιού στην κοινωνική κατανόηση και συμπεριφορά, τα προβλήματα στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών, οι τυπικές συμπεριφορές (συμπεριλαμβάνονται οι στερεοτυπικές κινήσεις και η συνεχής επανάληψη φράσεων) και/ή η σχετικά άκαμπτη προσκόλληση σε συγκεκριμένες ρουτίνες και συμπεριφορές που μπορούν να διακόψουν τη μαθησιακή διαδικασία σε σημαντικό βαθμό (Ferraioli and Herris, 2010).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να καταλάβουμε πώς κάθε παιδί με αυτισμό μαθαίνει και ποιο συγκεκριμένο είδος υποστήριξης θα μεγιστοποιήσει την ικανότητα του παιδιού να λειτουργεί σε μία σχολική τάξη και να επωφελείται από αυτήν. Τέτοιες μέθοδοι και παρεμβάσεις συχνά δομούνται και αξιολογούνται ατομικά (Ferraioli and Herris, 2010). Όσον αφορά στα παιδιά που εντάσσονται σε περιβάλλοντα που δεν είναι συμπεριληπτικά ή περνούν πολύ χρόνο εκτός της τυπικής τάξης, αιτία θα μπορούσε να θεωρηθεί η έλλειψη εκπαίδευσης και υποστήριξης του προσωπικού του σχολείου, οι παρανοήσεις σχετικά με τους στόχους της συμπερίληψης ή τις αντικρουόμενες αντιλήψεις μεταξύ των σχολικών ηγετών σχετικά με την αναγκαιότητα της συμπερίληψης (Smith, 2007).

Οι ιδιαιτερότητες όμως της ειδικής εκπαίδευσης αποτελούν λόγο προβληματισμού για τους σχολικούς ηγέτες, καθώς οι ευθύνες τους έχουν αυξηθεί, ώστε να διασφαλίσουν επιτυχείς μαθησιακές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με δυσκολίες (Bays and Crockett, 2007).

Έρευνα επίσης υποδεικνύει ότι οι διευθυντές στα σχολεία δεν έχουν επαρκείς γνώσεις, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις, να διαχειρίζονται τα μέσα που διαθέτουν και να δημιουργούν σχολική κουλτούρα και προγράμματα που να υποστηρίζουν τους μαθητές με αυτισμό. Είναι σημαντικό όμως οι διευθυντές να έχουν γνώση σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό, όταν αυτοί βρίσκονται σε μία συμπεριληπτική τάξη. Επίσης είναι σημαντικό να γνωρίζουν στρατηγικές (ανάπτυξης δεξιοτήτων) που βασίζονται σε δεδομένα, οι οποίες θα βοηθήσουν τους εν λόγω μαθητές να επιτύχουν (Horrocks *et.al.*, 2008).

Δεδομένα που συλλέχθηκαν από μαθητές με αυτισμό αποκαλύπτουν ότι οι επαγγελματίες εκπαίδευσης χρειάζονται καλύτερη κατανόηση των περιβαλλοντικών παραγόντων που επιδρούν στη συμμετοχή τους στο σχολείο (π.χ. θόρυβος, συνωστισμός, περιορισμένες ευκαιρίες για κίνηση, απαιτήσεις αναλυτικού προγράμματος, αλλαγές στη ρουτίνα), όπως και καλύτερη κατανόηση στους τρόπους με τους οποίους οι παράγοντες αυτοί ίσως επιδεινώνουν τα ήδη οξυμένα επίπεδα άγχους και στρες (Roberts and Simpson, 2016). Οι μαθητές εκτίμησαν ότι οι δάσκαλοι με υπομονή και ενσυναίσθηση, οι φίλιες και οι ενδιαφέρουσες εργασίες αποτελούν τη σημαντικότερη μορφή υποστήριξης στο σχολείο (Saggers *et.al.*, 2016). Ακόμη, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία του εκπαιδευτικού αναγνωρίστηκε από τους μαθητές με αυτισμό ως σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικής συμπερίληψης (Roberts and Simpson, 2016).

Εάν τα σχολεία θέλουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό πρέπει να υιοθετήσουν πρακτικές που αφορούν σε ολόκληρο το σχολείο. Οι Morewood, Hamphren και Symes (2011) πρότειναν ένα πλήρες μοντέλο που αφορά σε ολόκληρο το σχολείο. Σημαντικά στοιχεία αυτού του μοντέλου αποτελούν το θετικό σχολικό κλίμα, η ορθή διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος, η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και η εκπαίδευση των συνομηλίκων. Μία τέτοια προσέγγιση καθολικής συμμετοχής του σχολείου προϋποθέτει την ύπαρξη δομημένου περιβάλλοντος σε όλο το σχολείο (όχι μόνο στην τάξη) και οι εκπαιδευτικοί να έχουν γνώση των χαρακτηριστικών, των δυνατοτήτων και των αναγκών του παιδιού και θετική στάση προς αυτό. Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές υποστηρίζονται πρώτα σε επίπεδο σχολείου ή τάξης λαμβάνοντας υψηλής ποιότητας διδασκαλία σε δομημένο περιβάλλον. Εάν αυτό δεν είναι αποδοτικό τότε λαμβάνουν βραχυπρόθεσμη ή στοχευμένη παρέμβαση στα πλαίσια ομάδας, η οποία συμπεριλαμβάνει άτομα που απαιτούν επιπλέον εκπαίδευση για την εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων σχετικά με τους μαθητές με αυτισμό. Εάν οι ανάγκες συνεχίσουν να μην καλύπτονται, τότε οι μαθητές με αυτισμό λαμβάνουν υποστήριξη σε εξατομικευμένο επίπεδο (Roberts and Webster, 2020).

Οι ερευνητές έχουν προτείνει πως οι προσεγγίσεις σε πολλά επίπεδα μπορεί να συνδράμει αποτελεσματικά στη δημιουργία του σχολικού περιβάλλοντος και των προγραμμάτων που υποστηρίζουν τους μαθητές με αυτισμό. Για παράδειγμα στο 3^ο και τελευταίο επίπεδο (ατομικό επίπεδο) συμπεριλαμβάνονται η αξιολόγηση των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή με αυτισμό, η εφαρμογή ατομικών μαθησιακών σχεδίων, η υιοθέτηση του αναλυτικού προγράμματος και του περιεχομένου του που εξειδικεύεται στον αυτισμό, η εξατομικευμένη παρέμβαση που συμπεριλαμβάνει διεπιστημονική και γονεϊκή συμμετοχή αλλά και τη γνώμη του μαθητή, η αξιολόγηση της προόδου του προγράμματος και η υποστήριξη στις μεταβάσεις (π.χ. από το δημοτικό στο γυμνάσιο) (Crosland and Dunlap, 2012; Webster *et. al.*, 2017).

Η εφαρμογή ενός προγράμματος που αφορά στο σύνολο της σχολικής μονάδας απαιτεί ενεργή συμμετοχή των ηγετών του σχολείου. Η ηγεσία θεωρούνταν πάντα παράγοντας κλειδί στα συμπεριληπτικά σχολεία (Webster, 2016). Οι διευθυντές πρέπει να συνθέτουν νέα γνώση και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα στο παρόν πολιτικό σύστημα, όπως και να καθοδηγούν το προσωπικό να προσαρμόζει αυτές τις πολιτικές στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και του ίδιου του προσωπικού (Webster and Wilkinson, 2015).

Οι σχολικοί ηγέτες εκτελούν πολλούς ρόλους στα συμπεριληπτικά σχολεία, παραδείγματος χάριν λειτουργούν ως οραματιστές ή ηθικοί ηγέτες, ως καθοδηγητικοί ηγέτες και ως

οργανωτικοί ή διαχειριστικοί ηγέτες (Bays and Crockett, 2007). Καθοδηγητική ηγεσία σημαίνει προσεκτική παρατήρηση του πώς οι σχολικοί ηγέτες ορίζουν και φέρουν εις πέρας τα καθήκοντά τους και πώς συναναστρέφονται με τους άλλους ανθρώπους ως προς την επίδιωξη καθοδηγητικού οράματος, την καλλιέργεια κανόνων εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ακαδημαϊκής πίεσης, την υποστήριξη των δασκάλων και την εποπτεία διδασκαλίας και καινοτομίας (Spillane *et. al.*, 2001). Για την πραγμάτωση οραματικής ηγεσίας χρειάζεται ακόμη υποστήριξη από εξωτερικούς ειδικούς, οι οποίοι θα χτίσουν μία βάση γνώσης στο σχολείο σχετικά με αποδοτικές πρακτικές και θα κινήσουν το ενδιαφέρον στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με συνεργατικές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων (Fixsen *et. al.*, 2013).

Η παροχή ηγεσίας στην ειδική εκπαίδευση επηρεάζεται από τις μικρο- και μακρο-πολιτικές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, των ποικίλων καθοδηγητικών πλαισίων, τη διαμοιρασμένη ευθύνη της ηγεσίας, όπως και από τις επιπτώσεις της νομοθεσίας, των πολιτικών και των μεταρρυθμιστικών κινήσεων (Spillane *et. al.*, 2001).

Υπάρχουν τρία σημαντικά στοιχεία, ώστε η ηγεσία να έχει αντίκτυπο στις διαδικασίες μάθησης του παιδιού. Πρώτον, ο ηγέτης αναγνωρίζει και μοιράζεται έναν ξεκάθαρο ηθικό σκοπό. Δεύτερον, ο ηγέτης έχει γνώση του τι συμπεριλαμβάνεται στο σχολείο, άρα γνωρίζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο πρέπει να εργαστεί και ασκεί τις κριτικές του δεξιότητες, ώστε να μεγιστοποιήσει τις δικιές του ικανότητες και της ευρύτερης κοινότητας, για να φέρει εις πέρας τον ηθικό αυτόν σκοπό. Τρίτον, επειδή η ηγεσία είναι μία συνεργατική δραστηριότητα, μία θεμελιώδης προσέγγιση στην ηγεσία είναι η συνεργατική δράση, όπου η ηγεσία διαμοιράζεται μεταξύ των ατόμων (Hargreaves and Fink, 2006· MacBeath and Dempster, 2009).

Το όραμα του διευθυντή δεν είναι αρκετό, για να διασφαλιστεί διδασκαλία υψηλής ποιότητας. Οι περιορισμένες γνώσεις των διευθυντών σχετικά με το τι είναι ειδική εκπαίδευση και τι χρειάζονται οι μαθητές με αναπηρίες, ώστε να επιτύχουν, διακινδυνεύουν την παράδοση ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας. Μάλιστα, σε πολλά σχολεία η αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών σχετικά με την βελτίωση της διδασκαλίας είναι ελάχιστη (Bays and Crockett, 2007).

Οι Lynch και Irvine (2009) παρουσίασαν ένα μοντέλο επιτυχών στρατηγικών που συνδυάζει τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό με τις αποδοτικές πρακτικές και την ηγεσία. Στο μοντέλο αυτό συμπεριλαμβάνονται τέσσερα στοιχεία: καθοδηγητικές πρακτικές

που είναι ευέλικτες και καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών, υποστήριξη για τους μαθητές και το προσωπικό σε τομείς όπως το περιβάλλον, το αναλυτικό πρόγραμμα, η συμπεριφορά, οι κοινωνικές συναναστροφές και οι ετήσιες μεταβάσεις, διεπιστημονικός σχεδιασμός που συμπεριλαμβάνει τη συν-σχεδίαση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, των βοηθών των δασκάλων (στα ελληνικά δεδομένα της παράλληλης στήριξης), των επαγγελματιών υγείας και των γονέων, και τέλος γονεϊκή συμμετοχή, που είναι μείζονος σημασίας για την βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων στους μαθητές με αυτισμό και γενικά με αναπτυξιακές δυσκολίες.

Προαπαιτούμενα του παραπάνω μοντέλου είναι η ύπαρξη οραματικής ηγεσίας και η ανάπτυξη στρατηγικών δεξιοτήτων εκ μέρους των διευθυντών. Οι διευθυντές χρειάζεται να υιοθετήσουν μία ολιστική προσέγγιση, κατά την οποία θα επικοινωνούν έναν κοινό σκοπό και θα επιδιώκουν συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, θα φροντίζουν για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, θα επιμελούνται την ύπαρξη ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος και θα αναπτύσσουν ευέλικτες παιδαγωγικές στρατηγικές (Webster, 2016).

Ο Dempster (2009) έχει αναπτύξει ένα σχέδιο για τη μάθηση σε σχολεία σχετικά με την ηγεσία, που θα μπορούσε να συμβάλει, ώστε να εντοπιστούν τα στοιχεία – κλειδιά, που αναφέρονται στην έρευνα και αφορούν στην ηγεσία σε γενικά μαθησιακά περιβάλλοντα και σε μαθητές με αυτισμό σε συμπεριληπτικά σχολεία. Προτείνει λοιπόν μοντέλα συλλογικής ηγεσίας, στα οποία συμπεριλαμβάνεται ο διαμοιρασμός ευθυνών, υπάρχει σύνδεση του σχολείου με τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας και διανέμονται στρατηγικά οι πηγές (ανθρώπινες και υλικές), ώστε να μεγιστοποιηθεί η χρησιμότητά τους κατά τη διδασκαλία των μαθητών. Για να χτίσει την ικανότητα των σχολείων να επιτυγχάνουν τους στόχους που θέτουν για τους μαθητές με αυτισμό μέσω της ηγεσίας, ο Dempster (2009) τόνισε τη σημασία έξι στοιχείων – κλειδιών, τον κοινό σκοπό, τη διαμοιρασμένη ηγεσία, τις συνθήκες μάθησης, την επαγγελματική ανάπτυξη, την υποστήριξη των γονέων και της κοινότητας, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία.

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές, λοιπόν, στα σχολεία, κατά τη διαδικασία ανάπτυξης μίας κοινής αντίληψης του πώς οι μαθητές με αυτισμό θα ενταχθούν στην σχολική κοινότητα και ποια θα είναι τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, θα ήταν ωφέλιμο να συμπεριλάβουν το προσωπικό του σχολείου, τους γονείς των μαθητών, αλλά και τους ίδιους τους μαθητές.

Είναι σημαντικό όχι μόνο οι γονείς αλλά και οι μαθητές να συμμετέχουν στη δημιουργία κοινού σκοπού (Webster, 2016).

Η ικανότητα του διευθυντή να διανέμει την ηγεσία των σχολικών προγραμμάτων μεταξύ του προσωπικού του σχολείου (διαμοιρασμένη ηγεσία) αναγνωρίστηκε ως σημαντική στα σχολεία, στα οποία οι μαθητές με δυσκολίες είχαν θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Αυτό συμπεριλαμβάνει διαμοιρασμένη δύναμη, κατά την οποία η ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή αυτών είναι κοινή μεταξύ των εκπαιδευτικών (Edmonds and Spradlin, 2010).

Στην έρευνα του Dempster δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι καμία συστηματική αλλαγή δεν μπορεί να συμβεί στα σχολεία χωρίς την ενεργή ηγεσία και την αφοσίωση του διευθυντή (Booth and Ainscow, 2002). Δάσκαλοι επίσης αναφέρουν ότι είναι πολύ πιο αποδοτικοί στην τάξη με μαθητές με αυτισμό, εάν λαμβάνουν ενεργή υποστήριξη από τον διευθυντή (Humphrey and Lewis, 2008). Οι ηγέτες στην ειδική εκπαίδευση αποτελούν σημαντικό κομμάτι του μοντέλου της διαμοιρασμένης ηγεσίας για τους μαθητές με αυτισμό (Edmonds and Spradlin, 2010).

Για τα προγράμματα στο δημοτικό χρειαζόμαστε διαφοροποιημένη διδασκαλία και ολιστική χρήση προγραμμάτων στήριξης της θετικής συμπεριφοράς (Neitzel, 2010). Προγράμματα όπως αυτά των εναλλακτικών προαυλίων, ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και της δημιουργίας στοχευμένων ομάδων γραμματισμού αποτελούν μερικά παραδείγματα (Breitenbach *et. al.*, 2012).

Οι μαθητές με αυτισμό συχνά χρειάζονται πρόσβαση σε πηγές όπως οπτικά βοηθήματα, οπτικά προγράμματα, κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες αποτελούν σημαντική βοήθεια κατά τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος που απευθύνεται στους μαθητές αυτούς (Simpson *et. al.*, 2003).

Τελικώς, η αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη σχέσεων με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους έχει τονιστεί πως αποτελεί σημαντικό μέρος των συμπεριληπτικών προγραμμάτων για μαθητές με αυτισμό, όσον αφορά στις συνθήκες μάθησης (Osborne and Reed, 2011).

Οι ηγέτες πρέπει να επικεντρωθούν σε δύο στοιχεία. Το πρώτο είναι να κινήσουν το ενδιαφέρον του προσωπικού, ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες κατανόησής τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό, συμπεριλαμβανομένων των δυνατών σημείων, των ταλέντων και των ενδιαφερόντων τους. Η ευρύτερη γνώση των ηγετών, των δασκάλων

και γενικώς του προσωπικού έχει συνδεθεί με πιο αποδοτικά σχολικά προγράμματα και με υψηλότερα αποτελέσματα στους μαθητές (Eldar *et. al.*, 2010· Horrocks *et. al.*, 2008). Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι να κινήσουν το ενδιαφέρον της σχολικής κοινότητας σε πειθαρχημένο διάλογο σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή πρακτικών βασισμένων σε στοιχεία στους μαθητές με αυτισμό. Πειθαρχημένος διάλογος θεωρείται η συζήτηση που σχετίζεται με συγκεκριμένες περιπτώσεις με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες, να διαχειριστούν τα θέματα, να βελτιωθούν οι συνθήκες ή να διευκολυνθούν αλλαγές, οι οποίες βασίζονται όμως σε αξιόπιστα στοιχεία (Dempster *et. al.*, 2017).

Οι Schwartz *et. al.* (2004) διαπίστωσαν πως η παροχή εκπαίδευσης και τέτοιου είδους πρακτικών σε γονείς επίσης αύξησε την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και αποτελεσμάτων για τους μαθητές με αυτισμό στην πρώιμη παιδική ηλικία. Άρα οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική καθημερινότητα του μαθητή είναι σημαντικό να γνωρίζουν πώς να εκπαιδεύσουν τους γονείς του μαθητή.

Σημαντικό στοιχείο – κλειδί είναι και η υποστήριξη του σχολείου από τους γονείς και από την ευρύτερη κοινότητα. Ένας τομέας της ηγεσίας στα σχολεία που αναφέρεται συχνά, αλλά έρχεται εις πέρας σπάνια είναι οι σχολικοί ηγέτες να διευκολύνουν την παροχή υποστήριξης από τους γονείς και την κοινότητα. Οι γονείς συχνά αναφέρουν δυσαρέσκεια από τα σχολεία, με αποτέλεσμα την έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού και την απόρριψη των ειδικών γνώσεων του γονέα για το παιδί (Whitaker, 2007). Δάσκαλοι έχουν επίσης αναφέρει δυσκολία στο να κινήσουν το ενδιαφέρον των γονέων για αποδοτικές σχέσεις συνεργασίας (Eldar *et. al.*, 2010). Αντίθετα, ο Valeo (2010) πρότεινε ότι οι γονείς και τα σχολεία μπορούν να αναπτύξουν αποδοτικές σχέσεις, οι οποίες οδηγούν σε υψηλή ικανοποίηση του γονέα σχετικά με το σχολείο και το σχολικό πρόγραμμα που ακολουθεί το παιδί τους.

Η υποστήριξη των ηγετών των σχολείων είναι ιδιαίτερα σημαντική στην δημιουργία χρονοδιαγραμμάτων, που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, και οργανωτικών δομών, ώστε οι δάσκαλοι και οι διεπιστημονικές ομάδες να μπορούν να συναντηθούν και να εργαστούν μαζί (Webster, 2016).

Τελικώς, όσον αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη Διδασκαλία, η καθιέρωση υψηλών προσδοκιών μέσω του επιπέδου του αναλυτικού προγράμματος είναι το θεμέλιο των σχολικών προγραμμάτων για τους μαθητές με αυτισμό. Επιπλέον, η έρευνα υποδεικνύει πως οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να καθοδηγούν το προσωπικό του σχολείου να ανταποκρίνεται

γρήγορα στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό και πρέπει να παρέχουν εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συγκεκριμένες περιοχές του αυτισμού, όπως είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία (Iovannone *et. al.*, 2003). Για τους περισσότερους μαθητές με αυτισμό αυτό συμπεριλαμβάνει ουσιαστική δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση των ατομικών στόχων σε ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Webster, 2016).

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου του μαθήματος και του περιβάλλοντος είναι επίσης σημαντικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλία για τους μαθητές με αυτισμό. Δυστυχώς οι δάσκαλοι συχνά υποστηρίζουν ότι στερούνται επιμόρφωσης και γνώσης στο πώς να εφαρμόσουν πρακτικές στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και χρειάζονται υποστήριξη από τους σχολικούς ηγέτες, για να αναπτύξουν γνώση εφαρμογής πρακτικών ανάπτυξης των δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό (Humphrey and Lewis, 2008).

Καθώς η συναισθηματική και η συμπεριφορική κανονικοποίηση σχετίζονται και με την συμβατότητα μεταξύ των αναγκών των ατόμων με αυτισμό και των απαιτήσεων του περιβάλλοντός τους, οι σχολικοί ηγέτες θα έπρεπε να οδηγούν το προσωπικό του σχολείου στο να ασχοληθεί με τη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς και τις προληπτικές στρατηγικές και να τους ενθαρρύνει να διδάσκουν δεξιότητες σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική επίγνωση και διαχείριση (Myles *et. al.*, 2007).

Όσον αφορά στον ρόλο της ειδικής εκπαίδευσης στην προετοιμασία υπεύθυνων ηγετών σε συμπεριληπτικά σχολεία, χρειάζεται πολυδιάστατη προετοιμασία, που συνδυάζει διαφόρων ειδών πρακτικές και αρχές της διοίκησης στην ειδική εκπαίδευση (Crockett, 2002). Κάποιες στρατηγικές για επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό συμπεριλαμβάνουν εξατομικευμένες στρατηγικές και στρατηγικές οργανωσιακής αλλαγής (Crosland and Dunlap, 2012). Στις εξατομικευμένες στρατηγικές αναφέρονται ενδεικτικά οι προηγούμενες διαδικασίες (τροποποίηση του περιβάλλοντος με βάση τις διαδικασίες που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί για την κινητοποίηση επιθυμητών συμπεριφορών ή ελαχιστοποίηση αρνητικής συμπεριφοράς) (Harrower and Dunlap, 2001), οι μελλοντικές πιθανότητες με χρονική υστέρηση (για να πετύχουν οι μαθητές με αυτισμό σε γενικό πλαίσιο είναι απαραίτητη σε έναν βαθμό) και η ακαδημαϊκή ανεξαρτησία (να είναι τα παιδιά χωρίς επίβλεψη και χωρίς να υπάρχουν καταστάσεις προειδοποίησης συμπεριφοράς) (Koegel *et. al.*, 1999), οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης (κάποια στοιχεία της αυτοδιαχείρισης συμπεριλαμβάνουν την επιλογή των στόχων από τον μαθητή, αυτοπαρατήρηση και καταγραφή συμπεριφοράς και ενθάρρυνση του ίδιου του μαθητή προς τον εαυτό του). Με τον

τρόπο αυτόν οι μαθητές κερδίζουν ανεξαρτησία μέσα στην τάξη. Στις ατομικές στρατηγικές ανήκουν και οι παρεμβάσεις στις οποίες διαμεσολαβούν συνομήλικοι (οι οποίες βελτιώνουν ιδιαίτερα τις δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης) (Strain *et. al.*, 1996), αλλά και κάποιο τυποποιημένο μοντέλο εξατομικευμένων παρεμβάσεων, όπως το Prevent – Teach – Reinforce. Παράδειγμα στρατηγικών οργανωσιακής αλλαγής στο γενικό περιβάλλον του σχολείου είναι οι ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων ή οι στρατηγικές ενθάρρυνσης (Iovannone *et al.*, 2009). Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται η σημαντικότητα της ηγεσίας, καθώς οποιαδήποτε στρατηγική για να εφαρμοστεί χρειάζεται λειτουργίες ηγεσίας (Crosland and Dunlap, 2012).

Τελικώς, οι γονείς των μαθητών με αυτισμό αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας. Οι γονείς έχουν τρομερές γνώσεις σχετικά με τις μοναδικές δεξιότητες και ανάγκες των παιδιών τους και είναι σημαντικοί για την επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων (Dawson and Osterling, 1997; Simpson *et. al.*, 2003).

Σε έρευνα γονείς έχουν εκφράσει τη δυσαρέσκειά τους σχετικά με την ποσότητα και την ποιότητα της υποστήριξης που τα παιδιά τους με αυτισμό λαμβάνουν στο σχολείο και όλο και περισσότερο καταφεύγουν στην εκπαίδευση στο σπίτι ή σε άλλες πρακτικές (Hurlbutt, 2011). Τέτοιου είδους θέματα που αναφέρθηκαν από γονείς είναι η φτωχή επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου, ο αποκλεισμός των γονέων από διαδικασίες λήψης απόφασης και έλλειψη γνώσεων και στρατηγικών των εκπαιδευτικών που να απευθύνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αυτισμό (Emam and Farrell, 2009). Συγκριτικά με γονείς παιδιών με άλλες δυσκολίες, οι οικογένειες παιδιών με αυτισμό είναι πιο δυσαρεστημένοι με τον ρόλο τους στο σχολείο και με την επικοινωνία με το σχολείο (Zablotsky *et. al.*, 2012).

Βελτιώνοντας τη γονεϊκή συμμετοχή, οι ανάγκες των οικογενειών και των παιδιών τους μπορεί να ικανοποιηθούν σε σημείο που δεν είναι δαπανηρό και επιβλαβές για το σχολείο και τις οικογένειες (Mueller, 2015). Όμως, υψηλότερα επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο έχουν συσχετιστεί με αυξήσεις στα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών (Sheldon and Epstein, 2005), ενίσχυση κάθε μορφής συμμετοχής του παιδιού στην εκπαιδευτική καθημερινότητα του σχολείου (Sheldon and Epstein, 2002), περιορισμός μη επιθυμητών συμπεριφορών (Vakalahi, 2001) και μειωμένα επίπεδα διακοπής της φοίτησης (Barnard, 2003).

Η εκπαίδευση των γονέων των παιδιών με αυτισμό συχνά επικεντρώνεται στο να παρέχει στους γονείς οδηγίες, ώστε να εφαρμόζουν τις στρατηγικές παρέμβασης στο σπίτι, για να στηρίξουν το παιδί τους. Τέτοιου είδους συμμετοχή των γονέων στο σπίτι θεωρείται

σημαντικό μέρος των προγραμμάτων παρέμβασης σε νεαρή ηλικία (National Research Council, 2001) και η παρέμβαση που έχει ως μέσο τους γονείς αναγνωρίζεται ως πρακτική βασισμένη σε έρευνα για τα παιδιά με αυτισμό (Wong *et. al.*, 2015).

Η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική γονεϊκής συμμετοχής είναι η επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Έχουν αναγνωριστεί διαφορετικά είδη γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο, η προώθηση των παροχών του παιδιού από τον γονέα, η συλλογική συνεργασία, η επικοινωνία σπιτιού και σχολείου και η συμμετοχή βασισμένη στο σχολείο (Goldman and Burke, 2019).

Κατά το πρώτο είδος συμμετοχής των γονέων οι γονείς συχνά εμπλέκονται σε μία διαδικασία προώθησης – αντιπροσώπευσης των παιδιών τους στο σχολείο, για να λάβουν τα παιδιά τους τις υπηρεσίες που πρέπει και επειδή αισθάνονται ότι έχουν την υποχρέωση να θεωρούν το σχολείο υπεύθυνο για αυτά (Wang *et. al.*, 2004). Εν ολίγοις, οι γονείς εμπλέκονται σε ενέργειες, για να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους έχουν πρόσβαση στις κατάλληλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Goldman and Burke, 2019).

Κατά το δεύτερο είδος συμμετοχής δίνεται έμφαση στη συλλογική συνεργασία, η οποία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια, κοινούς στόχους συμφωνημένους και από το σχολείο και από τους γονείς, κοινό σχεδιασμό και κοινή λήψη αποφάσεων (Keen, 2007).

Κατά το τρίτο είδος συμμετοχής των γονέων για την επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου οι γονείς δίνουν έμφαση σε μία ανοιχτή και άμεση επικοινωνία από και προς το σχολείο, ώστε να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και να υπάρχει εμπιστοσύνη (Blue-Banning *et al.*, 2004). Οι γονείς αναγνωρίζουν την επικοινωνία υψηλής ποιότητας μεταξύ αυτών και των επαγγελματιών ως μία περιοχή αναγκαία (Stoner *et. al.*, 2005).

Τέλος, κατά το τέταρτο είδος συμμετοχής των γονέων η συμμετοχή είναι βασισμένη στον χώρο του σχολείου και συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες όπως εθελοντισμός στο σχολείο, παροχή βοήθειας στις σχολικές επιτροπές, παροχή βοήθειας στις εκδρομές, παρουσία στις εκδρομές και συμμετοχή στα σχολικά προγράμματα (Walker and Hoover-Dempsey, 2005).

1.2 Ανακεφαλαίωση

Ο ρόλος ενός σχολικού ηγέτη είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Σημαντικό στοιχείο του ρόλου τους

αποτελεί η στενή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους με αυτισμό για τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, ακολουθεί η μεθοδολογία, όπου εξηγείται με ποιον τρόπο θα γίνουν κατανοητά τα παραπάνω μέσω της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι το εξής:

«Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία ενός σχολείου μέσω της συνεργασίας με τους γονείς στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό;».

Το ερώτημα αυτό στην ουσία διερευνά στο τι θα πρέπει να κάνει ο ηγέτης ενός σχολείου γενικής εκπαίδευσης, ώστε να βοηθήσει τον μαθητή (που έχει αυτισμό) να αναπτύξει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές του δεξιότητες. Στην διαδικασία αυτήν λαμβάνεται υπόψιν και η συνεργασία που λαμβάνει χώρα μεταξύ του ηγέτη και των γονέων του μαθητή με αυτισμό.

Με βάση το ερευνητικό ερώτημα, μπορούμε να προκύψουν δύο βασικές μεταβλητές. Ανεξάρτητη μεταβλητή αποτελεί η συμβολή του ηγέτη και η συνεργασία του με τους γονείς και εξαρτημένη οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό. Οι μεταβλητές αυτές θα διερευνηθούν στην περιοχή της Αθήνας.

Επιπλέον εξετάζονται παράμετροι και ποιοτικές σχέσεις, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν τον ρόλο των ηγετών στα σχολεία για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων των παιδιών, που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Συνεπακόλουθα προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- «Πώς επηρεάζει η σχέση συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό;»,
- «Πώς επηρεάζει η ύπαρξη ενός κοινού σκοπού την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό;»,
- «Πώς επηρεάζει η ύπαρξη διαμοιρασμένης ηγεσίας την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό;»

- «Πώς επηρεάζουν οι συνθήκες μάθησης την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό;»
- «Πώς επηρεάζει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό;»
- «Πώς επηρεάζει η υποστήριξη των γονέων και της κοινότητας την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό;»
- «Πώς επηρεάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και η παρεχόμενη διδασκαλία την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό;»

2.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Αρχικά, ο τρόπος συλλογής δεδομένων, που επιλέχθηκε, είναι η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Κρίθηκαν οι συνεντεύξεις ως ο βέλτιστος τρόπος συλλογής δεδομένων, καθώς θεωρήθηκε απαραίτητο οι διευθυντές σχολείων γενικής εκπαίδευσης να αναλύσουν εις βάθος τις επιθυμίες τους, τις ανάγκες και τη σκέψη τους.

Πιο συγκεκριμένα, σε μια ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνονται συγκεκριμένες ερωτήσεις που υποβάλλονται πάντα με την ίδια σειρά σε όλους τους συντευξιαζόμενους, αλλά προστίθενται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και επιπλέον ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση των απαντήσεων (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Μέσω των συνεντεύξεων μπορούν να γίνουν κατανοητές οι αντιλήψεις του κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά (Woods, 1991) και να καταστεί σαφής η οπτική του (Μάγος, 2005). Ταυτόχρονα εξασφαλίζεται η ύπαρξη ροής καθ' όλη τη διαδικασία τόσο από την πλευρά τόσο του ερευνητή όσο και από την πλευρά του κάθε συνεντευξιαζόμενου (Κυριαζή, 2001).

Επίσης, σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, από τη συλλογή δεδομένων μέχρι και την παρουσίαση αυτών, κατεβλήθη προσπάθεια να πληροί η έρευνα αυτή τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας, γενικευσιμότητας, βασιμότητας και επιβεβαιωσιμότητας. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, είναι έγκυρη, καθώς τα δεδομένα και τα ευρήματα έχουν παρουσιαστεί με τρόπο αναλυτικό και λεπτομερή (Συμεού, 2007), ώστε ο αναγνώστης να είναι σε θέση αργότερα να αντιληφθεί αν θα του φανούν χρήσιμα (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Είναι αξιόπιστη, καθώς η ερευνήτρια φρόντισε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των υποκειμένων πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Επίσης,

διακρίνεται από γενικευσιμότητα, επειδή τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ομοειδή κοινωνικά πλαίσια (όπως τα σχολεία ειδικής εκπαίδευσης) (Mason, 2002). Τέλος, διαθέτει βασιμότητα, διότι συμπεριλήφθηκαν σχόλια και χωρία των συμμετεχόντων στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Συμεού, 2007) και δίνεται περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας (Mulholland and Wallace, 2003), αλλά και επιβεβαιωσιμότητα, μιας και περιγράφεται όλη η διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων (Συμεού, 2003), όπως και στοιχεία των διευθυντών, έως τον επιτρεπόμενο βαθμό, υπάρχει δηλαδή πλαισιοθέτηση των δεδομένων (Mulholland and Wallace, 2003).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της συνέντευξης έγινε με βάση συγκεκριμένους θεματικούς άξονες (οι οποίοι αναλύθηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση και είναι βασισμένοι σε έρευνα), ώστε να αναλυθούν από τους σχολικούς ηγέτες όλες οι παράμετροι - διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα και αποτελούν αρωγό για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό.

2.2.1 Τομείς Συζήτησης

Αφού υπογράψουν οι διευθυντές το έντυπο συγκατάθεσης, τους διαβεβαιώσει η ερευνήτρια ότι όλη η διαδικασία είναι ανώνυμη και στα πλαίσια μίας μεταπτυχιακής εργασίας και συμφωνήσουν να μαγνητοσκοπηθεί η συνέντευξη, ξεκινά τότε η διαδικασία με βάση τους παρακάτω τομείς, οι οποίοι συζητήθηκαν από όλους τους συνεντευξιαζόμενους:

1. Στοιχεία διευθυντή, στοιχεία παιδιού, στοιχεία εκπαιδευτικών του σχολείου.
2. Σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό.
3. Ρόλος της ηγεσίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό – Κοινός Σκοπός
4. Ρόλος της ηγεσίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό – Διαμοιρασμένη Ηγεσία
5. Ρόλος της ηγεσίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό – Συνθήκες Μάθησης
6. Ρόλος της ηγεσίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό – Επαγγελματική Ανάπτυξη

7. Ρόλος της ηγεσίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό – Υποστήριξη Γονέων και Κοινότητας
8. Ρόλος της ηγεσίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό – Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία

Οι παραπάνω τομείς συζητήσης και οι ερωτήσεις της συνέντευξης προέκυψαν από την βιβλιογραφία και από έρευνες, που έχουν ήδη παρουσιαστεί κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

2.3 Διαδικασία Επιλογής Διευθυντών

Ηγέτες, οι οποίοι θα επιθυμούσαν να δώσουν συνέντευξη, αναζητήθηκαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης στην Αθήνα. Για να βρεθούν οι ηγέτες αυτοί, η ερευνήτρια επικοινωνήσε αρχικά με πέντε σχολεία στον Νότιο Τομέα Αθηνών, όπου φοιτούν μαθητές με αυτισμό. Δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί κάποια συνάντηση με τους περισσότερους από τους παραπάνω διευθυντές λόγω έλλειψης χρόνου εκ μέρους τους.

Έπειτα, υπήρξε επικοινωνία με εκπαιδευτικούς (παλαιότερους ή τωρινούς συνάδελφους), που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ολόκληρη την πρωτεύουσα, όχι μόνο στον Νότιο Τομέα, οι οποίοι με μεγάλη προθυμία έδωσαν τα στοιχεία της ερευνήτριας (ηλεκτρονική διεύθυνση και αριθμό τηλεφώνου) στον διευθυντή του σχολείου, στο οποίο εργάζονται το τρέχον έτος. Τρεις από τους εν λόγω διευθυντές επικοινωνήσαν με την ερευνήτρια και υπήρξε συνάντηση με σκοπό την παραχώρηση συνέντευξης.

Οι τέσσερις συνεντευξιζόμενοι ήταν εξαιρετικά φιλικοί και φάνηκαν να είναι χαρούμενοι για τη συνεργασία. Με όσους ηγέτες πραγματοποιήθηκε συνάντηση, έγινε σε μέρα και ώρα, που ήταν ευνοϊκή για τους ίδιους και είχε ως βάση το ξεχωριστό πρόγραμμα του κάθε συμμετέχοντα.

Δεν έλειψαν όμως και καταστάσεις, όπου το αίσθημα δυσαρέσκειας ήταν φανερό εκ μέρους κάποιων διευθυντών, οι οποίοι βέβαια αρνήθηκαν κάθε είδους συνεργασία. Μερικοί ήταν πιο επιφυλακτικοί, καθώς πρόκειται για ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα δικά τους και των μαθητών τους.

2.4 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα, συμμετείχαν τέσσερις (4) σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι με διαβεβαίωσαν πως στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου που διευθύνουν υπάρχει κάποιο παιδί που έχει διαγνωσθεί ότι ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Πιο αναλυτικά,

- Ο Διευθυντής Α είναι γένους θηλυκού και στη σχολική μονάδα, που εργάζεται αυτήν την στιγμή, η οποία βρίσκεται στον Κεντρικό Τομέα Αθηνών, υπηρετεί τη θέση του σχολικού ηγέτη εδώ και τέσσερα χρόνια. Στην ειδική εκπαίδευση δεν έχει ληφθεί εξειδίκευση, ενώ στον τομέα της Διοίκησης είναι απόφοιτη Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών.
- Ο Διευθυντής Β είναι γένους αρσενικού και στη σχολική μονάδα που εργάζεται αυτή τη στιγμή, η οποία βρίσκεται στον Νότιο Τομέα Αθηνών, υπηρετεί εδώ και δώδεκα χρόνια. Στην ειδική εκπαίδευση δεν έχει ληφθεί εξειδίκευση, ενώ στον τομέα της Διοίκησης είναι απόφοιτος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών.
- Ο Διευθυντής Γ είναι γένους θηλυκού και στη σχολική μονάδα που εργάζεται αυτή τη στιγμή, η οποία βρίσκεται στον Νότιο Τομέα Αθηνών, υπηρετεί εδώ και πέντε χρόνια. Στην ειδική εκπαίδευση δεν έχει ληφθεί εξειδίκευση, ενώ στον τομέα της Διοίκησης είναι απόφοιτη Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών.
- Ο Διευθυντής Δ είναι γένους αρσενικού και στη σχολική μονάδα που εργάζεται αυτή τη στιγμή, η οποία βρίσκεται στον Νότιο Τομέα Αθηνών, υπηρετεί εδώ και δέκα χρόνια. Έχει ληφθεί εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση διάρκειας ενός έτους, ενώ η Διοίκηση αποτελεί μέρος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, του οποίου είναι απόφοιτος.

2.5 Συγκατάθεση

Προφορική συγκατάθεση για πραγματοποίηση συνέντευξης δόθηκε κατά τη διάρκεια της τηλεφωνικής επικοινωνίας. Όταν υπήρξε συνάντηση, υπήρξε και γραπτή συγκατάθεση, την οποία υπέγραψαν και οι σχολικοί ηγέτες και η ερευνήτρια.

Στο έντυπο συγκατάθεσης αναγραφόταν πως όλη η διαδικασία είναι εμπιστευτική, η συνέντευξη είναι εθελοντική και εντελώς ανώνυμη. Αναγραφόταν επίσης αυτολεξεί πως «Τα αποτελέσματα της εργασίας, η μελέτη δηλαδή του υλικού, η ανάλυση των συνεντεύξεων και

οι συνεντεύξεις δημοσιεύονται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των διευθυντών παραμένουν αποκλειστικά στην κατοχή του ερευνητή».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι διευθυντές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η παρουσίαση των απαντήσεων γίνεται κυρίως μέσω πινάκων, όπου φαίνεται περιληπτικά τι απάντησε ο κάθε συμμετέχων σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου, αλλά και με κάποια επιπρόσθετα στοιχεία, όπως αυτολεξεί χωρία από κάποιες απαντήσεις.

Οι πίνακες και οι καταγεγραμμένες απαντήσεις είναι χωρισμένες σε οχτώ θεματικές, οι οποίες απαντούν σε κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά και βασίζονται στις θεματικές κατά τις οποίες είναι χωρισμένες και οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Συμπληρωματικά, υπάρχει μία επιπλέον θεματική, στην οποία παρουσιάζονται κάποιες επιπρόσθετες πληροφορίες που ίσως ήθελε να δώσει κάποιος συμμετέχων. Οι θεματικές είναι οι εξής:

1. Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών
2. Ρόλος γονέων
3. Ρόλος ηγεσίας – Κοινός σκοπός
4. Ρόλος ηγεσίας – Διαμοιρασμένη ηγεσία
5. Ρόλος ηγεσίας – Συνθήκες μάθησης
6. Ρόλος ηγεσίας –Επαγγελματική ανάπτυξη
7. Ρόλος ηγεσίας –Υποστήριξη γονέων και κοινότητας
8. Ρόλος ηγεσίας –Αναλυτικό πρόγραμμα και διδασκαλία
9. Συμπερασματικά

Θα δοθούν όλες οι απαντήσεις των διευθυντών στις παραπάνω θεματικές συνοδευόμενες από περεταίρω στοιχεία. Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας και χάριν ανωνυμίας οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν ονομαστεί Διευθυντής Α, Διευθυντής Β, Διευθυντής Γ και Διευθυντής Δ, όπου Διευθυντής Α είναι ο πρώτος διευθυντής που παραχώρησε συνέντευξη και με χρονολογικά αύξουσα σειρά Διευθυντής Δ ο τελευταίος.

3.2 Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών

Πίνακας 3.2.1

Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών (1)

Διευθυντής	Χρόνια προϋπηρεσίας	Περιοχή της Αθήνας
A	4	Κεντρικός Τομέας Αθηνών
B	12	Νότιος Τομέας Αθηνών
Γ	5	Νότιος Τομέας Αθηνών
Δ	10	Νότιος Τομέας Αθηνών

Πίνακας 3.2.2

Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών (2)

Διευθυντής	Επίπεδο Σπουδών	Εξειδίκευση στην Ειδική Εκπαίδευση	Εξειδίκευση στη Διοίκηση
A	Μεταπτυχιακό	-	Μεταπτυχιακό
B	Μεταπτυχιακό	-	Μεταπτυχιακό
Γ	Μεταπτυχιακό	-	Μεταπτυχιακό
Δ	Μεταπτυχιακό	Ετήσιο Σεμινάριο	Μεταπτυχιακό

Πίνακας 3.2.3

Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών (3)

Διευθυντής	Τάξη Παιδιού	Οικογενειακό υπόβαθρο	Μορφή Στήριξης (Παράλληλη / Τ. Ένταξης)
A	Γ΄	Παραδοσιακή Οικογένεια	Παράλληλη Στήριξη (Ιδιωτική)
B	Ε΄	Παραδοσιακή Οικογένεια	Παράλληλη Στήριξη (Ιδιωτική)
Γ	Α΄	Διευρυμένη Οικογένεια	Τμήμα Ένταξης και Εργοθεραπεία
Δ	Γ΄	Παραδοσιακή	Παράλληλη Στήριξη

		Οικογένεια	
--	--	------------	--

Πίνακας 3.2.4

Στοιχεία διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών (4)

Διευθυντής	Δυσκολίες στην Επικοινωνία	Δυσκολίες στην Κοινωνικοποίηση
A	Απλές προτάσεις, εκφράζει τα θέλω της	Δυσκολεύεται να προσεγγίσει τους συνομηλίκους
B	Απλές προτάσεις, δυσκολεύεται να εκφράσει λόγο	Παίζει συνήθως μόνος του, δυσκολεύεται να προσεγγίσει τους συνομηλίκους
Γ	Εκφράζει τα θέλω του με πολύ απλές προτάσεις, δεν υπάρχει επικοινωνία με κανέναν συμμαθητή του	Παιχνίδι μέσω μίμησης
Δ	Είναι κλειστός στον εαυτό του, δεν επικοινωνεί με τους γύρω του	Καμία αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του

Πίνακας 3.2.5

Στοιχεία διευθυντή διευθυντή, μαθητή και εκπαιδευτικών (5)

Διευθυντής	Εξειδίκευση εκ/κών στην Ε. Εκπαίδευση	Γνώσεις εκ/κών για τα χαρακτηριστικά του αυτισμού – του παιδιού	Γνώσεις των εκ/κών για στρατηγικές αντιμετώπισης των ελλειμμάτων
A	Κάποιοι εκ/κοί	Ναι – Ναι	Όχι εξειδικευμένα
B	4-5 εκ/κοί	Ναι – Όχι επαρκώς	Έχουν κάποιες γενικές γνώσεις
Γ	Περίπου οι μισοί εκ/κοί	Δεν ξέρουμε – Ναι	Δεν ξέρουμε
Δ	Εκ/κοί παράλληλης και οι δασκάλες	Όχι επαρκώς – Όχι επαρκώς	Όχι οι περισσότεροι

Όπως φαίνεται από τους παραπάνω πίνακες συνέντευξη παραχώρησαν διευθυντές δημοτικών σχολείων, καθένας εκ των οποίων με διαφορετικό χρόνο προϋπηρεσίας ως διευθυντές στο σχολείο που υπηρετούν αυτή τη στιγμή, ενώ οι περισσότεροι (n=3) εργάζονται στον Νότιο Τομέα Αθηνών. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως κατέχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα σχετικό με τον τομέα της διοίκησης αλλά μόνο ένας (Διευθυντής Δ) έχει λάβει εξειδίκευση στην Ειδική Εκπαίδευση.

Τα παιδιά με αυτισμό που ανήκουν στο μαθητικό δυναμικό των παραπάνω σχολείων φοιτούν στις τάξεις της Γ' (Διευθυντής Α και Διευθυντής Δ), της Ε' (Διευθυντής Β) και της Α' (Διευθυντής Γ). Όσον αφορά στο οικογενειακό τους υπόβαθρο, συγκατοικούν όλα με τους γονείς τους κι ένα εξ αυτών επιπροσθέτως και με τη γιαγιά του (Διευθυντής Γ). Λαμβάνουν και οι τέσσερις μαθητές παροχές, τρεις μαθητές λαμβάνουν Παράλληλη Στήριξη (μόνο μία εκ των οποίων προέρχεται από το κράτος) και ένας μαθητής παρακολουθεί μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης και επιπλέον μαθήματα εργοθεραπείας μέσα στη σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα:

«Υπάρχει τμήμα ένταξης και πάει κάθε μέρα. Κάνει και εργοθεραπεία με μία κοπέλα στο σχολείο, που κάνει την πρακτική της.» (Διευθυντής Γ)

Οι εν λόγω μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στους τομείς της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης, ενώ αναδεικνύεται ο ρόλος της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών:

«Προσπαθεί να προσεγγίσει τα υπόλοιπα παιδιά με τη βοήθεια της παράλληλης. Πηγαίνει η παράλληλη και προτρέπει τα υπόλοιπα παιδιά να παίζουν με την Α., γιατί μόνη της δε πηγαίνει, κι έτσι παίζουν όλοι μαζί. Ο λόγος της είναι πολύ απλός, κάνει μόνο απλές προτάσεις και εκφράζει τα θέλω της.» (Διευθυντής Α)

«Κυρίως έχει πρόβλημα επικοινωνιακό, δεν αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του κι έχει περιορισμένη συμμετοχή στο μάθημα. (...) Δυσκολεύεται, παραμένει κλειστός στον εαυτό του, κι όποια μικρή επικοινωνία υπάρχει, είναι με τους συναδέλφους της παράλληλης.» (Διευθυντής Δ)

Στη συνέχεια, ως προς τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο σχολείο ευθύνης του εκάστοτε Διευθυντή, διαφέρει ο αριθμός του ανθρώπινου δυναμικού σε κάθε σχολείο που έχει λάβει εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση, ο Διευθυντής Δ απάντησε πως οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης και οι δασκάλες έχουν λάβει εξειδίκευση, ενώ ο Διευθυντής Β μόνο 4-5 εκπαιδευτικοί, κατά προσέγγιση.

Στην ερώτηση εάν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί στο σχολείο έχουν γνώση των χαρακτηριστικών του αυτισμού γενικά αλλά και των χαρακτηριστικά, των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων, των ταλέντων και των αναγκών του παιδιού ειδικά, μόνο ο Διευθυντής Α αποκρίθηκε θετικά. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Διευθυντή Γ:

Δε νομίζω να υπάρχει σε πλήρη βαθμό, κάποιιοι έχουν μια σχετική επίγνωση, αλλά δε νομίζω οι περισσότεροι να γνωρίζουν σε βάθος τις ανάγκες του παιδιού. (...) Έχουν γνώση των χαρακτηριστικών του παιδιού και το προσέχουν πάρα πολύ. Γενικά τι γνώσεις έχουν δεν ξέρουμε.» (Διευθυντής Γ)

Τέλος, στο εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου γνωρίζουν στρατηγικές αντιμετώπισης των επικοινωνιακών και κοινωνικών ελλειμμάτων, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό, ο Διευθυντής Α, αν και υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του αυτισμού και τα χαρακτηριστικά του μαθητή με αυτισμό στο σχολείο, έδωσε την παρακάτω απάντηση:

«Εξειδικευμένα όχι.. Αλλά σε γενικές γραμμές γνωρίζουν τα στοιχειώδη! Δηλαδή δεν μπορούν να την βοηθήσουν ενεργά, αλλά ξέρουμε τι προβλήματα έχει και είμαστε δίπλα της. Ειδικός είναι αυτός από ειδική αγωγή. Παρότι είχαμε πάρει σεμινάρια ως κλάδος, δεν είμαστε ειδικοί, δεν έχουμε μεταπτυχιακό στην ειδική. Δεν ισοβαθμίζονται οι ρόλοι.» (Διευθυντής Α)

3.3 Ρόλος γονέων

Πίνακας 3.3.1

Ρόλος Γονέων (1)

Διευθυντής	Συχνότητα επικοινωνίας διευθυντή με γονείς	Συχνότητα επικοινωνίας εκ/κού με γονείς	Συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων
A	Όποτε χρειαστεί	Συχνά	Οι γονείς έχουν ενημερώσει το σχολείο για τις ανάγκες του παιδιού
B	Αν συμβεί κάτι έκτακτο	Συχνά, όπως και η εκ/κός παράλληλης στήριξης	Αν είναι κάτι σοβαρό, ρωτάμε την οικογένεια
Γ	Μέχρι τη διάγνωση με τον διευθυντή, πλέον	Μία φορά στις 15 μέρες	Όχι, λόγω άρνησης της κατάστασης

	με την εκ/κό		
Δ	Μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις	Όχι συχνά, οι γονείς δεν επικοινωνούν	Συνήθως δεν επιθυμούν να συμμετέχουν

Πίνακας 3.3.2
Ρόλος Γονέων (2)

Διευθυντής	Πίστη γονέων για τις γνώσεις του εκ/κού	Ικανοποίηση γονέων για το εκ/κό πρόγραμμα	Διεκδίκηση παροχών	Σεβασμός, εμπιστοσύνη, κοινοί στόχοι, κοινός σχεδιασμός σχολείου – οικ.
A	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι
B	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι
Γ	Δε γνωρίζω	Δεν είναι ξεκάθαρο	Ναι	Όχι, λόγω άρνησης της κατάστασης
Δ	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι

Πίνακας 3.3.3
Ρόλος Γονέων (3)

Διευθυντής	Ανοιχτή και άμεση επικοινωνία σχολείου – οικ.	Εμπλοκή γονέων σε δραστηριότητες	Αποδοτική συμμετοχή των γονέων
A	Μεταξύ γονέων, εκ/κού τάξης και εκ/κού παράλληλης	Ναι	Ναι
B	Ανοιχτή ναι, άμεση μόνο μεταξύ γονέων και εκ/κού παράλληλης	Εν μέρει	Ναι
Γ	Όχι	Όχι	Όχι
Δ	Όχι	Σε περιορισμένο βαθμό	Όχι

Προχωρώντας στον ρόλο των γονέων για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό ελήφθησαν κάποιες πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις από τους Διευθυντές.

Στις αρχικές ερωτήσεις, οι οποίες ήταν σχετικά με τη συχνότητα επικοινωνίας των γονέων με τον Διευθυντή του σχολείου (που φοιτά το παιδί τους με αυτισμό) και με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους, παρατηρήθηκαν παρόμοιες απαντήσεις και από τους τέσσερις συμμετέχοντες. Το βάρος ευθύνης επικοινωνίας με τους γονείς επωμίζεται ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, όταν έχει ανατεθεί:

«Η επικοινωνία είναι τακτική στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και μόνο αν συμβεί κάτι έκτακτο. Η παράλληλη μιλάει πιο πολύ και ο δάσκαλος της τάξης, που ενημερώνει τη μητέρα.»

(Διευθυντής Β)

Εκτός από την επικοινωνία των γονέων με τους ιθύνοντες στη σχολική μονάδα, τέθηκε ερώτηση και σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν στο παιδί τους. Εντύπωση προκαλούν οι απαντήσεις των Διευθυντών Γ και Δ:

«Όχι, γιατί δεν έχουν αποδεχτεί ακόμα ότι το παιδί τους έχουν αυτισμό. Είναι μοναχοπαιδί και είναι ακόμα μικρό το παιδί.» (Διευθυντής Γ)

«Όχι, εμείς επιδιώκουμε τη επαφή με τους γονείς, αλλά οι γονείς είναι πιο διστακτικοί στο να συμμετέχουν.» (Διευθυντής Δ)

Στην ερώτηση εάν οι γονείς πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός του παιδιού έχει τις απαραίτητες γνώσεις και πως γνωρίζει τις κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να βελτιωθούν οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού τους, οι μισοί συμμετέχοντες (n=2), αποκρίθηκαν θετικά, ο Διευθυντής Β αρνητικά και ο Διευθυντής Γ δε γνώριζε, καθώς δεν είναι ξεκάθαρο αν οι γονείς γνωρίζουν σχετικά με το έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού τους. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση του Διευθυντή Β:

«Ο δάσκαλος δεν ξέρει, αλλά σε συνεργασία με την παράλληλη στήριξη βγάζουν το κατάλληλο αποτέλεσμα. Οι γονείς γνωρίζουν ότι ο δάσκαλος δεν είναι απόλυτος γνώστης.»

(Διευθυντής Β)

Στην επόμενη ερώτηση («Θεωρείτε ότι οι γονείς είναι ικανοποιημένοι με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί το παιδί τους;») ο Διευθυντής Γ ήταν ο μόνος συμμετέχων που απάντησε αρνητικά, στην ερώτηση που ακολουθεί («Οι γονείς του παιδιού έρχονται στο σχολείο, για να ζητήσουν τις παροχές που δικαιούται το παιδί τους;») ήταν ο μόνος που απάντησε θετικά, αλλά και στην επόμενη («Θεωρείτε πως μεταξύ γονέων και σχολείου υπάρχει σεβασμός, κοινοί στόχοι και κοινός σχεδιασμός;»), ο μοναδικός που απάντησε αρνητικά:

«Δεν εκφράζουν παράπονα και δε ζητούν και κάτι παραπάνω, αλλά δεν ασχολούνται και πολύ. Όταν είπε η εκπαιδευτικός στη μητέρα ότι πρέπει να κάνει συμβουλευτική για το παιδί της, της είχε φανεί παράξενο, άρα μάλλον δεν είναι πολύ πιθανό να είναι ικανοποιημένοι. (...) Έρχονται, ναι, και ζητούσε η μητέρα πληροφορίες για το επίδομα του δικαιούται, αν και δεν το ήθελε, ήθελε μόνο τα χρήματα για τις εργοθεραπείες και τις λογοθεραπείες, γιατί θεωρεί ότι μόνο αυτό χρειάζεται το παιδί της. (...) Όχι, γιατί οι γονείς δεν έχουν αποδεχτεί ακόμη το πρόβλημα.» (Διευθυντής Γ)

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν η επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι άμεση και ανοιχτή. Στις περιπτώσεις των Διευθυντών Γ και Δ η επικοινωνία δεν ήταν ούτε άμεση ούτε ανοιχτή με κανένα μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας:

«Όχι, τόσο ανοιχτή και άμεση επικοινωνία δυστυχώς δεν υπάρχει.» (Διευθυντής Δ)

Εν αντιθέσει, στις περιπτώσεις των Διευθυντών Α και Β δόθηκε έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και του εκπαιδευτικού της τάξης:

«Ανοιχτή ναι, γιατί η μητέρα είναι στην εκπαίδευση, άμεση όχι, η παράλληλη επικοινωνεί περισσότερο με τη μητέρα.» (Διευθυντής Β)

Έπειτα, τέθηκε ερώτηση σχετικά με την εμπλοκή των γονέων σε ενδοσχολικές δραστηριότητες. Θετική απάντηση υπήρξε από τον Διευθυντή Α:

«Βεβαίως. Όταν χρειάζεται μία δραστηριότητα την βοήθεια κάποιων γονέων ήταν πολύ πρόθυμοι να βοηθήσουν. Για παράδειγμα, όταν η εκπαιδευτικός έκανε Χριστόψωμα με τα παιδιά, είχε έρθει η μητέρα να συμμετάσχει με πολλή χαρά. Και στην κατασκευή και έκθεση παιδικών παιχνιδιών!» (Διευθυντής Α)

Τελική ερώτηση για την παρούσα υποενότητα ήταν εάν κρίνεται αποδοτική η συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους με αυτισμό, στην οποία δόθηκαν και θετικές (Διευθυντής Α και Διευθυντής Β) αλλά και αρνητικές απαντήσεις (Διευθυντής Γ και Διευθυντής Δ):

«Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα κρίνεται σημαντική στην κοινωνική ένταξη του παιδιού και στην ομαλή ανάπτυξή του όσον αφορά στο μαθησιακό επίπεδο. Αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονέα, εκπαιδευτικού και διευθυντή είναι απαραίτητη για κάθε είδους εξέλιξη.» (Διευθυντής Α)

«Θεωρώ ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή τους θα έφερνε και καλύτερα αποτελέσματα.» (Διευθυντής Δ)

3.4 Ρόλος Ηγεσίας – Κοινός σκοπός

Πίνακας 3.4
Ρόλος Ηγεσίας – Κοινός Σκοπός

Διευθυντής	Κοινό όραμα μεταξύ γονέων, εκ/κών και διευθυντή	Σχολικό κλίμα για συμπερίληψη	Πίστη για βελτίωση δεξιοτήτων
A	Ναι	Θετικό	Ναι
B	Όχι	Θετικό	Ναι
Γ	Όχι	Θετικό	Ναι
Δ	Ναι	Θετικό	Ναι

Επόμενη θεματική ενότητα συζήτησης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν η διατύπωση ενός κοινού σκοπού και ο ρόλος της ηγεσίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Για τη θεματική αυτή τέθηκαν τρεις ερωτήσεις στους συμμετέχοντες.

Σχετικά με το εάν έχει διατυπωθεί κοινός στόχος μεταξύ του διευθυντή, του εκπαιδευτικού της τάξης και των γονέων του παιδιού για την ανάπτυξη των εν λόγω δεξιοτήτων του παιδιού, δόθηκαν δύο αρνητικές (Διευθυντής Β και Γ) και δύο θετικές (Διευθυντής Α και Δ) απαντήσεις. Εντύπωση προκάλεσε η απάντηση του Διευθυντή Β, καθώς δίνεται έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης:

«Όχι, το βάρος πέφτει στην παράλληλη, η οποία συνεννοείται με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Απλώς προσπαθούν σε καθημερινή βάση το παιδί να αντλεί κάποιες πληροφορίες σε συγκεκριμένα μαθήματα.» (Διευθυντής Β)

Στη συνέχεια, και οι τέσσερις συμμετέχοντες απάντησαν πως το σχολικό κλίμα σχετικά με τη συμπερίληψη του μαθητή με αυτισμό είναι θετικό και πως είναι δυνατόν να υπάρξει βελτίωση των επικοινωνιακών και κοινωνικών του δεξιοτήτων, έστω και με αργό ρυθμό:

«Ε θεωρώ ότι έχει διαμορφωθεί ένα θετικό κλίμα, υπάρχουν δράσεις που αποσκοπούν στην ένταξη του παιδιού, υπάρχουν συνεργασίες για την βελτίωση του επιπέδου της συμμετοχής του, σε συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και με τη δική μου παρέμβαση όποτε απαιτείται. (...) Ε προφανώς μπορεί να υπάρξει με τη χάραξη πιο ξεκάθαρων στρατηγικών και με την βελτίωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Εχθρός του καλού είναι το καλύτερο.» (Διευθυντής Δ)

3.5. Ρόλος Ηγεσίας – Διαμοιρασμένη Ηγεσία

Πίνακας 3.5.1

Ρόλος Ηγεσίας – Διαμοιρασμένη Ηγεσία (1)

Διευθυντής	Συνεργατικές μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων	Ευθύνη εφαρμογής αποφάσεων
A	Ναι	Όλων των εκ/κών
B	Ναι	Όλων των εκ.κών
Γ	Ναι	Του εκ/κού του παιδιού
Δ	Ναι	Του εκ/κού του παιδιού

Πίνακας 3.5.2

Ρόλος Ηγεσίας – Διαμοιρασμένη Ηγεσία (2)

Διευθυντής	Εκπαίδευση συνομηλίκων – Γνώση των υπόλοιπων παιδιών του σχολείου	Ολιστικό πρόγραμμα εκπαίδευσης
A	Ναι – Ίσως	Όχι
B	Ναι – Όχι η πλειοψηφία	Όχι
Γ	Όχι – Όχι	Όχι
Δ	Όχι – Όχι η πλειοψηφία	Όχι

Στη συγκεκριμένη θεματική οι διευθυντές έδωσαν απαντήσεις σχετικά με τη διαμοιρασμένη ηγεσία στη σχολική μονάδα και τον ρόλο της ηγεσίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν τέσσερις.

Θετικά αποκρίθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες σε ερώτηση περί της ύπαρξης ή μη συνεργατικών μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, όταν προκύπτει κάποιο που να αφορά στο παιδί με αυτισμό. Ενδεικτικά ο Διευθυντής Γ δήλωσε:

«Εχτές που το παιδί είχε μια κρίση, συνεργάστηκαν ο νοσηλευτής, η γυμνάστρια και η εκπαιδευτικός της τάξης και όλοι μαζί το έλυσαν.» (Διευθυντής Γ)

Παρόλα αυτά, την ευθύνη εφαρμογής των αποφάσεων, που λαμβάνονται σχετικά με τον συγκεκριμένο μαθητή, οι μισοί συμμετέχοντες (Διευθυντής A και Διευθυντής B) τόνισαν πως

επωμίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών, ενώ οι υπόλοιποι μισοί (Διευθυντής Γ και Διευθυντής Δ) κυρίως ο εκπαιδευτικός του παιδιού.

Έπειτα, τέθηκε στους συμμετέχοντες ερώτηση με δύο σκέλη. Ερωτήθηκαν εάν έχει υπάρξει εκπαίδευση των συνομηλίκων σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού κι εάν τα παιδιά των υπολοίπων τάξεων έχουν γνώση επί των κοινωνικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων. Σχετικά με το πρώτο σκέλος οι Διευθυντές Α και Β ανέφεραν πως έχει υπάρξει εκπαίδευση των συμμαθητών του παιδιού από τους ίδιους τους Διευθυντές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, ενώ οι Διευθυντές Γ και Δ ανέφεραν πως δεν έχει υπάρξει κάτι αντίστοιχο. Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος, οι Διευθυντές Β, Γ και Δ απάντησαν αρνητικά. Ξεχώρισε η απάντηση του Διευθυντή Α, σύμφωνα με την οποία δεν είναι γνωστό αν όντως τα οι μαθητές του υπόλοιπου σχολείου έχουν γνώση επί των χαρακτηριστικών του παιδιού με αυτισμό:

«Σίγουρα τα παιδιά αντιλαμβάνονται πολλά περισσότερα από εμάς, άρα θα το καταλάβουν μόνοι τους. Η περισσότερη διεργασία γίνεται στην τάξη που ανήκει το παιδί. Άρα δεν είναι τυχαίο που λένε ότι τα παιδιά είναι οι καλύτεροι ψυχολόγοι.» (Διευθυντής Α)

Ακόμη, πρόγραμμα εκπαίδευσης που να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, όλων των τάξεων σχετικά με θέματα του αυτισμού σε κανένα από τα τέσσερα σχολεία δεν έχει πραγματοποιηθεί, συμφώνησαν και οι τέσσερις συμμετέχοντες:

«Όχι όσον αφορά τους μαθητές, μόνο τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εξ ορισμού γνωρίζουν κάποια πράγματα.» (Διευθυντής Α)

3.6 Ρόλος Ηγεσίας – Συνθήκες μάθησης

Πίνακας 3.6

Ρόλος Ηγεσίας – Συνθήκες Μάθησης

Διευθυντής	Προτροπή για τροποποίηση του περιβάλλοντος	Διασφάλιση προγραμμάτων και παροχών	Προτροπή για ευελιξία
A	Ναι	Όχι	Ναι
B	Ναι	Όχι	Ναι
Γ	Όχι	Όχι	Ναι
Δ	Ναι	Όχι	Ναι

Κατά την παρούσα θεματική ενότητα οι Διευθυντές έδωσαν απαντήσεις που αφορούν στις συνθήκες μάθησης του παιδιού και στον ρόλο της ηγεσίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών του δεξιοτήτων. Οι απαντήσεις τους είναι αρκετά ενδιαφέρουσες.

Αρχικά ερωτήθηκαν εάν οι ίδιοι προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς στην τροποποίηση του περιβάλλοντος του μαθητή, έτσι ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Τρεις Διευθυντές απάντησαν πως οι ίδιοι προτρέπουν για τροποποίηση του περιβάλλοντος, αλλά ο Διευθυντής Α υπογράμμισε τον ρόλο του εκπαιδευτικού και ο Διευθυντής Β αναφέρθηκε στην δύσκολη εκπαιδευτική καθημερινότητα. Παρακάτω δίνονται και οι τέσσερις απαντήσεις:

«Τους προτρέπω κι αυτοί παίρνουν πρωτοβουλίες όσον αφορά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Αφήνω τον εκπαιδευτικό να αναλάβει τις δικιές του πρωτοβουλίες.» (Διευθυντής Α)

«Προτρέπω, αλλά υπάρχουν δυσκολίες χωροταξικές, όπως μικρές αίθουσες, έλλειψη χώρου, έλλειψη κονδυλίων. Δεν είναι ένα παιδί μόνο του στη σχολική μονάδα, ούτε μπορούμε να

αλλάζουμε τάξη, που θα έχει πολλά πράγματα η τάξη μέσα.» (Διευθυντής Β)

«Όχι, είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού.» (Διευθυντής Γ)

«Πάντοτε και τονίζουμε πως είμαστε στη διάθεσή τους για οποιαδήποτε συνδρομή μπορούμε να έχουμε κι εμείς σε αυτήν την προσπάθεια.» (Διευθυντής Δ)

Έπειτα, τους δόθηκε η ερώτηση «Διασφαλίζετε την ύπαρξη ειδικών προγραμμάτων και παροχών για την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού;», αλλά και διευκρινιστικά παραδείγματα, όπως εναλλακτικά προαύλια, οπτικά βοηθήματα ή κάποιος χώρος που να λειτουργεί σαν καταφύγιο. Καταγράφηκαν ακόμη μερικές απαντήσεις, άξιες αναφοράς, μέσω των οποίων αποτυπώνεται η πραγματικότητα σε μία σχολική μονάδα:

«Δυστυχώς θα το θέλαμε πολύ, αλλά οι συνθήκες του ελληνικού σχολείου δεν προβλέπουν κάτι τέτοιο.» (Διευθυντής Α)

«Δεν υπάρχουν αυτά πέρα από την τραπεζαρία, γιατί υπάρχει γενικά έλλειψη χώρου. Η υποδομή των σχολείων δεν παρουσιάζει πληθώρα χώρων, για να τα εκμεταλλευτούμε.»

(Διευθυντής Β)

«Όχι, ευτυχώς έχουμε τον νοσηλευτή και την εργοθεραπεύτρια και βοηθούν.» (Διευθυντής Γ)

«Όχι, δεν υπάρχουν αυτά λόγω έλλειψης υποδομών και κονδυλίων.» (Διευθυντής Δ)

Τελικώς, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο εάν προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη σχολική μονάδα, που οι ίδιοι διοικούν, να δείχνουν

ευελιξία, υπομονή και ενσυναίσθηση προς τον μαθητή με αυτισμό. Οι απαντήσεις όλων τους ήταν παρεμφερείς:

«Ο μαθητής έτσι κι αλλιώς ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, δηλαδή ο συγκεκριμένος δεν μπορεί να μάθει να διαβάζει. Φυσικά τους προτρέπω.» (Διευθυντής Γ)

3.7 Ρόλος Ηγεσίας – Επαγγελματική Ανάπτυξη

Πίνακας 3.7

Ρόλοι Ηγεσίας – Επαγγελματική Ανάπτυξη

Διευθυντής	Προτροπή για λήψη εκ/σης σχετική με την Ειδική Εκ/ση	Υποστήριξη των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη των γνώσεών τους
A	Όχι	Όχι
B	Όχι	Όχι
Γ	Όχι	Όχι
Δ	Ναι	Ναι

Στην υποενότητα αυτήν συζητήθηκε η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον ρόλο του διευθυντή για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Σημαντικό στοιχείο σε αυτό το σημείο είναι πως μόνο ένας Διευθυντής προτρέπει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο σχολείο, το οποίο αυτός διευθύνει, να λαμβάνουν εκπαίδευση σχετικά με την ειδική εκπαίδευση και παράλληλα τους υποστηρίζει, εάν υπάρξει θέληση εκ μέρους τους για ανάπτυξη των γνώσεών τους σχετικά με την ειδική εκπαίδευση.

Και στις δύο ερωτήσεις, λοιπόν, οι Διευθυντές A, B, Γ απάντησαν αρνητικά, καθώς η λήψη εκπαίδευσης αποτελεί ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού, ενώ ο Διευθυντής Δ υποστήριξε πως προσπαθεί να διευκολύνει όσο το δυνατόν περισσότερο την λήψη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα:

«Προτρέπουμε γενικά τους εκπαιδευτικούς, αν και είναι ήδη καταρτισμένοι με πολλά σεμινάρια. Αν είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον, από μόνοι τους οι εκπαιδευτικοί θα αναζητήσουν να το παρακολουθήσουν. Άρα εγώ δεν έχω κάποιον ρόλο σε αυτό.» (Διευθυντής Α)

Όχι, είναι ευχέρειά τους, μορφωμένοι άνθρωποι είναι. (Διευθυντής Γ)

«Προτρέπουμε και διευκολύνουμε στο πλαίσιο του δυνατού να παρακολουθούν οι συναδέλφοι κάθε είδους σεμινάριο. Επίσης προωθούμε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου οτιδήποτε σχετικό μας έρχεται, ώστε να διευκολύνουμε την προσπάθεια των συναδέλφων.»

(Διευθυντής Δ)

3.8 Ρόλος Ηγεσίας – Υποστήριξη Γονέων και Κοινότητας

Πίνακας 3.8

Ρόλος Ηγεσίας – Υποστήριξη Γονέων και Κοινότητας

Διευθυντής	Συνεργασία Διεπιστημονικών Ομάδων	Παροχή εκ/σης στους γονείς
A	Ναι	Όχι
B	Ναι	Όχι
Γ	Δε γνωρίζω	Όχι
Δ	Ναι	Όχι

Επόμενη θεματική αποτελεί η υποστήριξη των γονέων και της κοινότητας σε συνδυασμό με τον ρόλο του διευθυντή για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Δύο ερωτήσεις τέθηκαν στους συμμετέχοντες, εάν οι διεπιστημονικές ομάδες στήριξης του παιδιού, δηλαδή το σχολείο, οι επαγγελματίες θεραπευτές και οι γονείς, συνεργάζονται έτσι, ώστε το παιδί να γενικεύει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του μεταξύ σχολείου, σπιτιού και κοινότητας και εάν έχουν προσπαθήσει να παράσχουν πρόγραμμα εκπαίδευσης στους γονείς.

Στην πρώτη ερώτηση οι Διευθυντές A, B και Δ απάντησαν θετικά, ενώ ο Διευθυντής Γ απάντησε πως δε γνωρίζει:

«Υπάρχουν κάποιες προσπάθειες, αλλά δεν είναι στον βαθμό που θα έπρεπε, ώστε να βοηθηθούν περεταίρω τα παιδιά. (...) Ναι, υπάρχει συχνή επικοινωνία με τον σύμβουλο ειδικής αγωγής και κάποιες φορές με το κέντρο στο οποίο παρακολουθεί μαθήματα ο Δ.» (Διευθυντής

Δ)

Στη δεύτερη ερώτηση όλοι οι συμμετέχοντες έδωσαν αρνητικές απαντήσεις:

«Για το συγκεκριμένο παιδί, όχι, γιατί οι γονείς είναι γνώστες και με τη συνεργασία της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, καταστρώνουν τα πλάνα τους.» (Διευθυντής B)

«Έχουμε επιχειρήσει κάποιες συναντήσεις, σε κάποια καλέσματα ανταποκρίθηκαν, αλλά όχι πάντα. (...) Αυτό συνήθως είναι καθήκον των δασκάλων, αλλά δε γίνεται συνήθως.»

(Διευθυντής Δ)

3.9 Ρόλος Ηγεσίας – Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία

Πίνακας 3.9.1

Ρόλος Ηγεσίας – Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία (1)

Διευθυντής	Προτροπή τροποποίησης του Α.Π.	Πρόταση για μεταβολές στη διδασκαλία	Προγράμματα και πρακτικές βασισμένα σε έρευνες	Αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων
A	Όχι	Όχι	Όχι	-
B	Όχι	Όχι	Όχι	-
Γ	Όχι	Όχι	Όχι	-
Δ	Όχι	Όχι	Όχι	-

Πίνακας 3.9.2

Ρόλος Ηγεσίας – Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία (2)

Διευθυντής	Προτροπή παρέμβασης σε συγκεκριμένες περιοχές	Προώθηση εξατομικευμένων στρατηγικών υποστήριξης	Διασφάλιση ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας	Δραστηριότητες σε ομάδες
A	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι
B	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι
Γ	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
Δ	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι

Στην παρούσα θεματική θα δοθούν τα αποτελέσματα της συνέντευξης σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία στην τάξη σε συνδυασμό με τον ρόλο του διευθυντή για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών του αυτισμού. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν παρόμοιες.

Στις πρώτες τέσσερις ερωτήσεις τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των Διευθυντών (n=4) ήταν ίδιες. Στις πρώτες τρεις ερωτήσεις («Προτείνετε στους εκπαιδευτικούς την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται αυτό στις ανάγκες του παιδιού;», «Προτείνετε μεταβολές στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να μπορεί να συμμετέχει στην εκπαιδευτική καθημερινότητα και ο μαθητής με αυτισμό;», «Καλλιεργείται κουλτούρα σχεδιασμού ατομικών προγραμμάτων και πρακτικών βασισμένα σε έρευνες;») όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά. Για τον λόγο αυτόν δεν τους τέθηκε η επόμενη ερώτηση «Αξιολογείτε μετέπειτα την εφαρμογή και την πρόοδο των προγραμμάτων αυτών;», καθώς κανείς συμμετέχων δεν εφάρμοζε προγράμματα βασισμένα σε έρευνες. Ερωτήθηκε όμως στον Διευθυντή Δ αν αξιολογείται η εφαρμογή των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο σχολείο του, μιας κι έδωσε εμπειριστατωμένη απάντηση ως προς το γενικό πλαίσιο, κατά το οποίο σχεδιάζονται και εφαρμόζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα στον μαθητή με αυτισμό. Ενδεικτικά δίνονται κάποιες απαντήσεις:

«Την ίδια ύλη έχει ο Ν. με τα υπόλοιπα παιδιά, δεν υπάρχουν όμως οι ίδιες απαιτήσεις, τα πράγματα είναι πολύ μαλακά όλα, αν και αυτός κάνει όλα τα μαθήματά του στο σπίτι, συμμετέχει και γράφει και τεστ.» (Διευθυντής Γ)

«Όχι, είναι στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών.» (Διευθυντής Γ)

*«Εμπιστευόμαστε τον εκπαιδευτικό κάθε τάξης μαζί με τη συνεργασία της παράλληλης στήριξης, για να επιτευχθεί ο κάθε στόχος.Ενημερώνομαι για την πορεία της μαθήτριάς. Παρόλα αυτά η συνεργασία γίνεται. Όπου μου δοθεί κάποιος προβληματισμός, έχω την καλή διάθεση να βοηθήσω, σε συνεργασία με τους γονείς. (ΣΕ: με έναν τόνο εκνευρισμού)»
(Διευθυντής Α)*

*«Κοιτάζτε.. συνήθως οι κατευθυντήριες γραμμές έρχονται από το ΚΕΔΑΣΥ και χαράζουμε προγράμματα βάση της διάγνωσης που μας έρχεται. Η αξιολόγηση όμως πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, γιατί γίνεται σε μικρή ηλικία και μετά ξανά μετά την έκτη, και γι' αυτόν τον λόγο έχουμε κάποια ευελιξία στη διαμόρφωση των προγραμμάτων. (...) Εγώ όχι, ο εκπαιδευτικός αποκλειστικά γνωρίζει πότε πρέπει να κάνει επαναξιολόγηση των προγραμμάτων και των στόχων που έχουν τεθεί. Εγώ δεν έχει χρειαστεί να το κάνω.»
(Διευθυντής Δ)*

Στη συνέχεια τέθηκε η ερώτηση στους συμμετέχοντες εάν προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν παρέμβαση σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως η κοινωνική

αλληλεπίδραση και η επικοινωνία. Ο Διευθυντής Β έδωσε θετική απάντηση, εν αντιθέσει με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, αξίζει να αναφερθεί η απάντηση του Διευθυντή Α:

«Τονίζω ότι έχω απόλυτη εμπιστοσύνη και επικροτώ τη συνεργασία εκπαιδευτικού με παράλληλη, οι οποίοι αποφασίζουν από κοινού τους στόχους και την πραγματοποίηση αυτών. Ενημερώνομαι για κάθε δραστηριότητα κι όπου χρειάζεται, παρεμβαίνω. (ΣΕ: ο εκνευρισμός είναι πλέον έκδηλος)» (Διευθυντής Α)

Στην επόμενη ερώτηση («Προωθείτε τις εξατομικευμένες στρατηγικές υποστήριξης;») οι Διευθυντές Α, Β, Δ απάντησαν θετικά, ενώ ο Διευθυντής Γ αρνητικά και τόνισε μάλιστα και τον λόγο, σύμφωνα με τον οποίο δεν προωθεί εξατομικευμένες στρατηγικές υποστήριξης:

«Όχι, γιατί το εξαντλεί το ωράριό του στην τάξη και στο ολοήμερο.» (Διευθυντής Γ)

Έπειτα ρωτήθηκαν οι διευθυντές εάν διασφαλίζουν την παροχή ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας μέσω αξιολόγησης και εποπτείας. Η απάντηση ήταν αρνητική από όλους τους συμμετέχοντες. Τέλος, ρωτήθηκαν εάν ο μαθητής με αυτισμό λαμβάνει εκπαίδευση στα πλαίσια της ομάδας, όπου όλοι απάντησαν θετικά. Ενδεικτικά μία απάντηση ως προς την τελευταία ερώτηση:

«Ναι, ναι, σήμερα για παράδειγμα παρακολούθησαν όλοι μαζί πρόγραμμα διατροφής.» (Διευθυντής Β)

3.10 Συμπερασματικά

Πίνακας 3.10
Συμπερασματικά

Διευθυντής	Πρόσθετες πληροφορίες
Α	Στόχος του σχολείου είναι η συνεργασία γονέων, σχολείου και εκπαιδευτικών
Β	Επιτακτική η δημιουργία προγραμμάτων ανίχνευσης δεξιοτήτων και γνωμάτευσης
Γ	Επιτακτική η δημιουργία επιπλέον χώρων στο σχολείο
Δ	Καλύτερα αποτελέσματα θα επέφερε η καλύτερη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολικής μονάδας

Τελευταία ερώτηση της συνέντευξη ήταν εάν οι συμμετέχοντες θα ήθελαν να προσθέσουν κάποια πληροφορία σχετικά με τον ρόλο των γονέων ή τον δικό τους για την ανάπτυξη των

επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Στις απαντήσεις που λήφθηκαν τονίστηκαν τα ελλείμματα του εκπαιδευτικού συστήματος και τέθηκαν κάποιες προτάσεις. Ακολουθούν οι απαντήσεις και των τεσσάρων διευθυντών:

«Το εκπαιδευτικό μας προσωπικό είναι έμπειρα καταρτισμένο και οποιεσδήποτε δυσκολίες κι αν προκύψουν, είμαι πάντα δίπλα σε κάθε μαθητή. Εεε.. πάντα στόχο έχει τη συνεργασία γονέων, σχολείου, εκπαιδευτικού. Ευελπιστώ να υπάρξουν καλύτερες προδιαγραφές και μέριμνα από το κράτος για τα συγκεκριμένα παιδιά, για να εντάσσονται καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον.» (Διευθυντής Α)

«Θα μπορούσε το κράτος να παράσχει πλουσιότερη και καταλληλότερη υλικοτεχνική υποδομή προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών, ειδικά προγράμματα διδασκαλίας, ειδικούς χώρους για το παιδί. Πρέπει να δημιουργηθούν προγράμματα ανίχνευσης δεξιοτήτων, να γίνονται... και να γίνονται συχνότερα, για να γνωρίζουμε μέχρι πού μπορεί να φτάσει το παιδί και με βάση τα αποτελέσματα αυτών των γνωματεύσεων να επανακαθορίζονται οι στόχοι.» (Διευθυντής Β)

«Δεν υπάρχει χώρος στο σχολείο μας για περαιτέρω αίθουσες και το αφήνουμε στον εκπαιδευτικό της τάξης και στην παράλληλη, όταν υπάρχει. Και κάποια παιδιά που θα έπρεπε να πηγαίνουν στο ειδικό σχολείο, δεν τα δέχονται, γιατί δεν είναι στελεχωμένο το ειδικό, για να έχει αρκετές θέσεις.» (Διευθυντής Γ)

«Θεωρούμε ότι η καλύτερη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολικής μονάδας θα επέφερε καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές. Επίσης, μία αύξηση των απαραίτητων κονδυλίων για τη σχολική μονάδα θα μπορούμε να βοηθήσει στον σχεδιασμό και στην εκτέλεση τέτοιων προγραμμάτων.» (Διευθυντής Δ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή συζητούνται τα ευρήματα αυτής της εργασίας σε σύνδεση με τα κεντρικά ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα. Θα γίνει σύγκριση, δηλαδή, μεταξύ του ρόλου του σχολικού ηγέτη και των γονέων παιδιών με αυτισμό, όπως τα παρουσίασαν οι συμμετέχοντες της παρούσης έρευνας, με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη και των γονέων όπως παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

4.2 Συζήτηση

Αρχικά, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές με αυτισμό, τόσο τα ακαδημαϊκά όσο και τα ατομικά, είναι δυσανάλογα φτωχά σε σχέση με άλλες ομάδες παιδιών με δυσκολίες. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα παιδιών με αυτισμό σε γενικά σχολεία είναι βέλτιστα, όταν τα σχολεία υιοθετούν προσεγγίσεις που αφορούν σε ολόκληρο το σχολείο με έμφαση στη συμπερίληψη. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να συμπεριληφθούν στις πρακτικές κάποια στοιχεία κλειδιά, όπως η συμμετοχή και συνεργασία της οικογένειας, η τροποποίηση και δόμηση του περιβάλλοντος, το αναλυτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία. Τα στοιχεία αυτά συνδυάζονται με γνώση βασισμένη σε έρευνα και τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στα σχολεία (Roberts and Webster, 2020).

Οι μαθητές με μικρότερες ανάγκες για υποστήριξη είναι πιο πιθανό να τοποθετηθούν σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης (Kurth *et. al.*, 2017). Η συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό είναι σημαντική για τη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Fryxell and Kennedy, 1995).

Όταν παιδιά με αυτισμό ανήκουν σε συμπεριληπτικές τάξεις για περισσότερο από έναν χρόνο, φαίνεται επιδεικνύουν σημαντική βελτίωση στις γλωσσικές δεξιότητες και στο IQ

(Harris *et. al.*, 1991). Έρευνα στο The Children's Toddler School, ένα συμπεριληπτικό νηπιαγωγείο για παιδιά με αυτισμό, αναφέρει σημαντική αύξηση στο IQ, στις προσαρμοστικές δεξιότητες (ειδικά όσον αφορά στην επικοινωνία και στην κοινωνικοποίηση), στη λειτουργική επικοινωνία, στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στις δεξιότητες παιχνιδιού (Stahmer and Ingersoll, 2004).

Τα προγράμματα των πανεπιστημίων στην ειδική εκπαίδευση, που λαμβάνουν υπόψη τους τις ικανότητες του κάθε μαθητή, τη συμμετοχή των γονέων και αποδοτικές εκπαιδευτικές πρακτικές, προετοιμάζουν τους φοιτητές για την ανάπτυξη και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων στα σχολεία και στην κοινότητα για άτομα με δυσκολίες (Crockett, 2002). Ακόμη, η αρχική εκπαίδευση κατά την πρόσληψη είναι καίριας σημασίας. Παρέχεται στους εκπαιδευτικούς γνώση μέσω βιβλίων αλλά και πρακτική γνώση. Την εκπαίδευση κατά την πρόσληψη τονίζουν και οι Zhang και Spencer (2015). Υπάρχει ισχυρή σύνδεση μεταξύ της αποδοτικότητας στην πρόοδο του μαθητή και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Sonnenmeier *et. al.*, 2005).

Κάποια στοιχεία για μια αποδοτική συμπερίληψη ενός παιδιού με αυτισμό είναι η διορατική ηγεσία, η συνεργασία των φορέων, η αποδοτική συμμετοχή των γονέων, η επαναξιολόγηση, τα κατάλληλα επίπεδα χρηματοδότησης, η υιοθέτηση του αναλυτικού προγράμματος και οι αποδοτικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Lipsky and Dartner, 1997).

Κάποια χαρακτηριστικά αποδοτικών σχολικών προγραμμάτων για μαθητές με αυτισμό που έχουν εντοπιστεί σε έρευνες είναι η συμμετοχή και συνεργασία της οικογένειας, η υιοθέτηση και τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, του περιβάλλοντος μάθησης και του μαθήματος, οι διαδικασίες αξιολόγησης και επανεξέτασης, η διεπιστημονική συνεργασία, οι εξατομικευμένες στρατηγικές και το εξειδικευμένο περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος (Dawson and Osterling, 1997· Simpson *et. al.*, 2003· Iovannone *et. al.*, 2003).

Υπάρχει όμως και η πιθανότητα εμφάνισης δύσκολων συμπεριφορών εκ μέρους του παιδιού. Τέτοιες συμπεριφορές ίσως εμφανιστούν σε νέα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα εξαιτίας του άγχους, που συνδέεται με την αλλαγή, εξαιτίας μειωμένου επιπέδου ή ποιότητας ενθάρρυνσης και/ή εξαιτίας μεγαλύτερης αναλογίας εκπαιδευτικού και μαθητών. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι τεχνικές αυτό-διαχείρισης μπορούν να παρέχουν έναν αποδοτικό και μη δακτυλοδεικτούμενο τρόπο διαχείρισης της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Ferraioli and Herris, 2010). Τα θετικά κοινωνικά αποτελέσματα και αποτελέσματα προσαρμογής σχετίζονται αρνητικά με την παρουσία μη ενδεδειγμένων συμπεριφορών (Mesibov and Shae, 1996).

Είναι σημαντικό επίσης ότι η διοίκηση του σχολείου και η σχολική επιτροπή υποστηρίζουν πλήρως τη δημιουργία αποδοτικών συμπεριληπτικών τάξεων και είναι έτοιμοι να παρέχουν υποστήριξη, για να διασφαλίσουν την επίτευξη αυτού του στόχου (Ferraioli and Herris, 2010).

Τελικώς, η υποστήριξη των γονέων όλων των παιδιών μπορούν να κάνουν τεράστια διαφορά στο πόσο αποδοτικά λειτουργεί η διαδικασία της συμπερίληψης (Ferraioli and Herris, 2010).

Οι Nind *et. al.* (2007) ανέφεραν περισσότερες θετικές παρά αρνητικές εμπειρίες από τους γονείς. Τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν μεταξύ αυτού του γκρουπ γονέων συμπεριλάμβαναν κατακτήσεις στις κοινωνικές δεξιότητες, ακαδημαϊκές κατακτήσεις, μία πιο διαφοροποιημένη εμπειρία και συνεχή αξιολόγηση. Εκφράστηκαν ανησυχίες σχετικά με τη δυσκολία των παιδιών να διαχειρίζονται καταστάσεις, τις δυσκολίες μετάβασης, τη σύγχυση, τις προτιμήσεις πλαισίων και τις πηγές χρηματοδότησης.

Τα χαρακτηριστικά του παιδιού και της οικογένειας δεν είχαν σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση του γονέα ως προς την ικανότητά του να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεως στο σχολείο για το παιδί του. Αντιθέτως, η ικανοποίηση των γονέων και οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου επίδρασαν σημαντικά στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Οι γονείς μπορεί ακόμα και να θυσιάσουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, για να παρέχουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στα παιδιά τους (Kurth *et. al.*, 2017).

Η συνεργασία και η επικοινωνία με το σχολείο είναι σημαντικά στοιχεία για τους γονείς και η απουσία τους αποτελεί λόγο δυσαρέσκειας (Starr and Foy, 2012). Οι γονείς αισθάνονται δυσαρεστημένοι όταν το σχολείο αποτυγχάνει να τους συμπεριλάβει στη λήψη αποφάσεων ή όταν δεν ακολουθεί τις αποφάσεις που έλαβαν από κοινού (Kurth *et. al.*, 2017).

Η γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο, ειδικά για γονείς μαθητών με αυτισμό, είναι εξαιρετικά πολύτιμη και σημαντική (Russa *et. al.*, 2015). Η γονεϊκή συμμετοχή συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση των γονέων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού τους (Zablotsky *et. al.*, 2012) και επιδρά θετικά στο παιδί (Syriopoulou-Delli and Polychronopoulou, 2017), συνδέεται αρνητικά με το γονεϊκό στρες και την επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου και θετικά με την γονεϊκή αποτελεσματικότητα (Benson, 2015).

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των γονέων, όσον αφορά στο εισόδημα δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Ωστόσο, μία έρευνα κατέδειξε πως οι πατεράδες με

υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης ήταν πιο πιθανό να παρευρεθούν σε σχολικές συναντήσεις (Goldman and Burke, 2019).

Σε όλες τις μελέτες παρατηρήθηκε (σύμφωνα με τα είδη συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα του παιδιού τους με αυτισμό, όπως αυτά αναφέρθηκαν στην βιβλιογραφική επισκόπηση) ότι στο 36,7% των συμμετεχόντων (n=140) κυριάρχησε το 3^ο είδος συμμετοχής (επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου) και στο 35,4% (n=135) το 2^ο είδος (συλλογική συνεργασία). Στο 14,2 % κυριάρχησε το 4^ο είδος (συμμετοχή βασισμένη στον χώρο του σχολείου) (Goldman and Burke, 2019).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν αρκετές διαφορές σε σύγκριση με τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών, όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια. Σύμφωνα με τους σχολικούς ηγέτες που έλαβαν μέρος στην εργασία αυτή, η συχνότητα επικοινωνίας του διευθυντή με τους γονείς δεν είναι ούτε συχνή ούτε καθημερινή, η συχνότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού του παιδιού με αυτισμό με τους γονείς του παιδιού είναι συχνότερη (Διευθυντής Α, Διευθυντής Β), ενώ η συμμετοχή των τελευταίων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το παιδί τους είναι χαμηλή έως και ανύπαρκτη. Επιπλέον, παρότι μόνο το 50% των συμμετεχόντων (Διευθυντής Α, Διευθυντής Δ) θεωρεί πως οι γονείς πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός του παιδιού τους έχει τις απαραίτητες γνώσεις για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού τους με αυτισμό, το 75% των συμμετεχόντων (Διευθυντής Α, Διευθυντής Β, Διευθυντής Δ) θεωρεί πως οι γονείς αισθάνονται ικανοποίηση για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί το παιδί τους. Το ίδιο 75% αναφέρει πως οι γονείς του παιδιού δε διεκδικούν τις παροχές που δικαιούνται για το παιδί τους, παράλληλα όμως τονίζουν πως υπάρχει σεβασμός εμπιστοσύνη, κοινοί στόχοι και κοινός σχεδιασμός μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Στη συνέχεια, της συνέντευξης, κανείς συμμετέχοντας δεν ανέφερε ανοιχτή και άμεση επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα του παιδιού (διευθυντή, εκπαιδευτικού τάξης, εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης), μόνο ο Διευθυντής Α ανέφερε εμπλοκή των γονέων σε ενδοσχολικές δραστηριότητες, ενώ οι μισοί συμμετέχοντες (Διευθυντής Α και Διευθυντής Β) υπογράμμισαν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Με βάση τις απαντήσεις που ελήφθησαν λοιπόν, κρίθηκε αποδοτική η συμμετοχή των γονέων, για τους οποίους οι αντίστοιχοι σχολικοί ηγέτες έδωσαν τις περισσότερες θετικές απαντήσεις. Η συνεργασία επομένως μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι σημαντική και ο ρόλος

της κρίνεται αποδοτικός για την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό.

Όσον αφορά στην ύπαρξη κοινού οράματος, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η δημιουργία κοινού οράματος μεταξύ των ηγετών και των δασκάλων όσον σχετικά με την αποτελεσματική καθοδήγηση των μαθητών με δυσκολίες είναι πολύ σημαντική. Επιπλέον, οι σχολικοί ηγέτες θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν τη μάθηση των μαθητών με δυσκολίες μέσω της αποκατάστασης της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού και μέσω της παροχής συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία ενισχύει τη συλλογική γνώση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς συνεργάζονται στη σχολική μονάδα. Επίσης, οι σχολικοί ηγέτες χρειάζεται να παρέχουν στους δασκάλους συνεχή υποστήριξη και να καθοδηγούν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες (Bays and Crockett, 2007). Κι αν μην ξεχνάμε πως ο Morewood, και οι συνεργάτες του (2011) υποστήριξαν πως σημαντικό στοιχείο ενός ολιστικού συμπεριληπτικού μοντέλου μάθησης αποτελεί το θετικό σχολικό κλίμα. Οι Horrocks, White και Roberts (2008) υποστηρίζουν πως ο πιο σημαντικός παράγοντας σε συμπεριληπτικά προγράμματα είναι η πίστη των ηγετών ότι οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να επιτύχουν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που ελήφθησαν στην παρούσα εργασία, μόνο οι μισοί σχολικοί ηγέτες (Διευθυντής Α και Διευθυντής Δ) τόνισαν πως έχουν διατυπώσει κοινό όραμα μεταξύ αυτών, των εκπαιδευτικών και των γονέων του μαθητή με αυτισμό. Όμως, αναφέρουν πως το σχολικό κλίμα σχετικά τη συμπερίληψη του μαθητή είναι θετικό και πως οι ίδιοι πιστεύουν πως ο εν λόγω μαθητής μπορεί να βελτιώσει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές του δεξιότητες μέσω του σχολείου, έστω και με αργό ρυθμό.

Η διαμοιρασμένη ηγεσία σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο αποτελεί επίσης στοιχείο κλειδί για την πραγμάτωση οραματικής ηγεσίας, ξεκινώντας από την ενασχόληση με συνεργατικές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων (Fixsen *et. al.*, 2013) και διαμοιρασμένη ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή αυτών μεταξύ των εκπαιδευτικών (Edmonds and Spradlin, 2010).

Με την ελάχιστη εκπαίδευση των συνομηλίκων, οι μαθητές με αυτισμό έχουν παρουσιάσει αύξηση στο μήκος της κοινωνικής συναναστροφής (Pierce and Schreibman, 1995· Whitaker, 2004), στις μιμήσεις παίγνιου και συνομιλίας, στην προσκόλληση στη γλώσσα και στη συμμετρική προσοχή (Pierce and Schreibman, 1995). Φυσικές διαδικασίες όπως η

εκπαίδευση στις απαντήσεις και η εκπαίδευση στο φυσικό περιβάλλον σε ένα γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης έχει επίσης οδηγήσει σε αυξήσεις στις δεξιότητες γλώσσας και αυθορμητισμού (Smith and Camarata, 1999).

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε πως σε ένα πλούσιο κοινωνικά περιβάλλον τα παιδιά με αυτισμό θα χρειαστούν μερική (κάποιες φορές ελάχιστη) βοήθεια, για να μεγιστοποιήσουν τις πιθανές κατακτήσεις τους στον κοινωνικό τομέα (Ferraioli and Herris, 2010).

Η κοινωνική ανταγωνιστικότητα βελτιώνει την κατανόηση ενός παιδιού σχετικά με τις καθημερινές δραστηριότητες στο σχολείο, από το να γνωρίζει πώς να ανταποκρίνεται όταν ένας άλλος συνομήλικος ξεκινά μία δραστηριότητα μέχρι να αναγνωρίζει τότε κάποιος συνομήλικος προσπαθεί να τον χειραγωγήσει, για να παραβεί κάποιον σχολικό κανόνα. Από την άλλη πλευρά, τα προγράμματα που συμπεριλαμβάνουν παιδιά με αυτισμό δε χρειάζεται να έχουν αρνητική επίπτωση στους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλικούς (Dugan *et. al.*, 1995; Farrell *et. al.*, 2007).

Στις παρεμβάσεις που διδάσκουν τέτοιου είδους δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται το αναλυτικό πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (Yang *et. al.*, 2003), η ομαδική διδασκαλία (Kamps *et. al.*, 1992), η εκπαίδευση των συνομηλικών (Pierce and Schreibman, 1995) και ξεχωριστές τεχνικές διδασκαλίας, που έχουν δοκιμαστεί πάλι στο παρελθόν με το εν λόγω και επιφέρουν αποτελέσματα (Gena, 2006; Sawyer *et. al.*, 2005). Σε αυτές τις έρευνες στους μαθητές με αυτισμό παρατηρήθηκε αύξηση στη συχνότητα κοινωνικής ενσωμάτωσης και στις απαντήσεις που έδιναν, αυξημένη κοινωνική προσκόλληση, βελτίωση στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και βελτιωμένες δεξιότητες έκφρασης των συναισθημάτων και των προτιμήσεών τους. Οι Pierce και Schreibman (1995) επίσης ανέφεραν επικουρικά στην απόκτηση στοχευμένων κοινωνικών δεξιοτήτων την προσκόλληση της προσοχής, το ενδεδειγμένο παιχνίδι και τη διατήρηση των αλληλεπιδράσεων.

Προσεγγίσεις σχετικά με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να επικεντρωθούν κυρίως στον εκπαιδευτικό, στον συμμαθητή ή στο άτομο με αυτισμό. Ενώ η έρευνα συχνά προσπαθεί να απομονώσει τη δύναμη συγκεκριμένων παρεμβάσεων, ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να σχεδιάσει πάνω και στις τρεις αυτές διαθέσιμες πηγές, όταν προσπαθεί να βελτιώσει την κοινωνική ενός παιδιού με αυτισμό. Ένας δάσκαλος, για παράδειγμα, μπορεί να εκπαιδεύσει και τους συνομηλικούς και τα ίδια τα παιδιά με αυτισμό, για να ξεκινήσουν έτσι και να διατηρηθούν οι μεταξύ τους

αλληλεπιδράσεις. Τότε σταδιακά υποχωρεί η συμμετοχή του δασκάλου, καθώς τα παιδιά ανακαλύπτουν ταυτόχρονα με τους συνομηλίκους τους κοινά κίνητρα, για να συνεχίσουν τις κοινές δραστηριότητες (Ferraioli and Herris, 2010).

Σε μία μελέτη με παιδιά δημοτικού με αυτισμό (Kamps *et. al.*, 2002) βρέθηκε πως τα παιδιά με αυτισμό περνούν περισσότερο χρόνο με συνομηλίκους που έχουν λάβει εκπαίδευση παρά με συνομηλίκους που ήταν εξοικειωμένοι με τον αυτισμό αλλά δεν είχαν λάβει εκπαίδευση ή με συνομηλίκους με τους οποίους δεν ένιωθαν οικεία.

Τα δίκτυα με τους συνομηλίκους ίσως ενισχύουν τα θετικά αποτελέσματα στον συναισθηματικό τομέα για τους μαθητές με αυτισμό. Ακόμα κι όταν κάποιο κοινωνικό δίκτυο δεν προωθεί την αποδοχή των μαθητών με αυτισμό, τα παιδιά με αυτισμό ανέφεραν πως είχαν εντονότερο το συναίσθημα του ανήκειν και της αποδοχής (Chamberlain *et. al.*, 2007).

Σε πολλές παρεμβάσεις ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, μαθησιακές ομάδες συνεργασίας συμπεριλαμβάνουν και τους μαθητές με αυτισμό και τους συνομηλίκους, σε συνδυασμό με την προσοχή και την υποστήριξη του δασκάλου. Τα παιδιά στις ομάδες συνεργασίας εμφανίζουν βελτίωση στον μαθησιακό τομέα και υψηλότερα σκορ στα τεστ (Dugan *et. al.*, 1995· Hunt *et. al.*, 1994).

Όσον αφορά λοιπόν στη θεματική σχετικά με τη διαμοιρασμένη ηγεσία, στην ελληνική πραγματικότητα, όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως χρησιμοποιούν συνεργατικές μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων, την ευθύνη όμως για την εφαρμογή των αποφάσεων την έχει είτε μόνο ο εκπαιδευτικός του παιδιού με αυτισμό (Διευθυντής Γ και Διευθυντής Δ) είτε όλοι οι εκπαιδευτικοί μίας σχολικής μονάδας (Διευθυντής Α και Διευθυντής Β). Τα αποτελέσματα στο σημείο αυτό ήταν ανησυχητικά, μιας και μόνο δύο συμμετέχοντες συμφώνησαν με τον διαμοιρασμό της ευθύνης για την εφαρμογή των αποφάσεων.

Μέρος στη διαδικασία (και ευθύνη) ανάπτυξης των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό μπορούν να λάβουν, όπως κατέστη ξεκάθαρο από τη διεθνή βιβλιογραφία, ακόμα και οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου, είτε είναι συνομήλικοι του παιδιού είτε διαφορετικής ηλικιακής ομάδας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που ελήφθησαν όμως, εκπαίδευση των συνομηλίκων του παιδιού με αυτισμού έλαβε χώρα μόνο στα σχολεία, τα οποία διευθύνουν οι Διευθυντές Γ και Δ. Εκτός από αυτό, δεν έχει πραγματοποιηθεί αλλού εκπαίδευση συνομηλίκων, σε κανένα σχολείο εκπαίδευση και των υπόλοιπων παιδιών του σχολείου και επίσης πουθενά ολιστικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ολόκληρου του δυναμικού της σχολικής μονάδας. Ενώ λοιπόν ρόλος των ηγετών είναι η εκπαίδευση των συνομηλίκων

αρχικά και των υπόλοιπων μαθητών του σχολείου στη συνέχεια για την ευκολότερη και αμεσότερη ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με αυτισμό, είναι σαφές πως κάτι τέτοιο δε λαμβάνει χώρα στην ελληνική πραγματικότητα.

Επιπλέον, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών μάθησης, τα οποία είναι αρκετά ευέλικτα, για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό, και είναι σημαντικά σε κάθε ολιστική προσέγγιση, όταν στόχος είναι τα βελτιωμένα αποτελέσματα για τους μαθητές αυτούς (Australian Advisory Board on Autism Spectrum Disorders, 2012). Την καθημερινότητά τους διευκολύνουν οι μαθητοκεντρικές πρακτικές και οι ευέλικτες παροχές (Dempster, 2009) και η πρόσβαση σε ειδικές πηγές, όπως ο σχεδιασμός ενός χώρου σαν «καταφύγιο», όπου οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να πάνε, όταν νιώθουν συναισθηματικά φορτισμένοι ή αγχωμένοι (Iovannone *et. al.*, 2003).

Η έρευνα έχει καταδείξει επίσης τη σημασία της ύπαρξης ευέλικτων πρακτικών στα επιτυχημένα σχολικά προγράμματα για μαθητές με αυτισμό, στα οποία συμπεριλαμβάνεται η ευελιξία ως προς το σχολικό πρόγραμμα, τις προσδοκίες για την ενδυμασία, τις εργασίες για το σπίτι και το περιβάλλον του προαυλίου (Australian Advisory Board on Autism Spectrum Disorders, 2012).

Σχετικά με τις συνθήκες μάθησης τα δεδομένα στο ελληνικό σχολείο δεν είναι πολύ διαφορετικά. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να τροποποιούν όπως εκείνοι θεωρούν βέλτιστο το περιβάλλον της τάξης (εκτός από τον Διευθυντή Γ) και όλοι οι συμμετέχοντες τους προτρέπουν να δείχνουν μεγαλύτερη ευελιξία στους μαθητές με αυτισμό. Κανείς σχολικός ηγέτης δεν εγγυάται όμως τη διασφάλιση προγραμμάτων και παροχών για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών τους. Κυρίαρχη αιτία ήταν τα ανεπαρκή κονδύλια, γεγονός που επιβάλλεται να προβληματίσει για την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτή αποτελεί προτεραιότητα από τους ιθύνοντες. Επομένως, η διαμόρφωση ποιοτικών συνθηκών μάθησης με την αρωγή ενός σχολικού ηγέτη θα μπορούσε να θεωρηθεί καταλυτικής σημασίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με αυτισμό.

Επόμενο στοιχείο – κλειδί αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη όσων εμπλέκονται με τη μαθησιακή διαδικασία ενός παιδιού με αυτισμό. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες των ηγετών και των δασκάλων στο σχολείο σχετικά με πρακτικές που βασίζονται σε δεδομένα για τους μαθητές με αυτισμό είναι σημαντικά για την υλοποίηση επιτυχημένων προγραμμάτων και για την επίτευξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων για τους μαθητές αυτούς. Κι ας μην ξεχνάμε

πως προαπαιτούμενο εφαρμογής του μοντέλου των Lynch και Irvine (2009) είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να δύνανται να δημιουργούν ευέλικτα και δημιουργικά περιβάλλοντα για τους μαθητές.

Στα σχολεία χρειάζεται να υπάρχουν ενεργές διαδικασίες όπου οι ηγέτες δουλεύουν με τη σχολική κοινότητα, ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες του προσωπικού και να βελτιώσουν τις οργανωτικές δομές, που θα εισάγουν αυτές τις πρακτικές στη σχολική κουλτούρα και στα προγράμματα (Bond *et. al.*, 2016).

Εν αντιθέσει με τα παραπάνω, στα ελληνικά σχολεία (σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας) οι σχολικοί ηγέτες δε συνυπολογίζουν στις καθημερινές τους υποχρεώσεις και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών να αναπτύσσονται συνεχώς επαγγελματικά, θεωρώντας πως ενέργειες τέτοιου είδους αποτελούν αποκλειστικά και μόνο υποχρέωση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Διαφοροποιήθηκε ως προς τα προαναφερθέντα μόνο ο Διευθυντής Δ, ο οποίος ανέφερε πως προτρέπει συνεχώς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου προτείνοντάς τους μάλιστα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό. Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα με την βοήθεια του σχολικού ηγέτη είναι εξαιρετικά σημαντική σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, όχι όμως σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της έρευνας οι οποίοι σε μεγάλο ποσοστό (75%) διαφώνησαν.

Σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής καθημερινότητας αποτελούν και οι γονείς των μαθητών με αυτισμό. Οι γονείς έχουν ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία δημιουργίας του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί μιλούν με τους γονείς, για ρεαλιστικούς και εφικτούς στόχους για τους μαθητές. Ακόμη και σε ώρες εκτός σχολείου οι εκπαιδευτικοί κάνουν συνεδρίες με τους γονείς και εκπαίδευση γονέων σε καθημερινή βάση, ώστε να εξασφαλίσουν ότι οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Zhang and Spencer, 2015).

Επιπρόσθετα της συνεργασίας με τους γονείς, οι ερευνητές δίνουν έμφαση στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι διεπιστημονικές ομάδες στην παροχή αποδοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με αυτισμό (Simpson *et. al.*, 2003). Ακόμα, μεμονωμένα άτομα, όπως οι επαγγελματίες θεραπευτές, οι ειδικοί στη διάγνωση δυσκολιών λόγου και οι παιδίατροι, συχνά έχουν ρόλο κριτικής σημασίας στην εκτίμηση, ανάπτυξη και αξιολόγηση των προγραμμάτων και των αποτελεσμάτων για τους μαθητές με αυτισμό (Webster, 2016). Ο Bunsen (2002) προτείνει οι διεπιστημονικές ομάδες να χρησιμοποιούνται, για να βοηθούν

μεμονωμένα άτομα με αυτισμό να γενικεύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μεταξύ σχολείου, σπιτιού και κοινότητας.

Διευθυντές σχολείων της Αθήνας, που παραχώρησαν συνέντευξη κατέστησαν ξεκάθαρο από τη μία πλευρά πως υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου, γονέων και διεπιστημονικών ομάδων (Διευθυντής Α, Διευθυντής Β, Διευθυντής Δ), αλλά επίσης πως δεν παρέχεται εκπαίδευση στους γονείς από κανένα μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας (n=4). Στο σημείο αυτό γίνεται αντιληπτό ξανά πως με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση η υποστήριξη των γονέων και της κοινότητας είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, ενώ στην ελληνική πραγματικότητα δεν παρέχεται εκπαίδευση στους γονείς από τους σχολικούς ηγέτες, καθιστώντας δυσκολότερη τη μεταφορά των γνώσεων από το ένα πλαίσιο στο άλλο (οι συμμετέχοντες τόνισαν την άποψή τους πως αποτελεί αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών η εκπαίδευση των γονέων, εάν υπάρξει).

Τελικώς, όσον αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη διδασκαλία είναι επιτακτική ανάγκη των μαθητών η ύπαρξη ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος από τον δάσκαλο για τον κάθε μαθητή ανάλογα με τις ανάγκες του. (Zhang and Spencer, 2015).

Ο διευθυντής συνεργάζεται με τον υπεύθυνο ειδικής αγωγής, εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς ως ειδικούς και είναι ανοιχτός στην επικοινωνία, κάνει επίσημες αξιολογήσεις και ανεπίσημες παρατηρήσεις, καθώς ένας από τους ρόλους του διευθυντή είναι να λειτουργούν ως καθοδηγητικοί επόπτες που διασφαλίζουν την παροχή ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας (Bays and Crockett, 2007).

Οι διευθυντές έχουν πολλαπλές ευθύνες και πρέπει να θέτουν προτεραιότητες, διοικητικές, διεκπεραιωτικές και εποπτικές, οι οποίες σχετίζονται με τον διαμοιρασμό των ευθυνών. Ως προς τις διαδικασίες οι διευθυντές χαρακτηρίζονται από συμμόρφωση με τον νόμο σε συνδυασμό με την ποιοτική εκπαίδευση. Επίσης, είναι σύμφωνοι με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την εποπτεία της διδασκαλίας τους, με επίσημη μορφή, όχι μόνο μέσω προφορικών οδηγιών (Bays and Crockett, 2007).

Οι σχολικοί ηγέτες χρειάζονται πρόσβαση σε παιδαγωγικές βασισμένες σε αποδείξεις εάν θέλουν να δημιουργήσουν μία κουλτούρα μαθητοκεντρικών πρακτικών και ευέλικτων παροχών για μαθητές με αυτισμό. Επίσης πρέπει ενεργά να υποστηρίζουν το προσωπικό, ώστε να εφαρμόζει και να επαναξιολογεί αυτές τις πρακτικές στο σχολείο (Dempster, 2009), να το καθοδηγούν να αναπτύσσουν προγράμματα σε συγκεκριμένες περιοχές, και συγκεκριμένα στην κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία (Iovannone *et. al.*, 2003) και τέλος

να τους προτρέπουν να αναπτύσσουν εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών με αυτισμό (Crosland and Dunlap, 2012).

Συγκρίνοντας τα παραπάνω διεθνή ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία με την κατάσταση στα σχολεία της πρωτεύουσας της Ελλάδας, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες τα αποτελέσματα ήταν εκ διαμέτρου αντίθετα. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με αυτισμό οι σχολικοί ηγέτες δεν προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς για τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, δεν τους προτρέπουν για μεταβολές στη διδασκαλία τους, δεν εφαρμόζουν προγράμματα και πρακτικές βασισμένα σε έρευνες (άρα δεν αξιολογούν και την πορεία αυτών) και δε διασφαλίζουν ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία. Ως προς το αν προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιούν παρέμβαση σε συγκεκριμένες περιοχές (επικοινωνία και κοινωνικοποίηση) μόνο ο Διευθυντής Β απάντησε θετικά. Ως προς την προώθηση εξατομικευμένων στρατηγικών υποστήριξης οι περισσότεροι απάντησαν θετικά (εκτός του Διευθυντή Γ) και ως προς την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων σε ομάδες όλοι. Αιτία όλων των παραπάνω αρνητικών απαντήσεων αναδείχθηκε η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την ανάδειξη των πρωτοβουλιών και των ευθυνών των εκπαιδευτικών. Επομένως, στη θεματική αυτή σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τον ρόλο του διευθυντή ως αρωγό στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με αυτισμό, ανάγεται το συμπέρασμα πως ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στα ελληνικά σχολεία είναι περιορισμένος, καθώς δίνεται έμφαση στη θέση του εκπαιδευτικού. Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ο ρόλος του διευθυντή είναι εξέχων για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό μέσω του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας.

Τελευταία ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες ήταν εάν θα ήθελαν να προσθέσουν κάποια πληροφορία σχετικά με τον ρόλο τους ή τον ρόλο των γονέων των παιδιών με αυτισμό. Κοινός παράγοντας σε όλες τις απαντήσεις ήταν οι επιπλέον παροχές και τα επιπλέον προγράμματα, που είναι απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων και την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Κάποια αιτήματα των διευθυντών αποτέλεσαν οι καταλληλότερες υλικοτεχνικές υποδομές, τα προγράμματα ανίχνευσης δεξιοτήτων, η επαρκής στελέχωση των σχολείων, η αύξηση των κονδυλίων και η στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας βεβαίως.

Συμπερασματικά, όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στις σχολικές μονάδες και θεωρούνται πρακτικές, οι οποίες προορίζονται για τους μαθητές με αυτισμό και είναι βασισμένες σε έρευνα. Τέλος, απαντώντας το κύριο ερευνητικό ερώτημα, πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία ενός σχολείου μέσω της συνεργασίας με τους γονείς στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, παρατηρείται πως όταν ο σχολικός ηγέτης αποφασίζει να εφαρμόσει πρακτικές που αφορούν σε ολόκληρο το σχολείο, του παρέχεται η δυνατότητα να ηγείται της σχολικής κοινότητας με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται ένας κοινός σκοπός σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό, να εφαρμοστούν πρακτικές διαμοιρασμένης ηγεσίας, να ασχολείται ενεργά και να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να συνεργάζεται αποδοτικά με τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας, να δημιουργήσει ευμενείς συνθήκες μάθησης σε ολόκληρο το σχολείο και να καθιερώσει ένα αναλυτικό πρόγραμμα και μεθόδους διδασκαλίας που να βασίζονται στις αρχές ποιοτικής εκπαίδευσης και έρευνας σχετικά με την αποδοτική διδασκαλία για τους μαθητές με αυτισμό (Webster, 2016).

4.3 Αντί Επιλόγου

Παρά την ύπαρξη νομοθεσίας σχετικά με τη συμπερίληψη όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία σε πολλές χώρες τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια, συνεχίζουν να υπάρχουν δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία άγχους και αναστάτωσης για τους μαθητές με αυτισμό, τις οικογένειές τους και το σχολείο (Roberts and Webster, 2020). Προτείνεται οι σχολικοί ηγέτες να εφαρμόζουν μία ολιστική προσέγγιση στο σχολείο για τους μαθητές με αυτισμό και να δεσμεύονται σε πειθαρχημένο διάλογο με την εκπαιδευτική και την ευρύτερη κοινότητα, κατά τον οποίο αξιοποιούν τα δεδομένα που προκύπτουν, και αξιολογούν σχολικές πρακτικές, καθώς σχετίζονται με συγκεκριμένα αποτελέσματα, τα οποία αναμένονται από τους μαθητές με αυτισμό (Webster, 2016).

Συνδυάζοντας τα μοντέλα ηγεσίας για την ανάπτυξη ενός προγράμματος ηγεσίας, μπορεί να δοθεί έμφαση στα παρακάτω, τα οποία θα ήταν χρήσιμο να εφαρμόζονται στα σχολεία. Αρχικά, στην ηθική ηγεσία, η οποία συμπεριλαμβάνει ηθική ανάλυση σχετικά με θέματα αναπηρίας και στην καθοδηγητική ηγεσία, η οποία προωθεί την μαθητοκεντρική μάθηση (πέρα από τους νομικούς και γραφειοκρατικούς περιορισμούς). Μπορεί ακόμη να τονιστεί η οργανωτική ηγεσία, που υποστηρίζει την αποδοτική ανάπτυξη προγραμμάτων, τη διοίκηση

και τη αξιολόγηση ου σχετίζεται με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η συνεργατική ηγεσία, που προωθεί τη συνεργασία για διδασκαλία, την επίλυση διαφωνιών και την ενσωματωμένη παροχή υπηρεσιών (Crockett, 2002).

4.4 Περιορισμοί

Βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν το γεγονός πως αποκλειστικά οι σχολικοί ηγέτες ανέφεραν τις απόψεις τους σχετικά με τις αντιλήψεις των γονέων. Θα ενισχυόταν η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας εάν είχαν ληφθεί συνεντεύξεις και από τους γονείς, ώστε να παρατηρηθεί εάν οι αντιλήψεις των διευθυντών για τον ρόλο των γονέων συμπίπτουν με τις αντιλήψεις των ίδιων των γονέων για τον ρόλο τους.

4.5 Προτάσεις για περεταίρω έρευνα

Υπάρχει έλλειψη σε έρευνες, οι οποίες μεταφέρουν τη γνώση για τον αυτισμό στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Guldberg, 2017). Επομένως, προτείνεται η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών, όπου θα παρατηρείται εάν ο ρόλος του διευθυντή σε έναν σχολείο βασίζεται ή θα μπορούσε να βασίζεται σε πρακτικές βασισμένες σε έρευνες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Έντυπο Συγκατάθεσης Συμμετοχής σε Έρευνα

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: «Ο ρόλος της ηγεσίας: Κατά πόσο η στενή σχέση μεταξύ σχολείου και γονέων επηρεάζει την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό»

Με αυτό το έγγραφο ενημερώνονται οι διευθυντές για το περιεχόμενο και τον σκοπό της εργασίας, η οποία πραγματοποιείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς με τίτλο «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» και αποδέχονται ότι συμμετέχουν σε αυτήν εθελοντικά.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία ως σκοπό έχουμε την μελέτη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό και συγκεκριμένα να βρούμε ποια είναι η συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων στα παιδιά, που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Πρέπει να ερευνηθεί, δηλαδή, τι κάνουν οι διευθυντές στην Ελλάδα, που βοηθάει τους μαθητές τους με αυτισμό να βελτιωθούν στον επικοινωνιακό και κοινωνικό τομέα. Η κατάσταση, που επικρατεί στην Ελλάδα θα συγκριθεί έπειτα με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Η διαδικασία είναι απλή. Ο ερευνητής μελετά το σχετικό με το θέμα επιστημονικό υλικό, παίρνει συνέντευξη από διευθυντές, στα σχολεία των οποίων φοιτούν μαθητές με αυτισμό, μελετά τα αποτελέσματα και συντάσσει μία επιστημονική εργασία.

Αυτό που ζητείται από τους διευθυντές είναι η εθελοντική τους συμμετοχή σε μία συνέντευξη, η οποία είναι εντελώς **ανώνυμη**, καθώς τα ονόματα αυτών τα ξέρει μόνο ο ερευνητής και κανείς άλλος.

Τα αποτελέσματα της εργασίας, η μελέτη δηλαδή του υλικού, η ανάλυση των συνεντεύξεων και οι συνεντεύξεις δημοσιεύονται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Οι μαγνητοσκοπημένες συνεντεύξεις των διευθυντών παραμένουν αποκλειστικά στην κατοχή του ερευνητή.

Πιθανοί κίνδυνοι δεν υπάρχουν, διότι η διαδικασία είναι απολύτως εμπιστευτική. Οφέλη όμως υπάρχουν αρκετά, καθώς δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με τον ρόλο των διευθυντών, που να συνδέεται με μαθητές με αυτισμό, και κατ' επέκταση θα ανοίξουν νέοι δρόμοι για περαιτέρω έρευνα, αλλά και ενημέρωση της σχολικής κοινότητας σχετικά με τις δυνατότητες που έχει.

Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

Όνοματεπώνυμο και υπογραφή συμμετέχοντος

Υπογραφή Ερευνητή

Ερευνητής: Ευαγγελία Τζουβάνα
Τηλέφωνο Επικοινωνίας: 6975700672

Έντυπο Ερωτήσεων Συνέντευξης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Warm-up Conversation

1. Πόσα χρόνια είστε διευθυντής στο σχολείο που εργάζεστε αυτήν τη στιγμή;
2. Σε ποια περιοχή της Αθήνας βρίσκεται;
3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας; Προπτυχιακό, Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό;
4. Έχετε λάβει εξειδίκευση στην Ειδική Εκπαίδευση ή στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων;
5. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σχολείο, έχουν λάβει εξειδίκευση σχετική με την Ειδική Εκπαίδευση;
6. Φοιτά στο σχολείο αυτό κάποιο παιδί που να έχει διαγνωστεί ότι ανήκει στο Φάσμα του Αυτισμού; Κι αν ναι, τάξη πάει;
7. Ποιο είναι το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού; (παραδοσιακή οικογένεια, χωρισμένοι γονείς, συγκατοίκηση με παππούδες, αδέρφια)
8. Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζει το παιδί όσον αφορά στον επικοινωνιακό και κοινωνικό τομέα; Μπορείτε να μας δώσετε μερικά παραδείγματα;
9. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί στο σχολείο έχουν γνώση των χαρακτηριστικών του αυτισμού γενικά αλλά και τα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και τις ανάγκες του παιδιού ειδικά;
10. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο γνωρίζουν στρατηγικές αντιμετώπισης των κοινωνικών και γλωσσικών ελλειμμάτων, οι οποίες απευθύνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αυτισμό;
11. Υπάρχει παράλληλη στήριξη που να υποστηρίζει το παιδί; Υπάρχει κάποια άλλη μορφή στήριξη (π.χ. Τμήμα Ένταξης);

Σχετικά με: Σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με αυτισμό.

12. Πόσο συχνή είναι η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας; Πόσο συχνά επικοινωνείτε εσείς και πόσο συχνά ο δάσκαλος της τάξης με την οικογένεια του παιδιού;
13. Οι γονείς λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; (π.χ. όταν είναι αναγκαίο να αλλάξει η μέθοδος διδασκαλίας/η συμμετοχή ή όχι του παιδιού στη σχολική γιορτή/η αλλαγή ρουτίνας του)
14. Οι γονείς πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός του παιδιού τους έχει τις απαραίτητες γνώσεις και πως γνωρίζει τις κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να βελτιωθούν οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού;
15. Θεωρείτε ότι οι γονείς είναι ικανοποιημένοι με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί το παιδί τους;
16. Οι γονείς του παιδιού έρχονται στο σχολείο, για να ζητήσουν τις παροχές που δικαιούται το παιδί τους;
17. Θεωρείτε πως μεταξύ γονέων και σχολείου υπάρχει σεβασμός, εμπιστοσύνη, κοινά στόχοι και κοινός σχεδιασμός;
18. Υπάρχει ανοιχτή και άμεση επικοινωνία με τους γονείς;
19. Οι γονείς του παιδιού εμπλέκονται σε δραστηριότητες στο σχολείο; (π.χ. εθελοντισμός, συμμετοχή σε επιτροπές, παρουσία στις εκδρομές κλπ)
20. Θεωρείτε πως η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αποδοτική;

Σχετικά με: Ρόλος της ηγεσίας σε ένα σχολείο, για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με αυτισμό.

Κοινός σκοπός:

21. Έχει διατυπωθεί κάποιο κοινό όραμα/κοινός σκοπός μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων κι εσάς όσον αφορά στην αποτελεσματική καθοδήγηση του μαθητή;
22. Θεωρείτε πως το σχολικό κλίμα σχετικά με τη συμπερίληψη και εκπαίδευση του παιδιού είναι θετικό ή αρνητικό;
23. Εσείς πιστεύετε πως μπορεί να υπάρξει όντως βελτίωση των εν λόγω δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον;

Διαμοιρασμένη Ηγεσία:

24. Προωθείτε τις συνεργατικές μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων, όταν αυτά προκύπτουν σχετικά με το παιδί με αυτισμό;
25. Όταν πραγματοποιείται λήψη μίας απόφασης, η ευθύνη για την εφαρμογή αυτής είναι κοινή μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου ή μόνο του εκπαιδευτικού του παιδιού; (π.χ. συμμετοχή του παιδιού σε θεατρικό/εκδρομή – συμπερίληψη)
26. Έχει υπάρξει εκπαίδευση των συνομηλίκων σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού; Τα παιδιά των υπόλοιπων τάξεων έχουν γνώση επί των κοινωνικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων;
27. Έχει δημιουργηθεί ποτέ πρόγραμμα εκπαίδευσης για θέματα αυτισμού που να αφορά σε όλο το σχολείο;

Συνθήκες Μάθησης:

28. Προτρέπετε τους εκπαιδευτικούς στην τροποποίηση του περιβάλλοντος του μαθητή, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του;
29. Διασφαλίζετε την ύπαρξη ειδικών προγραμμάτων και παροχών για την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού; (π.χ. εναλλακτικά προαύλια, οπτικά βοηθήματα ή «χώρος» σαν καταφύγιο)
30. Υπάρχει ευελιξία ως προς το πρόγραμμα, τις εργασίες, τη συμπεριφορά του μαθητή; Προτρέπετε τους εκπαιδευτικούς να δείχνουν ευελιξία, υπομονή και ενσυναίσθηση ως προς τον μαθητή;

Επαγγελματική Ανάπτυξη:

31. Προτρέπετε τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν συνεχώς εκπαίδευση σχετικά με την ειδική εκπαίδευση και τον αυτισμό;
32. Υποστηρίζετε τους εκπαιδευτικούς, για να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τον Αυτισμό; (π.χ. βιβλία, σεμινάρια)

Υποστήριξη γονέων και κοινότητας:

33. Οι διεπιστημονικές ομάδες στήριξης του παιδιού (σχολείο, επαγγελματίες θεραπευτές, γονείς) συνεργάζονται έτσι, ώστε το παιδί να γενικεύει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του μεταξύ σχολείου, σπιτιού και κοινότητας;

34. Έχετε προσπαθήσει να παράσχετε προγράμματα εκπαίδευσης στους γονείς; Ή έστω οδηγίες, ώστε να εφαρμόζονται οι στρατηγικές παρέμβασης και στο σπίτι;

Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία:

35. Προτείνετε στους εκπαιδευτικούς την τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του;
36. Προτείνετε μεταβολές στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να μπορεί να συμμετέχει στην εκπαιδευτική καθημερινότητα και ο μαθητής με αυτισμό; (π.χ. ταυτόχρονη διδασκαλία εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και παράλληλης στήριξης)
37. Καλλιεργείται κουλτούρα σχεδιασμού ατομικών προγραμμάτων και πρακτικών βασισμένα σε έρευνες;
38. Αξιολογείτε μετέπειτα την εφαρμογή και την πρόοδο των προγραμμάτων αυτών;
39. Προτείνετε στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν παρέμβαση σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία;
40. Προωθείτε τις εξατομικευμένες στρατηγικές υποστήριξης;
41. Διασφαλίζετε την παροχή ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας; (μέσω αξιολόγησης και εποπτείας)
42. Ο μαθητής λαμβάνει εκπαίδευση στα πλαίσια ομάδας; Δημιουργούνται δραστηριότητες όπου συμμετέχει σε ομάδα με συνομηλίκους;

Συμπερασματικά

43. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σχετικά με τον ρόλο των γονέων ή τον δικό σας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού;

Ενδεικτική Συνέντευξη

Καταγραφή Συνέντευξης – Διευθυντής Δ

Ε: Ερευνητής, Σ: Συνεντευξιζόμενος, ΣΕ: Σχόλια Ερευνητή

Ε: Καλησπέρα σας!

Σ: Καλησπέρα σας.

Ε: Έχω τοποθετήσει ένα μαγνητοφονάκι ακριβώς μπροστά μας, μήπως σας ενοχλεί να καταγράφουμε τη συνέντευξη;

Σ: Όχι!

Ε: Σας ευχαριστώ πολύ! Ας ξεκινήσουμε! Πόσα χρόνια είστε διευθυντής στο σχολείο που εργάζεστε αυτήν τη στιγμή;

Σ: Δέκα, από το 2011.

Ε: Σε ποια περιοχή της Αθήνας βρίσκεται το σχολείο; (ΣΕ: είχα δώσει οδηγία να αναφερθούν σε τομείς της Αθήνας για λόγους ανωνυμίας)

Σ: Στον Νότιο τομέα Αττικής.

Ε: Ποιο είναι το επίπεδο Σπουδών σας; Προπτυχιακό, Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό;

Σ: Μεταπτυχιακό.

Ε: Έχετε λάβει εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση ή στην διοίκηση σχολικών μονάδων;

Σ: Ναι, είναι κομμάτι του μεταπτυχιακού μου.

Ε: Ποιο από τα δύο;

Σ: Η διοίκηση σχολικών μονάδων. Και στην ειδική εκπαίδευση έχω κάνει ετήσιο σεμινάριο.

Ε: Οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται στο σχολείο, έχουν λάβει κάποια εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση;

Σ: Εεε οι κοπέλες που δούλευαν ως παράλληλη στήριξη είχαν λάβει εξειδικευμένη εκπαίδευση σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών και οι δασκάλες είχαν λάβει κάποια σεμινάρια.

Ε: Φοιτά στο σχολείο κάποιο παιδί με αυτισμό;

Σ: Ναι, έχουμε ένα στην τρίτη δημοτικού.

Ε: Ποιο είναι το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού; Ανήκει δηλαδή σε παραδοσιακή οικογένεια; Συγκατοικεί μόνο με τους παππούδες του; Μόνο με τα αδέρφια του;

Σ: Ανήκει σε μία παραδοσιακή οικογένεια και έχει κι ένα αδερφάκι.

Ε: Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζει το παιδί όσον αφορά στον επικοινωνιακό και κοινωνικό τομέα; Μπορείτε να μας δώσετε μερικά παραδείγματα;

Σ: Κυρίως έχει πρόβλημα επικοινωνιακό, δεν αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του κι έχει περιορισμένη συμμετοχή στο μάθημα.

Ε: Δηλαδή δεν ανήκει σε κάποια παρέα;

Σ: Όχι, δυσκολεύεται, παραμένει κλειστός στον εαυτό του, κι όποια μικρή επικοινωνία υπάρχει, είναι με τους συναδέλφους της παράλληλης.

Ε: Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί στο σχολείο έχουν γνώση των χαρακτηριστικών του αυτισμού γενικά αλλά και τα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και τις ανάγκες του παιδιού ειδικά;

Σ: Δε νομίζω να υπάρχει σε πλήρη βαθμό, κάποιοι έχουν μια σχετική επίγνωση, αλλά δε νομίζω οι περισσότεροι να γνωρίζουν σε βάθος τις ανάγκες του παιδιού.

Ε: Ούτε τα χαρακτηριστικά του αυτισμού γνωρίζουν γενικώς;

Σ: Γενικά, ναι, δε γνωρίζουν σε βαθμό που θα χρειαζόμασταν, νομίζω.

Ε: Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο γνωρίζουν στρατηγικές αντιμετώπισης των κοινωνικών και γλωσσικών ελλειμμάτων, οι οποίες απευθύνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αυτισμό;

Σ: Όχι, στο σύνολό τους, κυρίως οι συνάδελφοι της παράλληλης στήριξης και κάποιοι μεμονωμένοι συνάδελφοι από τους δασκάλους της τάξης.

Ε: Άρα, υπάρχει παράλληλη στήριξη που να υποστηρίζει το παιδί, έτσι;

Σ: Υπάρχει.

Ε: Υπάρχει και κάποια άλλης μορφής στήριξη; Όπως το Τμήμα Ένταξης.

Σ: Όχι, στο σχολείο μας δεν έχουμε τμήμα ένταξης.

Ε: Ωραία! Πάμε σιγά σιγά στις ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο των γονέων για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό στο σχολείο! Πόσο συχνή είναι η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας; Πόσο συχνά επικοινωνείτε εσείς και πόσο συχνά ο δάσκαλος της τάξης με την οικογένεια του παιδιού;

Σ: Δεν υπάρχει συχνή επικοινωνία, οι γονείς συνήθως δεν επικοινωνούν. Η επικοινωνία είναι συνήθως κομμάτι της ευθύνης της δασκάλας της τάξης. Εγώ επικοινωνώ μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις, εε μόνο αν χρειαστεί κάτι.

E: Οι γονείς λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; Για παράδειγμα, όταν είναι αναγκαίο να αλλάξει η μέθοδος διδασκαλίας ή όταν έχει έρθει η ώρα για εκδρομή!

Σ: Υπάρχουν περιπτώσεις που συμμετέχουν, αλλά συνήθως δε συμμετέχουν.

E: Οι γονείς δε θέλουν ή δεν το κρίνετε αναγκαίο;

Σ: Όχι, εμείς επιδιώκουμε τη επαφή με τους γονείς, αλλά οι γονείς είναι πιο διστακτικοί στο να συμμετέχουν.

E: Οι γονείς πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός του παιδιού έχει τις απαραίτητες γνώσεις και πως γνωρίζει τις κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να βελτιωθούν οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού τους;

Σ: Εμ.. Μέχρι τώρα δεν υπάρχει κάποιο παράπονο που να έχει τεθεί ως προς την επάρκεια των συναδέλφων, ούτε έχουμε αντιμετωπίσει κάποια δυσπιστία.

E: Θεωρείτε ότι οι γονείς είναι ικανοποιημένοι με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί το παιδί τους;

Σ: Θεωρώ ότι σε ένα μεγάλο βαθμό, ναι, μιας και δεν έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα, όταν επικοινωνούμε μαζί τους. Τουλάχιστον, δε μας έχει κατατεθεί κάποιο επίσημο παράπονο.

E: Οι γονείς του παιδιού έρχονται στο σχολείο, για να ζητήσουν τις παροχές που δικαιούται το παιδί τους; Π.χ. αλλαγή στη μέθοδο διδασκαλίας, συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα ή τη διεκδίκηση παράλληλης, όταν δεν υπάρχει;

Σ: Ε όχι, συνήθως δεν έρχονται, αλλά όσα είπατε σε μεγάλο βαθμό τα έχουμε στο σχολείο.

E: Θεωρείτε πως μεταξύ γονέων και σχολείου υπάρχει σεβασμός, κοινός στόχος και κοινός σχεδιασμός;

Σ: Σε έναν βαθμό, ναι, αλλά νομίζω ότι θα θέλαμε να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό, κυρίως στο κομμάτι της συμμετοχής.

E: Άρα ούτε κοινός σχεδιασμός σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού υπάρχει;

Σ: Όχι.

E: Υπάρχει ανοιχτή και άμεση επικοινωνία με τους γονείς;

Σ: Όχι, τόσο ανοιχτή και άμεση επικοινωνία δυστυχώς δεν υπήρχε.

E: Οι γονείς του παιδιού εμπλέκονται σε δραστηριότητες στο σχολείο; Για παράδειγμα κάνουν εθελοντισμό στο σχολείο; Έχουν ενεργή παρουσία στις εκδρομές;

Σ: Σε περιορισμένο βαθμό, έχουν υπάρξει κάποιες συμμετοχές σε εθελοντικές δράσεις που έχουμε κάνει, όχι πάντοτε. Μπορώ να πω πως στις εκδρομές ο ρόλος τους είναι πιο ενεργός.

E: Θεωρείτε πως η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αποδοτική;

Σ: Τι εννοείτε;

Ε: Δηλαδή αν συμμετείχαν λιγότερο ή περισσότερο στην εκπαιδευτική καθημερινότητα του παιδιού τους, θα είχαμε βελτιωμένα αποτελέσματα στις δεξιότητές του;

Ε Θεωρώ ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή τους θα έφερνε και καλύτερα αποτελέσματα.

Ε: Εξαιρετικά! Περνάμε τώρα σε ερωτήσεις που είναι σχετικές με τον ρόλο της ηγεσίας σε ένα σχολείο, για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αυτισμό! Έχει διατυπωθεί κάποιο κοινό όραμα, κάποιος κοινός σκοπός μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων κι εσάς όσον αφορά στην αποτελεσματική καθοδήγηση του μαθητή;

Σ: Ως έναν βαθμό υπάρχει αυτός ο προγραμματισμός, ειδικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δηλαδή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της τάξης, της παράλληλης και της δικής μου συμμετοχής, όπου κρίνεται απαραίτητη.

Ε: Θεωρείτε πως το σχολικό κλίμα σχετικά με τη συμπερίληψη και εκπαίδευση του παιδιού είναι θετικό ή αρνητικό;

Σ: Ε θεωρώ ότι έχει διαμορφωθεί ένα θετικό κλίμα, υπάρχουν δράσεις που αποσκοπούν στην ένταξη του παιδιού, υπάρχουν συνεργασίες για την βελτίωση του επιπέδου της συμμετοχής του, σε συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και με τη δική μου παρέμβαση όποτε απαιτείται.

Ε: Εσείς πιστεύετε πως μπορεί να υπάρξει όντως βελτίωση των εν λόγω δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον;

Σ: Ε προφανώς μπορεί να υπάρξει με τη χάραξη πιο ξεκάθαρων στρατηγικών και με την βελτίωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Εχθρός του καλού είναι το καλύτερο.

Ε: Εσείς προωθείτε τις συνεργατικές μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων, όταν αυτά προκύπτουν, σχετικά με το παιδί με αυτισμό;

Σ: Ε ναι προσπαθούμε, όλα τα προβλήματα να λύνονται με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης, τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με την ενεργοποίηση του συλλόγου διδασκόντων.

Ε: Όταν πραγματοποιείται λήψη μίας απόφασης, η ευθύνη για την εφαρμογή αυτής είναι κοινή μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου ή μόνο του εκπαιδευτικού του παιδιού;

Σ: Συνήθως η αλήθεια είναι ότι ο εκπαιδευτικός του παιδιού είναι αυτός που υλοποιεί την απόφαση. Ε: Έχει υπάρξει εκπαίδευση των συνομηλίκων σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού;

Σ: Όχι, κάτι τέτοιο δεν έχει υπάρξει.

Ε: Τα παιδιά των υπολοίπων τάξεων έχουν γνώση επί των κοινωνικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων;

Σ: Όχι σε μεγάλο βαθμό.

Ε: Μόνοι τους θεωρείτε πως δεν έχουν καταλάβει;

Σ: Ως έναν βαθμό ναι, αλλά όχι μέσω μιας οργανωμένης προσπάθειας.

Ε: Έχει δημιουργηθεί ποτέ πρόγραμμα εκπαίδευσης για θέματα αυτισμού που να αφορά σε ολόκληρο το σχολείο;

Σ: Εε όχι. Μόνο μεμονωμένα.

Ε: Μεμονωμένα εννοείται σε συγκεκριμένα παιδιά;

Σ: Όχι, στους εκπαιδευτικούς.

Ε: Οι επόμενες ερωτήσεις είναι σχετικές με τον ρόλο της ηγεσίας και τις συνθήκες μάθησης! Οπότε.. Εσείς προτρέπετε τους εκπαιδευτικούς στην τροποποίηση του περιβάλλοντος του μαθητή, έτσι ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του;

Σ: Πάντοτε και τονίζουμε πως είμαστε στη διάθεσή τους για οποιαδήποτε συνδρομή μπορούμε να έχουμε κι εμείς σε αυτήν την προσπάθεια.

Ε: Διασφαλίζετε την ύπαρξη ειδικών προγραμμάτων και παροχών για την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού; Για παράδειγμα υπάρχουν εναλλακτικά προαύλια, οπτικά βοηθήματα ή κάποιος χώρος που να λειτουργεί σαν καταφύγιο;

Σ: Όχι, δεν υπάρχουν αυτά λόγω έλλειψης υποδομών και κονδυλίων.

Ε: Υπάρχει ευελιξία ως προς το πρόγραμμα, τις εργασίες, τη συμπεριφορά του μαθητή; Προτρέπετε τους εκπαιδευτικούς να δείχνουν ευελιξία, υπομονή και ενσυναίσθηση προς τον μαθητή;

Σ: Εννοείται.

Ε: Πάρα πολύ ωραία, προχωράμε σε ερωτήσεις σχετικές με τον ρόλο της ηγεσίας και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Σ: Ναι.

Ε: Προτρέπετε τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν συνεχώς εκπαίδευση σχετικά με την ειδική εκπαίδευση και τον αυτισμό;

Σ: Προτρέπουμε και διευκολύνουμε στο πλαίσιο του δυνατού να παρακολουθούν οι συνάδελφοι κάθε είδους σεμινάριο. Επίσης προωθούμε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου οτιδήποτε σχετικό μας έρχεται, ώστε να διευκολύνουμε την προσπάθεια των συναδέλφων.

Ε: Υποστηρίζετε τους εκπαιδευτικούς, για να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τον αυτισμό; Αν κάποιος, για παράδειγμα, χρειαστεί περισσότερες πληροφορίες, κάποιο βιβλίο, θα έρθει να σας το ζητήσει;

Σ: Δεν έχουμε κάτι, ωστόσο όπως σας είπα και πριν οτιδήποτε υποπέσει στην αντίληψη μας, προσπαθούμε να διευκολύνουμε τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών.

Ε: Τέλεια, πάμε σε ερωτήσεις που να αφορούν και στους γονείς και στην κοινότητα! Οι διεπιστημονικές ομάδες στήριξης του παιδιού, δηλαδή το σχολείο, οι επαγγελματίες θεραπευτές και οι γονείς, συνεργάζονται έτσι, ώστε το παιδί να γενικεύει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του μεταξύ σχολείου, σπιτιού και κοινότητας;

Σ: Υπάρχουν κάποιες προσπάθειες, αλλά δεν είναι στον βαθμό που θα έπρεπε, ώστε να βοηθηθούν περεταίρω τα παιδιά.

Ε: Συνεργασία με τους αρμόδιους επιστημονικούς φορείς έχετε;

Σ: Ναι, υπάρχει συχνή επικοινωνία με τον σύμβουλο ειδικής αγωγής και κάποιες φορές με το κέντρο στο οποίο παρακούει μαθήματα ο Δ.

Ε: Έχετε προσπαθήσει να παράσχετε πρόγραμμα εκπαίδευσης στους γονείς; Ή έστω να τους δώσετε κάποιες οδηγίες, ώστε να εφαρμόζονται οι στρατηγικές παρέμβασης στο σπίτι;

Σ: Έχουμε επιχειρήσει κάποιες συναντήσεις, σε κάποια καλέσματα ανταποκρίθηκαν, αλλά όχι πάντα.

Ε: Τους δείξατε πώς να μεταβιβάζουν τις γνώσεις του παιδιού και στο σπίτι.

Σ: Αυτό συνήθως είναι καθήκον των δασκάλων, αλλά δε γίνεται συνήθως.

Ε: Ωραία, ωραία! Πάμε λίγο στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία σε συνδυασμό με την ηγεσία! Λοιπόν.. προτείνετε στους εκπαιδευτικούς την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται αυτό στις ανάγκες του παιδιού;

Σ: Ναι, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα και εξατομικευμένες διαδρομές για την κάλυψη της ύλης, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού.

Ε: Αυτό είναι πρωτοβουλία του δασκάλου ή δική σας παρέμβαση.

Σ: Είναι κοινή η γραμμή, αλλά οι εκπαιδευτικοί σε αυτά γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, δε χρειάζονται τη δική μου παρέμβαση.

Ε: Προτείνετε μεταβολές στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να μπορεί να συμμετέχει στην εκπαιδευτική καθημερινότητα και ο μαθητής με αυτισμό;

Σ: Το ζήτημα αυτό το αυτό το αφήνουμε συνήθως στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού της παράλληλης και του εκπαιδευτικού της τάξης.

Ε: Καλλιεργείται κουλτούρα σχεδιασμού ατομικών προγραμμάτων και πρακτικών βασισμένα σε έρευνες;

Σ: Κοιτάζετε.. συνήθως οι κατευθυντήριες γραμμές έρχονται από το ΚΕΔΑΣΥ και χαράζουμε προγράμματα βάση της διάγνωσης που μας έρχεται. Η αξιολόγηση όμως πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, γιατί γίνεται σε μικρή ηλικία και μετά ξανά μετά την έκτη, και γι' αυτόν τον λόγο έχουμε κάποια ευελιξία στη διαμόρφωση των προγραμμάτων.

Ε: Αξιολογείτε μετέπειτα την εφαρμογή και την πρόοδο των προγραμμάτων αυτών

Σ: Εγώ όχι, ο εκπαιδευτικός αποκλειστικά γνωρίζει πότε πρέπει να κάνει επαναξιολόγηση των προγραμμάτων και των στόχων που έχουν τεθεί. Εγώ δεν έχει χρειαστεί να το κάνω.

Ε: Προτείνετε στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν παρέμβαση σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία;

Σ: Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πού υπάρχουν ελλείμματα και δε χρειάζεται τη δική μου παρέμβαση.

Ε: Προωθείτε τις εξατομικευμένες στρατηγικές υποστήριξης;

Σ: Ε ναι, όπου είναι απαραίτητο.

Ε: Διασφαλίζετε την παροχή ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας μέσω αξιολόγησης και εποπτείας;

Σ: Όχι.

Ε: Ο μαθητής λαμβάνει εκπαίδευση στα πλαίσια ομάδας; Δημιουργούνται δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχει σε ομάδα με συνομηλίκους;

Σ: Υπάρχουν τέτοιες δραστηριότητες, ειδικά σε επίπεδο τάξης, όπου προσπαθούμε να ενισχύσουμε τον βαθμό αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του.

Ε: Και τελικώς... Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σχετικά με τον ρόλο των γονέων ή τον δικό σας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού;

Σ: Θεωρούμε ότι η καλύτερη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολικής μονάδας θα επέφερε καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές. Επίσης, μία αύξηση των απαραίτητων κονδυλίων για τη σχολική μονάδα θα μπορούμε να βοηθήσει σ τον σχεδιασμό και στην εκτέλεση τέτοιων προγραμμάτων.

Ε: Πολύ ωραίες απαντήσεις, σας ευχαριστούμε πολύ!

Σ: Κι εμείς σας ευχαριστούμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αυτοέκδοση

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας στην Ποιοτική-Ερμηνευτική Έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, σ. 31-48.

Ξένη

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Andrews, J., & Lupart., J. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children*. 2nd ed. Scarborough, ON: Sage.

Australian Advisory Board on Autism Spectrum Disorders. (2012). *Education and autism spectrum disorders in Australia: The provision of appropriate educational services for school-age students with autism spectrum disorders in Australia*. Frenchs Forest: Australian Advisory Board on Autism Spectrum Disorders.

Australian Bureau of Statistics. 2016. Disability, Ageing and Carers Australia: Summary of Findings, 2015. Available at: <https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/4430.0main+features12015>. Accessed on 6 February 2021.

Barnard, W. M. (2003). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.

Bays, D. A., & Crockett, J. B. (2007). Investigating instructional leadership for special education. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 15(3), 143–161. doi: [10.1080/09362830701503495](https://doi.org/10.1080/09362830701503495).

Benson, P. R., Karlof, K. L., & Siperstein, G. N. (2008). Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. *Autism*, 12, 47-63.

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships. *Exceptional Children*, 70, 167-184.

Bond, C., Symes, W., Hebron, J., Humphrey, N., Morewood, G., & Woods., K. (2016). Educational Interventions for Children with ASD: A Systematic Literature Review 2008–2013. *School Psychology International*, 37(3), 303–320.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Breitenbach, M. M., Armstrong, V. L., & Bryson, S. E. (2012). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (3), 277–294. doi: [10.1080/13603116.2012.676087](https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676087).

Bunsen, T. D. (2002). Quality indicators of best practices: A guide for educators. In R. Gabriels & D. Hill (Eds.), *Autism: From research to individualized practice* (pp. 179–202). London: Jessica Kingsley Publishers.

Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266–277. doi:[10.1007/s10803-011-1241-x](https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x).

Carter, M., Roberts, J., Williams, K., Evans, D., Parmenter, T., Silove, N., Clark, T. & Warren, A. (2011). Interventions Used with an Australian Sample of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1033-1041.

Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230–242.

Clark, E., & Zhou, Z. (2005). Autism in China: From acupuncture to applied behavior analysis. *Psychology in the Schools*, 42, 285–295.

Crockett, J. B. (2002). Special Education's Role in Preparing Responsive Leaders for Inclusive Schools. *Remedial and Special Education*, 23(3), 157-168. doi:[10.1177/07419325020230030401](https://doi.org/10.1177/07419325020230030401)

Crockett, J. B. (2004). Taking stock of science in the schoolhouse: Four ideas to foster effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 189–199.

Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 36 (3), 251–269.

Dawson, G., & Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. In Guralnick, M. J. (Ed.), *Effectiveness of Early Intervention* (pp. 307–326). Baltimore, MD: Brooks.

De Boer, S. & Simpson, R. (2009). *Successful inclusion for students with autism: Creating a complete, effective ASD inclusion program*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dempster, N. (2009). *Leadership for Learning: A Framework Synthesizing Recent Research*. Deakin West: Australian College of Educators.

Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A., & Stackhaus, J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and their fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175–188.

Edmonds, B. C., & Spradlin, T. (2010). What does it take to become a high-performing special education planning district? A study of Indiana's special education delivery service system. *Remedial and Special Education*, 31(5), 320–329. doi: [10.1177/0741932508327451](https://doi.org/10.1177/0741932508327451) .

Dempster, N. (2009). Leadership for Learning: a framework synthesising recent research. *Ed Ventures*, 1(13), 1–11.

Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97–114.

Emam, M., & Farrell, P. (2009). Tensions Experienced by Teachers and Their Views of Support for Pupils with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Schools. *European Journal of Special Needs Education* 24(4), 407–422. doi:10.1080/08856250903223070.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School Effectiveness & School Improvement, 18*, 335–352.

Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide Implementation of Evidence-Based Programs. *Exceptional Children, 79*(2), 213–230. doi:10.1177/001440291307900206.

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*, 541–554.

Goldman, S. E., & Burke, M. M. (2019). The Perceptions of School Involvement of Parents of Students with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Literature Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 6*(2), 109-127. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00157-y>

Guldberg, K. (2017). Evidence-based Practice in Autism Educational Research: Can We Bridge the Research and Practice Gap? *Oxford Review of Education, 43*(2), 149–161. doi:10.1080/03054985.2016.1248818.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*, San Francisco: Jossey-Bass

Harris, S. L., Handleman, J. S., Gordon, R., Kristoff, B., & Fuentes, F. (1991). Changes in cognitive and language functioning of preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 21*, 281–290.

Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms. A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-84.

Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1462–1473. doi: [10.1007/s10803-007-0522-x](https://doi.org/10.1007/s10803-007-0522-x).

Hume, K., Bellini, S. & Pratt, C. (2005). The Usage and Perceived Outcomes of Early Intervention and Early Childhood Programs for Young Children With Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 195-207. doi:[10.1177/02711214050250040101](https://doi.org/10.1177/02711214050250040101)

Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132–140. doi: [10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x).

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., & Bae, S. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200–214.

Ferraioli, S. J., Harris, S.L. (2011). Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41, 19–28. doi: [10.1007/s10879-010-9156-y](https://doi.org/10.1007/s10879-010-9156-y)

Hurlbutt, K. S. (2011). Experiences of Parents Who Homeschool Their Children with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 239–249. doi:[10.1177/1088357611421170](https://doi.org/10.1177/1088357611421170).

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, J., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150–165.

Iovannone, R., Greenbaum, P., Wang, W., Kincaid, D., Dunlap, G., & Strain, P. (2009). Randomized control trial of a tertiary behavior intervention for students with problem behaviors: Preliminary outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *17*, 213-225.

Joseph, R.M., Tager-Flusberg, H. & Lord, C. (2002). Cognitive Profiles and Social-Communicative Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(6), 807–821. doi:10.1111/1469-7610.00092.

Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B., Wade, L., & Folk, L. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated firstgrade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*, 281–288.

Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravitz, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., Carnazzo, K., Morrison, L. & Garrison-Kane, L. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, *68*, 173–187.

Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development, and Education*, *54*, 339-349.

Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2016). How Well are Children with Autism Spectrum Disorder Doing Academically at School? An Overview of the Literature. *Autism*, *20*(3), 276–294. doi:10.1177/1362361315580962.

Koegel, L. K., Harrower, J. K., & Koegel, R. L. (1999). Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, *1*, 26-34.

Kurth, J.A., Love, H., Pirtle, J. (2020). Parent Perspectives of Their Involvement in IEP Development for Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *35*(1), 36-46. doi:10.1177/1088357619842858

Kerzner-Lipsky, D. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Md: P.H. Brookes.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2013). Exploring elementary school teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/13603116.2012.758320.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3–9.

Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 845–859. doi: [10.1080/13603110802475518](https://doi.org/10.1080/13603110802475518) .

MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London: Routledge.

MacNeil, B.M., Lopes, V.A. & Minnes, P.M. (2009). Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 1–21. doi:[10.1016/j.rasd.2008.06.001](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.06.001).

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching (2nd Ed)*, London: Sage Publications

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

Morewood, G.D., Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Mainstreaming Autism: Making It Work. *Good Autism Practice (GAP)*, 12(2), 62–68.

Mulholland, J. & Wallace, J. (2003). Facilitating primary science teaching: A narrative account of research as learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 133 - 155. <https://doi.org/10.1080/13540600309374>

Myles, B., Grossman, B., Aspy, R., & Henry, S. (2009). Planning a comprehensive program for young children with Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(2), 164–180.

National Research Council. (2001). *Educating children with autism. Committee on educational interventions for children with autism. Division of behavioral and social sciences and autism*. Washington, DC: National Academy Press.

Neitzel, J. (2010). Positive behavior support for children and youth with autism spectrum disorder. *Preventing School Failure*, 54(4), 247–255. doi: [10.1080/10459881003745229](https://doi.org/10.1080/10459881003745229).

Nind, M., Flewitt, R., & Johnston, B. (2007). Parents choosing to combine special and inclusive early years settings: The best of both worlds? *European Journal of Special Needs Education*, 22, 425–441.

Osborne, L. A., & Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1253–1263. doi: [10.1016/j.rasd.2011.01.016](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.016).

Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 285–295.

Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Using peer trainers to promote social behavior in autism: Are they effective at enhancing multiple social modalities? *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 12, 207–218.

Roberts, J. M. A. (2015). Autism and Education in Australia. *Australian Clinical Psychologist*, 1(2), 21–25.

Potter, C. (2017). Father involvement in care, play, and education of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 42*, 375-384.

Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A Review of Research into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10): 1084–1096. doi:10.1080/13603116.2016.1145267

Roberts, J. & Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education, 1-18*.

Russa, M. B., Matthews, A. L., & Owen-DeSchryver, J. S. (2015). Expanding supports to improve the lives of families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*, 95-104.

Saggers, B., Klug, D., Harper-Hill, K., Ashburner, J., Costley, D., Clark, T., Bruck, S., Trembath, D., Webster, A., & Carrington, S. (2016). *Australian autism educational needs analysis: What are the needs of schools, parents and students on the autism spectrum?* Brisbane: Cooperative Research Centre for Living with Autism (Autism CRC).

Sawyer, L. M., Luiselli, J. K., Ricciardi, J. N., & Gower, J. L. (2005). Teaching a child with autism to share among peers in an integrated preschool classroom: Acquisition, maintenance, and social validation. *Education and Treatment of Children with Mental Retardation, 28*, 1–10.

Sciutto, M., Richwine S., Mentrikoski, J., & Niedzwiecki, K. (2012). A Qualitative Analysis of the School Experiences of Students with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(3), 177–188. doi:10.1177/1088357612450511.

Schwartz, I. S., Sandall, S. R., McBride, B. J., & Boulware, G. (2004). Project DATA: An inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*, 156–168.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research, 98*, 196-206.

Simpson, R. L., DeBoer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with Autism Spectrum Disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders, 23*(2), 116–133.

Smith, P. (2007). Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*, 297–309.

Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105*, 269–285.

Smith, A. E., & Camarata, S. (1999). Using teacher-implemented instruction to increase language intelligibility of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*, 141–151.

Sonnenmeier, R. M., McSheehan, M., & Jorgensen, C. M. (2005). A case study of team supports for a student with autism's communication and engagement within the general education curriculum: Preliminary report of the Beyond Access Model. *Augmentative and Alternative Communication, 21*, 101–115.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher, 30*, 23–28.

Stahmer, A. C., & Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the Children's Toddler School. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*, 67–82.

Starr, E. M., & Foy, J. B. (2012). In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 33, 207–216. doi:10.1177/0741932510383161

Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S., & Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 39-51.

Strain, P. S., Kohler, F. W., & Goldstein, H. (1996). Peer-mediated interventions for young children with autism. In P. Jensen & T. Hibbs (Eds.), *Psychosocial treatments of child and adolescent disorders* (pp. 573-586). Bethesda, MD: National Institutes of Health.

Vakalahi, H. F. (2001). Adolescent substance abuse and family-based risk and protective factors: A literature review. *Journal of Drug Education*, 31, 29-46.

Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B. & Kline, L. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism. *Early Childhood Education Journal*, 36, 321-326.

Valeo, A. (2010). Be strong; know what you need: A narrative on inclusive leadership. *Education*, 16(2), 91–107.

Van Roekel, E., Scholte, R.H.J., & Didden, R. (2010). Bullying Among Adolescents with Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63–73. doi:10.1007/s10803-009-0832-2.

Van Steensel, F. J. A., Bögels, S.M., & Perrin, S. (2011). Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 302–317. doi: 10.1007/s10567-011-0097-0.

Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2008). Parent involvement. In T. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (pp. 382-392). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Wang, M., Mannan, H., Poston, D., Turnbull, A. P., & Summers, J. A. (2004). Parents' perceptions of advocacy activities and their impact on family quality of life. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 144-155.

Webster, A. (2016). Utilising a Leadership Blueprint to Build Capacity of Schools to Achieve Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorder. In *Leadership for Learning and Effective Change*, edited by G. Johnson and N. Dempster, 109–128. Melbourne: Springer.

Webster, A., Cumming, J., & Rowland, S. (2017). *Empowering Parents of Children with Autism Spectrum Disorder: Critical Decision-Making for Quality Outcomes*. Singapore: Springer.

Webster, A., & Wilkinson, J. (2015). Leading School Communities to Implement a Sustainable School-Wide Model Leading to Enhancing Learning Outcomes for Students with ASD. *Special Education Perspectives*, 24(1), 27–37.

Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: What parents say – And what parents want. *British Journal of Special Education*, 34(3), 170–178. doi: [10.1111/j.1467-8578.2007.00473.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00473.x).

Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.

Yang, N. K., Schaller, J. L., Huang, T., Wang, M. H., & Tsai, S. (2003). Enhancing appropriate social behaviors for children with autism in general education classrooms: An analysis of six cases. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 405–416.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951-1966.

Zablotsky, B., Boswell K., & Smith C. (2012). An Evaluation of School Involvement and Satisfaction of Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *American Journal on Intellectual And Developmental Disabilities* 117, 316–330. doi: [10.1352/1944-7558-117.4.316](https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.316)

Zhang, D. & Spencer, V. G. (2015). Addressing the Needs of Students with Autism and Other Disabilities in China: Perspectives from the Field. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 168-181, doi: [10.1080/1034912X.2014.998175](https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998175)