

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι στάσεις των μαθητών του γενικού σχολείου
προς τα παιδιά με αυτισμό
μετά την αλληλεπίδραση τους στο σχολικό πλαίσιο

της Δότσιου Παρασκευής

Επιβλέπουσα

Μαυροπούλου Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής - Αυτισμού

Συν-επιβλέπουσα

Νικολαραϊζη Μάγδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής – Αγωγής Κωφών

Βόλος, 2009

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι στάσεις των μαθητών του γενικού σχολείου
προς τα παιδιά με αυτισμό
μετά την αλληλεπίδρασή τους στο σχολικό πλαίσιο

της Δότσιου Παρασκευής

Επιβλέπουσα

Μαυροπούλου Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής - Αυτισμού

Συν-επιβλέπουσα

Νικολαραϊζή Μάγδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής – Αγωγής Κωφών

Βόλος, 2009

Στον Νίκο

*και σ' αυτούς που αντέχουν
και στηρίζουν τις επιλογές μου*

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	8
ΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ	
<i>Η ιστορία του αυτισμού.....</i>	9
<i>Η τριάδα των διαταραχών.....</i>	10
<i>Άλλες ιδιαιτερότητες των ατόμων του φάσματος.....</i>	14
<i>Τα γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό.....</i>	15
<i>Το σύνδρομο Asperger.....</i>	17
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΎΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	
<i>Ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες.....</i>	19
<i>Ένταξη μαθητών με αυτισμό.....</i>	20
ΣΤΑΣΕΙΣ	
<i>Κοινωνιολογική ανάλυση των στάσεων.....</i>	24
<i>Οι στάσεις των παιδιών του γενικού σχολείου απέναντι σε παιδιά με αυτισμό.....</i>	26
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
<i>Ερευνητικά ερωτήματα – στόχοι της έρευνας.....</i>	39
<i>Ερευνητικές υποθέσεις.....</i>	40
<i>Σχεδιασμός της έρευνας.....</i>	41
<i>Περιγραφή προγράμματος ένταξης.....</i>	41
<i>Συμμετέχοντες.....</i>	42
<i>Μέθοδοι συλλογής πληροφοριών και διαδικασία χορήγησής τους.....</i>	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	58
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	75
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	78
Η ΛΙΣΤΑ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΤΩΝ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	80
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	

*«Οι συμμαθητές μου δεν με εκτιμούν στο σχολείο.
Πολλοί άνθρωποι, κοιτάζοντας με μόνο,
υποθέτουν ότι δεν είμαι αρκετά έξυπνος. Νομίζουν
ότι είμαι αγενής και ακατάδεκτος. Πιστεύουν ότι
γνωρίζουν τα πάντα για μένα.
Για πολύ καιρό δεν ήξερα τι σκέφτονταν οι άλλοι
για μένα και τι απαίσια πράγματα έλεγαν... ίσως
αυτό οφείλεται στον τρόπο που περπατάω ή μιλάω
ή επειδή δεν είμαι αρκετά κοινωνικός και δεν
μιλάω πολύ ».*

(Sainsbury, 2000, σελ. 81)

Εισαγωγή

Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει στόχο να διερευνήσει τις γνώσεις και τις στάσεις, που έχουν οι μαθητές του γενικού σχολείου προς τα παιδιά με αυτισμό, μετά την εμπειρία της αλληλεπίδρασής τους, στο πλαίσιο του σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 169 παιδιά της Δ΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που διερευνούσαν: α) τις γνώσεις τους για τον αυτισμό, β) τις στερεότυπες αντιλήψεις τους και γ) τις προθέσεις τους για τα παιδιά με αυτισμό. Η μέτρηση των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά την υλοποίηση προγράμματος ένταξης και τρεις μήνες μετά την τελευταία επαφή τους με το παιδί με αυτισμό.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, στο πεδίο του αυτισμού, της ένταξης, καθώς και σε αυτό που σχετίζεται με τη μελέτη των στάσεων και των προθέσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, απέναντι σε παιδιά με αυτισμό. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία είναι κυρίως ξενόγλωσση, βασίστηκε η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, τα ερωτήματα και οι υποθέσεις της.

Αυτά παρουσιάζονται στο δεύτερο κεφάλαιο, όπου αναπτύσσεται και η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο αναλυτικά, δίνονται ο αριθμός και τα στοιχεία των συμμετεχόντων, αλλά και των παιδιών με αυτισμό. Επιπλέον, περιγράφεται σύντομα το πιλοτικό πρόγραμμα ένταξης, μετά την ολοκλήρωση του οποίου μελετήθηκαν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι προθέσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε παιδιά με αυτισμό. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η διαδικασία της έρευνας και της συλλογής των δεδομένων, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση των γνώσεων και στάσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύονται τα ερευνητικά αποτελέσματα μαζί με την παράθεση των αντίστοιχων στατιστικών αναλύσεων για την ομάδα των συμμετεχόντων και για την ομάδα σύγκρισης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα ευρήματα για τις γνώσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης για τον αυτισμό, οι στάσεις και οι συμπεριφορικές τους προθέσεις απέναντι στα άτομα με αυτισμό. Ακόμη, αναλύεται η σχέση των μεταβλητών αυτών με τις γνώσεις των παιδιών, καθώς και οι σχέσεις συνάφειας των τριών παραπάνω εξαρτημένων μεταβλητών με τις ανεξάρτητες (φύλο, ηλικία/τάξη, συχνότητα επαφής). Τα παραπάνω στοιχεία μελετήθηκαν στην ομάδα μελέτης σε δύο χρονικές στιγμές (αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος ένταξης, αλλά και τρεις μήνες αργότερα) και συγκρίθηκαν με αυτά της

ομάδας ελέγχου. Στο τέταρτο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα των παραπάνω αναλύσεων, υπό το πρίσμα των παιδαγωγικών συνεπειών τους. Επιπλέον, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική μελέτη στο ίδιο πεδίο.

Τέλος, παρατίθενται τρία παραρτήματα. Σε κάθε ένα από αυτά παρουσιάζεται το εργαλείο της έρευνας, όπως προσαρμόστηκε στα ελληνικά, για τη μελέτη της αντίστοιχης μεταβλητής, καθώς για κάθε μεταβλητή δόθηκε ξεχωριστό ερωτηματολόγιο. Τα εργαλεία – ερωτηματολόγια είναι τα ίδια με εκείνα που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες έρευνες, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων με την διεθνή βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
Θεωρητικό υπόβαθρο

Το Αυτιστικό Φάσμα

Η ιστορία του αυτισμού

Ο αυτισμός είναι μια σύνθετη και εκτεταμένη αναπτυξιακή διαταραχή. Δεν πρέπει να θεωρείται ως μια στατική κατάσταση, καθώς πρόκειται για μια διαταραχή που επηρεάζει ολόκληρη την νοητική ανάπτυξη, τα συμπτώματα της οποίας εμφανίζονται διαφορετικά σε διαφορετικές ηλικίες. Στις περισσότερες περιπτώσεις η νοητική ανάπτυξη παρουσιάζει όχι μόνο ανομοιογένεια και επιβράδυνση, αλλά και δε ολοκληρώνεται ποτέ, ενώ αντίθετα, η σωματική ωριμότητα επιτυγχάνεται κανονικά (Frith, 1999).

Οι πρώτες θεωρητικές απόπειρες ερμηνείας της διαταραχής παρουσιάζονται, όπως επισημαίνει η Frith (1999), στις μελέτες των πρωτοπόρων Leo Kanner και Hans Asperger, οι οποίοι ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, μελέτησαν και κατέγραψαν περιπτώσεις «περίεργων παιδιών», που παρουσίαζαν μερικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως η αυτιστική μοναχικότητα, η επιθυμία για ομοιομορφία, οι «νησίδες δεξιοτήτων», η μηχανική μνήμη, αλαλία ή γλώσσα χωρίς πραγματική επικοινωνιακή πρόθεση και η υπερευαίσθησία σε ερεθίσματα) (Frith, 1999). Σύμφωνα με τους Kanner και Asperger τα παραπάνω διακρίνονται σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών, παρά τις επιμέρους διαφορές και τα επιπρόσθετα προβλήματα που παρουσιάζουν. Για το λόγο αυτό χρησίμευσαν ως σημεία αναφοράς – κριτήρια διάγνωσης του κλασικού αυτισμού.

Κάποια χρόνια αργότερα (1979) οι Wing και Gould, ύστερα από συστηματική μελέτη κατέληξαν σε δύο σημαντικά συμπεράσματα. Το πρώτο είναι ότι οι χαρακτηριστικές δυσκολίες του αυτισμού μπορούν να περιγραφούν ως μία «τριάδα των διαταραχών», με την έννοια ότι πρόκειται για τρία χαρακτηριστικά που συνυπάρχουν και όχι για τρεις ξεχωριστές μειονεξίες. Συγκεκριμένα είναι: 1. διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, 2. διαταραχή στην επικοινωνία, 3. διαταραχή στην φαντασία, στην ευελιξία σκέψης και στο συμβολικό παιχνίδι (Cumine et al., 2000).

Το δεύτερο συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξε η έρευνα, αφορά την παρατήρηση ότι όλα τα παιδιά που παρουσιάζουν την τριάδα των συμπτωμάτων είναι πιθανόν να αποτελούν ένα συνεχές φάσμα και να μοιράζονται την ίδια βαθύτερη ανωμαλία (Wing, 2000). Ακόμα, έχει παρατηρηθεί ότι και στο ίδιο το άτομο με αυτισμό η εικόνα του μπορεί να αλλάξει με βάση την ηλικία και την νοητική του ικανότητα. Τα παραπάνω συμπεράσματα οδήγησαν την Wing να εισάγει την έννοια

ενός φάσματος διαταραχών του αυτισμού (Wing, 1988). Σήμερα επικρατεί αυτή η άποψη για το «φάσμα του αυτισμού» ή «αυτιστικό φάσμα» η οποία αποδίδει την ιδέα της διακύμανσης εκδηλώσεων του ίδιου μειονεκτήματος (Happé, 1998).

Η τριάδα των διαταραχών

Τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής καθορίζονται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) και το εγχειρίδιο Διαγνωστικής και Στατιστικής (Diagnostic and Statistical Manual) (APA, 1994). Στο DSM – IV εντοπίζονται προβλήματα σε τρεις περιοχές οι οποίες περιλαμβάνουν «λίστα συμπτωμάτων» (Peeters, 2000) σε 3 περιοχές:

A. Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση

B. Ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία

Γ. Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

Παρακάτω περιγράφονται και αναλύονται τα χαρακτηριστικά των τριών περιοχών όπου εντοπίζεται η διαταραχή.

A. Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση

Ο τομέας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης περιλαμβάνει τέσσερα κριτήρια.

1) Έκδηλη παρέκκλιση στη χρήση πολλών μη λεκτικών συμπεριφορών. Σε μία κοινωνική πρόσκληση το άτομο με αυτισμό συνήθως δεν έχει βλεματική επαφή με το συνομιλητή του, δεν κατανοεί και δεν χρησιμοποιεί εκφράσεις του προσώπου, σώματος και γενικά χειρονομίες που βοηθούν στην ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής (Dickerson, Mayes & Calhoun, 2003).

2) Αδυναμία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με τους συνομηλίκους. Όταν ένας άνθρωπος παίρνει πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση με ένα άτομο με αυτισμό, τότε το άτομο αυτό μπορεί να μην αναγνωρίσει το λόγο της πράξης αυτής και επίσης δεν έχει κίνητρο να συνεχίσει την κοινωνική αλληλεπίδραση από τη στιγμή που δεν αποδίδει κάποιο νόημα σε αυτήν (Jordan & Powell, 1995). Τα παιδιά με αυτισμό είναι δύσκολο να γίνουν κοινωνικά επιδέξια και η δυσκολία αυτή αντιστοιχεί αναλογικά με τη δυσκολία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας στην ενήλικη ζωή (οπ.παρ.).

3) Απουσία αυθόρμητης συμμετοχής σε ενδιαφέροντα και απολαύσεις με άλλους ανθρώπους. Τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν την επιθυμία να μοιραστούν τα επιτεύγματά τους με άλλους ανθρώπους ή δείχνουν αδυναμία να υποδείξουν ή να τονίσουν θέματα ενδιαφέροντος. Αυτό έχει ως επακόλουθο να αδυνατούν να συλλέξουν πληροφορίες από τον κοινωνικό περίγυρο (Barrat, 2008, στο Γκονέλα, 2008)

4) Έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας (Dickerson, Mayes & Calhoun, 2003). Τα άτομα με αυτισμό δεν αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, τα ενδιαφέροντα, και τις ανάγκες των άλλων (Παπαγεωργίου, στο Γκονέλα, 2008). Δεν μπορούν δηλαδή να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις νοητικές καταστάσεις του συνομιλητή αλλά και τις δικές τους. Αυτή η ικανότητα είναι βασική για να μπορούν τα άτομα να λειτουργήσουν κατάλληλα σε επικοινωνιακά πλαίσια (Butera & Haywood, 1995).

Ανάλογα με την παρουσία ή μη των παραπάνω κριτηρίων αλλά και την έντασή τους οι Wing και Gould, όπως αναφέρει η Frith (1999), εντόπισαν τέσσερεις χαρακτηριστικούς τύπους κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίοι μπορούν να προέρχονται από την ίδια υποβόσκουσα έντονη ανικανότητα να σχηματίσουν κοινωνικές σχέσεις (Frith, 1999).

Ο πρώτος τύπος είναι ο αποτραβηγμένος. Αυτός εμφανίζει πλήρη αποστασιοποίηση, έχει ανάγκη τον ιδιωτικό χώρο και συμπεριφέρεται σαν να μην υπάρχουν άλλοι. Αντιμετωπίζει τους ενήλικες σαν αντικείμενα, τα οποία χειρίζεται για την κάλυψη των προσωπικών του αναγκών (Jordan & Powell, 1995).

Ο δεύτερος τύπος είναι ο παθητικός, ο οποίος αντιμετωπίζει με αδιαφορία οποιαδήποτε απόπειρα κοινωνικής προσέγγισης. Δεν παίρνει πρωτοβουλία για κοινωνικές σχέσεις και δεν είναι αυθόρμητος στις κοινωνικές συναλλαγές. Επίσης, ενοχλείται έντονα από τις αλλαγές του περιβάλλοντος, βιώνοντας έτσι καταστάσεις άγχους (Butera & Haywood, 1995).

Ο τρίτος τύπος κοινωνικής συμπεριφοράς είναι ο ιδιόρρυθμος. Αυτός ο τύπος επιδιώκει να κάνει παρέα με ανθρώπους, να τους αγγίζει, να τους κοιτάζει και να κάνει ερωτήσεις συχνά με ενοχλητική συμπεριφορά (Cumine, Leach & Stevenson, 1998 Dickerson, Mayes & Calhoun, 2003). Γενικά, τον ενδιαφέρει η διαδικασία, παρά το περιεχόμενο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ο τέταρτος και τελευταίος τύπος είναι ο επίσημος και επιτηδευμένος. Ο τύπος αυτός προσπαθεί ιδιαίτερα να έχει καλή συμπεριφορά, είναι εξαιρετικά ευγενικός και

τυπολάτρης (Cumine, Leach & Stevenson, 1998). Ωστόσο, όπως και οι παραπάνω τύποι παρουσιάζει και αυτός αδυναμία κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων.

B. Ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία

Η διαταραχή της ανάπτυξης του λόγου αποτελεί ένα από τα πρωτογενή χαρακτηριστικά του αυτισμού, η οποία μπορεί ως ένα βαθμό να εξηγήσει και να ερμηνεύσει τις υπόλοιπες διαταραχές, όπως αυτή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικής απόσυρσης, που αναφέρθηκε παραπάνω (Παπούδη, 2000, στο Γκονέλα, 2008).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων με αυτισμό είναι η δυσκολία τους να επικοινωνήσουν λεκτικά και μη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μπορεί να έχουν προβλήματα κατανόησης του προφορικού λόγου. Ωστόσο, υπάρχουν και άτομα που καταλαβαίνουν αλλά δεν μπορούν να απαντήσουν. Τα προβλήματα αυτά εμποδίζουν την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών και κοινωνικής κατανόησης και γι' αυτό τα παιδιά με αυτισμό είναι (κάποιες φορές) απότομα στη συμπεριφορά τους (Γκονέλα, 2008).

Η διαταραχή- δυσκολία στον τομέα της επικοινωνίας περιλαμβάνει τέσσερα κριτήρια.

Το πρώτο κριτήριο είναι η πλήρης έλλειψη ή καθυστέρηση της ομιλούμενης γλώσσας. Η έλλειψη αυτή δεν αναπληρώνεται από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου και σώματος (Dickerson, Mayes & Calhoun, 2003). Αυτή η δυσχέρεια στην επικοινωνία υπάρχει πάντα στα παιδιά με αυτισμό, είτε κατέχουν λίγο ή καθόλου τη γλώσσα (Jordan & Powell, 1995).

Το δεύτερο κριτήριο είναι η έλλειψη της ικανότητας των ατόμων με επαρκή ομιλία να αρχίσουν μία συζήτηση και η δυσκολία να τη συνεχίσουν. Για το λόγο αυτό, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν βαριά επικοινωνιακή μειονεξία, παρά γλωσσική (Frith, 1999).

Το τρίτο κριτήριο στον τομέα της επικοινωνίας αφορά τον τρόπο χρήσης της γλώσσας. Τα άτομα με αυτισμό χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο στερεοτυπικό και επαναληπτικό. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιούν δικό τους λεξιλόγιο και να αποδώσουν σε αυτό τελείως διαφορετικό και προσωπικό νόημα (ιδιοσυγκρασιακή χρήση της γλώσσας). Έτσι η γλώσσα χρησιμοποιείται μόνο για ένα πολύ στενό φάσμα εννοιών και σκοπών (Jordan & Powell, 1995).

Τέλος, το τέταρτο κριτήριο που περιλαμβάνει η διαταραχή στην επικοινωνία, αναφέρεται στην έλλειψη αυθόρμητου παιχνιδιού (παίξιμο ρόλων, κοινωνική μίμηση, την τήρηση και χρήση κανόνων (Butera & Haywood, 1995), ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου με αυτισμό. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί επικοινωνεί, ψυχαγωγείται, ενισχύει τις δεξιότητές του και την ικανότητά του για κοινωνική συναλλαγή. Έτσι, συνδέει όλες τις σημαντικές πτυχές της αναπτυσσόμενης προσωπικότητάς του. Επομένως, στον αυτισμό, η διαταραχή του παιχνιδιού οδηγεί σε διαταραχή όλων των πτυχών της ανάπτυξης του παιδιού (Jordan & Powell, 1995).

Γ. Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων

Η τελευταία διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού εντοπίζεται στη φαντασία των ατόμων με αυτισμό και εκδηλώνεται με ένα τουλάχιστον από τα παρακάτω κριτήρια.

Το πρώτο από αυτά αναφέρεται στην περιορισμένη ενασχόληση με ένα ή περισσότερους στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφερόντων του ατόμου με αυτισμό (Dickerson, Mayes & Calhoun, 2003). Αυτή η ενασχόληση είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστίαση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κάποια άτομα ασχολούνται με έμμονα ενδιαφέροντά τους με τέτοια ένταση που χάνουν ακόμα και την επαφή με το περιβάλλον (Dickerson, Mayes & Calhoun, οπ.παρ.). Σε κάθε περίπτωση όμως, αυτή η ενασχόληση αποτελεί παράγοντα ασφάλειας και μείωσης του άγχους που βιώνουν τα άτομα με αυτισμό σε καταστάσεις αλλαγής (Γκονέλα, 2008).

Το δεύτερο κριτήριο αφορά την άκαμπτη εμμονή του ατόμου σε συγκεκριμένες συνήθειες (μη λειτουργικές) ή τελετουργίες. Επιδίδονται σε δραστηριότητες πολύπλοκες, που τις εκτελούν με συγκεκριμένη αλληλουχία, με συγκεκριμένους κανόνες, χωρίς να αλλάζει η σειρά τους. Με τον τρόπο αυτό το άτομο ανακουφίζεται, μειώνει- ελέγχει το άγχος του, απασχολείται (Γκονέλα, 2008).

Ωστόσο, αν αυτή η άκαμπτη εμμονή στις τελετουργίες δεν λειτουργεί διαταρακτικά στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, τότε μπορεί να αξιοποιηθεί είτε για να διασκεδάσει το άτομο με αυτισμό, είτε ως κίνητρο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Howlin, 2005).

Το τρίτο κριτήριο στην περιοχή της φαντασίας αναφέρεται στις στερεοτυπίες των ατόμων στο φάσμα. Τα άτομα αυτά συχνά κάνουν στερεότυπους και

επαναληπτικούς κινητικούς μανιερισμούς (συστροφή χεριών, χοροπηδητό, τοποθέτηση αντικειμένων σε σειρά) σε καταστάσεις άγχους και θυμού. Οι στερεοτυπικές αυτές συμπεριφορές σχετίζονται με το γνωστικό επίπεδο κάθε ατόμου και προκαλούν ικανοποίηση στο άτομο (Howlin, 2005). Για το λόγο αυτό αν αξιοποιηθούν σωστά, μπορούν να αυξήσουν την ευελιξία και να μειώσουν την ακαμψία στη συμπεριφορά του ατόμου.

Το τελευταίο κριτήριο είναι η επίμονη ενασχόληση των ατόμων στο φάσμα με συγκεκριμένα μέρη αντικειμένων (Dickerson, Mayes & Calhoun, 2003). Αυτό είναι αποτέλεσμα της υπερβολικής συγκέντρωσής τους στις λεπτομέρειες και της ικανότητάς τους για επιλεκτική προσοχή. Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν μια ανωτερότητα στην επεξεργασία των μερών ενός συνόλου και όχι αδυναμία στην επεξεργασία του συνόλου (έλλειψη κεντρικής συνοχής), (Happé, 1998).

Άλλες ιδιαιτερότητες των ατόμων του φάσματος

Όλα τα παραπάνω αποτελούν μία μικρή περιγραφή των χαρακτηριστικών του κάθε τομέα της τριάδας του αυτισμού. Εκτός από αυτά όμως, ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ατόμων του φάσματος, είναι η ευαισθησία τους στα αισθητηριακά ερεθίσματα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν υπερευαισθησία σε ήχους. Για τα άτομα αυτά υπάρχουν κατηγορίες ήχων, που είτε τις αντιλαμβάνονται σε έντονο βαθμό, είτε δεν τις αντιλαμβάνονται (Attwood, 2005).

Ακόμη, παρουσιάζουν ευαισθησία σε συγκεκριμένης έντασης αγγίγματα (απτική ευαισθησία), καθώς υπερευαισθησία σε ερεθίσματα που προέρχονται από τα αισθητηριακά κανάλια της γεύσης (γεύση και υφή τροφών), της όρασης (οπτική ευαισθησία), της όσφρησης (έντονες και αποπνικτικές οσμές), αλλά και σε ερεθίσματα που προέρχονται από τη θερμοκρασία και τον πόνο (Attwood, 2005 Dickerson, Mayes & Calhoun, 2003,).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι η δυσκολία τους να εστιάσουν ταυτόχρονα την προσοχή τους σε διαφορετικού τύπου αισθητηριακές πληροφορίες (ακουστικές, οπτικές, απτικές) (Grandin, 1995). Αυτό οφείλεται, όπως προαναφέρθηκε, στην ικανότητά τους για επιλεκτική προσοχή.

Άλλη αισθητηριακή ιδιαιτερότητα των ατόμων με αυτισμό είναι η συναισθησία. Στην κατάσταση αυτή, ένα ερέθισμα προκαλεί ταυτόχρονα και άλλες αισθήσεις, μαζί με αυτή από την οποία προέρχεται. Δηλαδή, στο άτομο με αυτισμό τα

αισθητηριακά κανάλια μπερδεύονται, με συνέπεια να μη μπορεί να διευκρινίσει αμέσως από ποιο κανάλι έρχεται το ερέθισμα (Attwood, 2005).

Όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, έχουν σοβαρές συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου. Μπορεί να αντιδράσει έντονα, να εκδηλώσει προβληματική συμπεριφορά, καθώς τα παραπάνω του δημιουργούν σύγχυση, αναστάτωση και αποτελούν γι' αυτό στρεσογόνες καταστάσεις.

Τα γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό

Οι γνωστικές λειτουργίες έχουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Επομένως, η μελέτη και η κατανόηση των γνωστικών χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου μάθησης και διδασκαλίας των ατόμων αυτών. Παρακάτω αναφέρονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μιας από τις γνωστικές λειτουργίες για τα άτομα με αυτισμό.

Η προσοχή των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού χαρακτηρίζεται από υπερεπιλογή των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος (Frith & Baron-Cohen). Τα άτομα αυτά ανταποκρίνονται και εστιάζουν σε ένα μόνο ερέθισμα ή σε μέρος ενός ερεθίσματος (Schopler & Mesibov, 1995). Επομένως, αδυνατούν να εστιάσουν σε πληροφορίες που προέρχονται από πολλές αισθητηριακές οδούς, αλλά και να συνδυάσουν διαφορετικού είδους πληροφορίες, όπως οπτικές και ακουστικές (Grandin, 1995).

Εξαιτίας αυτής της ιδιαιτερότητας εμμένουν στις λεπτομέρειες και «χάνουν» τις αξιοπρόσεκτες για άλλους πληροφορίες (Frith & Baron-Cohen, 1987). Επίσης, τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν αδυναμία προσοχής σε κοινωνικά ερεθίσματα, όπως είναι τα πρόσωπα και οι ομιλίες (Grandin, 1995). Ωστόσο, έρευνες έδειξαν ότι η ικανότητα διατήρησης της προσοχής στα άτομα με αυτισμό εξαρτάται και αυξάνεται με τη χρονολογική αλλά και νοητική ηλικία του κάθε ατόμου (Gattetson, Fein, Waterhouse, 1990).

Όσο αφορά την αντίληψη των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα, τα άτομα αυτά έχουν την ικανότητα να εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο σημείο και να διακρίνουν οπτικά ερεθίσματα (Grandin, 1995), παρόλο που συχνά έχουν διάσπαση προσοχής (Schopler & Mesibov, 1995). Οι Allen & Rapin (1993), όπως αναφέρει η Grandin (1995), απέδειξαν ότι άτομα με αυτισμό που δεν εστιάζουν σε ακουστικά ερεθίσματα

λόγου και ομιλίας, συγκεντρώνονται και μαθαίνουν καλύτερα μέσα από οπτικές μεθόδους (Grandin, 1995).

Εκτός από οπτική αντίληψη, τα άτομα με αυτισμό έχουν και οπτικό τρόπο σκέψης, γι' αυτό και καθυστερούν να επεξεργαστούν λεκτικές πληροφορίες (Grandin, 1995). Όπως περιγράφει η Grandin (1995), η οπτική σκέψη είναι διαφορετικές-συγκεκριμένες εικόνες για την ίδια λέξη-ερέθισμα, στη φαντασία του ατόμου, τις οποίες ανακαλεί κάθε φορά που εμφανίζεται το συγκεκριμένο ερέθισμα (Grandin, 1995). Ένα άλλο χαρακτηριστικό της σκέψης των ατόμων του φάσματος είναι η ακαμψία και η δυσκολία να προσαρμοστούν σε αλλαγές. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με αυτισμό έχουν μία μόνο προσέγγιση για ένα θέμα και γι' αυτό χρειάζονται εκπαίδευση για να μάθουν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης (Attwood, 2005).

Ένα ακόμη τυπικό χαρακτηριστικό των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα είναι ότι έχουν καλή βραχυπρόθεσμη διαδικαστική μνήμη, αλλά άκαμπτο τρόπο λειτουργίας της (Boucher & Warrington, 1976). Συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά δύσκολα ανακαλούν προφορικές πληροφορίες-ερεθίσματα, σε αντίθεση με τις οπτικές (Prior & Chen, 1976). Η οπτική τους μνήμη είναι τόσο καλή που χαρακτηρίζεται ως φωτογραφική (Attwood, 2005).

Επίσης, η επεισοδιακή μνήμη των ατόμων αυτών για πρόσωπα χαρακτηρίζεται ελλιπής σε σχέση με τη μνήμη για τα αντικείμενα (Hauck, 1992). Όσο αφορά τη μακρόχρονη μνήμη των ατόμων με αυτισμό είναι καταπληκτική (Attwood, 2005), αλλά και αυτή είναι επιλεκτική και περιορίζεται στα αντικείμενα-ενδιαφέροντα των ατόμων (Prior & Chen, 1976).

Τελευταίο γνωστικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι η έλλειψη κινήτρων, κυρίως για κοινωνική αλληλεπίδραση (Koegel & Koegel, 1995). Τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν κίνητρο ή δεν ξέρουν πώς να προσαρμοστούν σε κοινωνικές και ομαδικές δραστηριότητες, καθώς αδυνατούν να κατανοήσουν τα κίνητρα των άλλων (Attwood, 2005).

Τέλος, άλλες γνωστικές αδυναμίες αφορούν την ικανότητα τοποθέτησης γεγονότων σε σειρά, την ικανότητα οργάνωσης δραστηριοτήτων, αλλά και την ικανότητα γενίκευσης μιας κατεκτημένης δεξιότητας, σε άλλο άγνωστο πλαίσιο (Cox & Mesibov, 1995). Εξαιτίας αυτών των δυσκολιών τα άτομα με αυτισμό εξαρτώνται και διευκολύνονται από προβλέψιμες ρουτίνες, από σαφείς οδηγίες και από κατάλληλα τοποθετημένα φυσικά όρια (Mesibov, Hersey & Schopler, 1994).

Όπως είναι φανερό από τα παραπάνω, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό είναι ποικίλα, εκτεταμένα σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς και μόνιμα. Αυτό σημαίνει πως δεν υπάρχει ομοιογένεια στις γνωστικές και άλλες λειτουργίες μεταξύ των ατόμων στο φάσμα, γεγονός που οδηγεί σε ανομοιογένεια στις συμπεριφορές και στην εκδήλωσή τους, καθώς και ανομοιογένεια ως προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Jordan & Powell, 1995).

Αυτές οι ανάγκες μπορούν να καλυφθούν σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια, αρκεί η εκπαίδευση των ατόμων αυτών να βασίζεται στη βαθύτερη κατανόηση της διαταραχής του αυτισμού (Frith, 2004), να είναι δομημένη και να τους παρέχεται μέσα από οργανωμένα πλαίσια (Schopler & Mesibov, & Baker, 1982).

Το σύνδρομο Asperger

Όπως προαναφέρθηκε, ο αυτισμός περιγράφεται καλύτερα σαν ένα φάσμα, που καλύπτει ένα σύνολο ποικίλων εκδηλώσεων της ίδιας διαταραχής, από την πιο σοβαρή προς την πιο ήπια (Dickerson, Mayes & Calhoun, 2003 · Happé, 1998 · Wing, 1981, στο Frith, 2004). Ο δείκτης νοημοσύνης και η ηλικία επηρεάζουν τη συχνότητα και τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων του αυτισμού, καθώς και τα γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων του φάσματος (Dickerson, Mayes & Calhoun, 2003).

Στο φάσμα του αυτισμού ανήκει και το σύνδρομο Asperger. Το σύνδρομο Asperger δεν είναι μια διαφορετική διαταραχή από τον αυτισμό, αλλά μία διαφορετική εκδοχή του και τοποθετείται στο ένα άκρο του αυτιστικού φάσματος, των ήπιας μορφής εκδηλώσεων της διαταραχής (Frith, 1991, 2004). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι πρόκειται για μία ήπια μορφή αυτισμού (Cumine, Leach & Stevenson, 1998). Ο κλασικός αυτισμός και το σύνδρομο Asperger είναι πολύ συγγενικές μορφές διαταραχών του αυτιστικού φάσματος, της ίδιας αιτιολογίας (Frith, 2004).

Ο πυρήνας της τριάδας των διαταραχών (διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία, στη φαντασία) και οι βασικές δυσκολίες στον αυτισμό και στο σύνδρομο Asperger είναι διαχωρισμένες (Cumine, Leach & Stevenson, 2000). Στα άτομα του συνδρόμου εμφανίζονται με μια πιο επιδέξια μορφή (Cumine, Leach & Stevenson, οπ.παρ.) και με φυσιολογική νοημοσύνη (Frith, 2004). Ακολουθεί η περιγραφή των διαταραχών, όπως αυτές εμφανίζονται στα άτομα με σύνδρομο Asperger.

Τα άτομα με σύνδρομο Asperger σε μικρή ηλικία έχουν ανικανότητα αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους και ικανοποιούνται να μένουν μόνα τους (Attwood, 2005), ενώ σαν έφηβοι και ενήλικες ξεχωρίζουν με την επιθυμία τους για κοινωνική αλληλεπίδραση και προσπαθούν πραγματικά να κάνουν φίλους (Attwood, 2005 · Cumine, Leach & Stevenson, 1998 · Frith, 2004 · Shaked & Yirmiya, 2003).

Ωστόσο τις περισσότερες φορές οι προσπάθειες αυτές αποτυγχάνουν, καθώς φαίνεται να μη γνωρίζουν τους άγραφους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (Attwood, 2005), όπως να έχουν βλεμματική επαφή με το συνομιλητή τους (Grandin, 1995, Frith, 2004) και να δίνουν έμφαση σε βασικά σημεία της συζήτησης, χωρίς να εμμένουν μόνο στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Shaked & Yirmiya, 2003).

Επίσης, αδυνατούν να ανταποκριθούν στην ανάγκη των άλλων να μιλήσουν για τα ενδιαφέροντά τους (Cumine, Leach & Stevenson, 1998 · Shaked & Yirmiya, 2003) και να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν μη-γλωσσικές συμπεριφορές των άλλων (όπως η γλώσσα του σώματος), (Cumine, Leach & Stevenson, 1998 · Frith, 2004 · Grandin, 1995.).

Αυτές οι δυσκολίες οφείλονται στην έλλειψη ενσυναίσθησης (Frith, 2004 · Shaked & Yirmiya, 2003), η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι τα άτομα με σύνδρομο Asperger συγχέουν τα σύνθετα συναισθήματα των άλλων, αδυνατούν να κατανοήσουν τις νοητικές καταστάσεις των συνομιλητών τους και να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα (Attwood, 2005 · Frith, 2004 · Shaked & Yirmiya, 2003). Εξαιτίας αυτού, τα άτομα αυτά μπορεί να κάνουν σχόλια που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αλλά προσβάλουν και ενοχλούν τους άλλους (Attwood, οπ.παρ.).

Για τους παραπάνω λόγους, το επικοινωνιακό στυλ των ατόμων με σύνδρομο Asperger χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρικό, καθώς οι συζητήσεις τους δεν είναι αμοιβαίες, αλλά είναι μονόλογοι σχετικά με θέματα που τους ενδιαφέρουν (Attwood, 2005 · Frith, 2004 · Shaked & Yirmiya, 2003). Τα θέματα αυτά αφορούν περισσότερο αντικείμενα, γεγονότα και πληροφορίες, παρά κοινωνικοσυναισθηματικές καταστάσεις (Shaked & Yirmiya, οπ.παρ.).

Στις επικοινωνιακές τους προσπάθειες τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν τη γλώσσα, χωρίς σημαντικά προβλήματα (Cumine, Leach & Stevenson, 1998 · Frith, 2004). Συγκεκριμένα, ο λόγος τους είναι επίσημος, επιτηδευμένος, ιδιουσυγκρασιακός, με φτωχή οργάνωση, με δυσκολίες στην προσαρμογή απρόοπτων συζητήσεων και με

αποτυχημένες προσπάθειες χρήσης μεταφορικών εκφράσεων (Attwood, 2005 Cumine, Leach & Stevenson, 1998 Shaked & Yirmiya, 2003).

Επίσης, η ομιλία τους είναι μονότονη, καθώς απουσιάζει η διαφοροποίηση στον τόνο, την ένταση, το ρυθμό και τη μελωδία της ομιλίας τους (Attwood, 2005 Shaked & Yirmiya, 2003). Όμως, τα στοιχεία αυτά στην ομιλία των άλλων ατόμων, τους δυσκολεύουν και αποτελούν διασπαστικούς παράγοντες, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τα λεγόμενα των συνομιλητών τους (Attwood, 2005 Grandin, 1995).

Για τους παραπάνω λόγους, τα άτομα με σύνδρομο Asperger προτιμούν να επικοινωνούν γραπτά, αποφεύγοντας την άμεση κοινωνική επαφή, που προϋποθέτει αποκωδικοποίηση της λεκτικής και μη-λεκτικής συμπεριφοράς του συνομιλητή και έτσι μειώνουν το άγχος και χειρίζονται καλύτερα τις κοινωνικές καταστάσεις (Frith, 2004 Shaked & Yirmiya, 2003).

Όσον αφορά τη φαντασία και την πρωτοτυπία των ατόμων με σύνδρομο Asperger, κυρίως των παιδιών, υπάρχουν αρκετές ενδείξεις για την ικανότητά τους να παίζουν παιχνίδια ρόλων και να δημιουργούν φανταστικούς κόσμους με αφηγήσεις και εικόνες-ζωγραφίες (Craig & Baron-Cohen, 2000). Παρόλα αυτά η φαντασία τους εγείρεται από τις εμμονές και τα ενδιαφέροντά τους και οι δημιουργίες τους αφορούν περισσότερο αντικείμενα και λιγότερο φανταστικούς ανθρώπους, φανταστικές καταστάσεις και αφηρημένες έννοιες (Frith, 2004).

Συμπερασματικά, το σύνδρομο Asperger πρέπει να θεωρηθεί ως υποκατηγορία του αυτισμού, αλλά με αρκετά ξεχωριστά χαρακτηριστικά, τα οποία το καθιστούν ιδιαίτερο κομμάτι ενός ευρύτερου φάσματος (Cumine, Leach & Stevenson, 1998).

Η Εκπαιδευτική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες

Ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες

Είναι αποδεκτό πως αντικείμενο μάθησης στο σχολείο εκτός από τη διδακτέα ύλη είναι και η κοινωνική μάθηση, η οποία συντελείται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, των σχολικών πρακτικών, ο δάσκαλος οργανώνει τις σχέσεις μέσα στη τάξη, με σκοπό την εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος μάθησης. Στο δεύτερο επίπεδο ανήκουν οι κοινωνικές σχέσεις, που διαμορφώνονται από τη

δυναμική των μαθητών της τάξης. Δικαίωμα στα παραπάνω έχουν όλοι οι μαθητές και εκείνοι με ειδικές ανάγκες. Γι' αυτό το λόγο η σχολική εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής των ανεπτυγμένων χωρών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ο όρος αυτός με την ευρεία έννοια του υποδηλώνει ότι υπάρχουν στα γενικά σχολεία θέσεις για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Σήμερα ο όρος αυτός αντικαθίσταται από τον όρο *inclusive*, που αποδίδεται στα Ελληνικά ως «Συμπεριληπτική εκπαίδευση», η αλλιώς «Εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και την διαφορετικότητα όλων των μαθητών» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Σκοπός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός σχολείου για παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες, τα οποία «ξεχωρίζουν» μεταξύ τους ατομικά και ειδικά, έχουν διαφορετικό τρόπο ζωής, διαφορετικό τρόπο σκέψης, στα πλαίσια του οποίου καθένας μαθητής αναγνωρίζεται και μαθαίνει ως ένα ολοκληρωμένο άτομο, που συμμετέχει και διαμορφώνει ισότιμα το σχολείο και την κοινωνία. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998)

Για την υλοποίηση της επιτυχημένης και λειτουργικής σχολικής ένταξης (όπου τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες βρίσκονται στο γενικό σχολείο, συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, αλλά παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα μέσα στην κοινή τάξη) (Ζώνιου-Σιδέρη, οπ.παρ.), κρίνονται απαραίτητα η εξάλειψη των προκαταλήψεων, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τέλος ο σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων, κατά την σύνταξη των οποίων βασικό κριτήριο θα είναι η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και όχι η ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων (Αζίζι-Καλαντζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 1998 Ainscow, 1997 Lindsay, 1997 Wedell, 1995 Florian, 1997 & Mittler, 1995).

Ένταξη μαθητών με αυτισμό

Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο αυτισμός είναι μια ιδιαίτερη αναπτυξιακή διαταραχή και συνοδεύεται από πληθώρα μαθησιακών δυσκολιών. Στην Ελλάδα η δυνατότητα φοίτησης των μαθητών με αυτισμό σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια νομοθετήθηκε πριν μερικά χρόνια (Ν. 2817/2000) (Μαυροπούλου, 2007). Ωστόσο, εφαρμόζεται μόνο σε περιορισμένο αριθμό μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, οι

οποίοι συναντώνται κυρίως σε ειδικά σχολεία και λιγότερο σε τμήματα ένταξης (εδώ κυρίως μαθητές με σύνδρομο Asperger) (Παντελιάδου, 2005).

Παρόλα αυτά, ο αποκλεισμός των μαθητών αυτών από το εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζεται, καθώς η ενταξιακή τους πορεία διακόπτεται όταν στέφονται σε δομές ειδικής αγωγής μετά τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης του δημοτικού (Μαυροπούλου, 2007). Αυτό ίσως οφείλεται στην αρνητική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών προς τη σχολική ένταξη, αλλά και στην ελλιπή τους κατάρτιση για την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης των ατόμων με αυτισμό (Παντελιάδου, 1995).

Σε χώρες του εξωτερικού, οι μαθητές με αυτισμό συναντώνται σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένου και αυτό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ή σχολικής ένταξης (όπως αυτή ορίστηκε παραπάνω), αλλά θέτονται προβληματισμοί σχετικά με την καταλληλότητα και την επάρκεια κάθε περιβάλλοντος ένταξης για την κάλυψη των αναγκών τους (Jordan & Powell, 1995).

Αυτοί οι προβληματισμοί αποτέλεσαν τη βάση ενός ερευνητικού προγράμματος στη Βιέννη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), που είχε στόχο την ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό σε μία τάξη με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η έρευνα αυτή κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ένταξη των παιδιών με αυτισμό είναι εφικτή, με απαραίτητη προϋπόθεση την υλοποίηση μιας σειράς ενεργειών- κριτηρίων (Ζώνιου-Σιδέρη, οπ.παρ.).

Οι ενέργειες-κριτήρια, για την επιτυχία ενός προγράμματος ένταξης μαθητών στο φάσμα, αναφέρονται στις γνώσεις και τις στάσεις του προσωπικού του περιβάλλοντος ένταξης, στην προετοιμασία των παιδιών του γενικού σχολείου και των παιδιών με αυτισμό, στη συνεργασία ειδικών και γενικών παιδαγωγών, στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς και στη συνεχή αξιολόγηση των ενταξιακών πρακτικών και των αποτελεσμάτων τους. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή αυτών των ενεργειών.

Εκπαίδευση προετοιμασίας για την μετάβαση. Ο χρόνος προετοιμασίας, η κατάρτιση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών συμβάλουν στην κατανόηση των δυσκολιών και αναγκών των παιδιών με αυτισμό (McClannahan, 1998 Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού σχετικά με τον αυτισμό κρίνεται απαραίτητη στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Σε αντίθετη περίπτωση, μπορεί να παρερμηνευθούν οι συμπεριφορές και η γλώσσα των παιδιών του φάσματος (Jordan & Powell, 1995). Η κατάρτιση αυτή αφορά ενταξιακές τεχνικές και δεξιότητες διαχείρισης συμπεριφοράς (Hundert & Hopkins, 1992), και

πρέπει να ολοκληρωθεί πριν τη μεταφορά του παιδιού σε γενική τάξη (Demchak & Drinkwater, 1992).

Για την επιτυχία της ενταξιακής διαδικασίας, παράλληλα με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου, ενημερώνονται και οι μαθητές της τάξης, όπου θα μετακινηθεί ο μαθητής με αυτισμό. Σε αυτούς δίνονται γενικές οδηγίες, όπως να εμμένουν στην προσπάθειά τους για ενεργοποίηση του παιδιού με αυτισμό, να συμμετέχουν στις δραστηριότητές του, να χρησιμοποιούν απλή γλώσσα, να αυξάνουν τις προσπάθειές τους για αλληλεπίδραση και να καλούν τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση προβλήματος (Lord, 1995).

Επιπλέον, προετοιμάζεται για τη μετάβαση και ο μαθητής με αυτισμό, ο οποίος μαθαίνει συγκεκριμένα πράγματα που του χρειάζονται (όπως να ζητά τουαλέτα, να απευθύνεται στην καινούρια δασκάλα, να συμμαζεύει τα πράγματά του, να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης) (McClannahan, 1998). Οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν τις απαραίτητες και πρωταρχικές συνθήκες για την επιτυχία της ενταξιακής διαδικασίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Σταδιακή μετάβαση στο ενταξιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για την επιτυχή και πλήρη ένταξη του μαθητή με αυτισμό είναι απαραίτητη η στενή παρακολούθηση και σταδιακή συμμετοχή του μαθητή στη γενική τάξη. Μαθητές με ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες, περιορισμένες «ενοχλητικές συμπεριφορές» και με ενδιαφέρον για άλλους ανθρώπους, μπορούν να παρακολουθήσουν όλη την ημέρα στη γενική τάξη, έχοντας όμως παροχή παράλληλης βοήθειας μέσα στην τάξη, κυρίως για την κοινωνική τους ανάπτυξη. Άλλοι μαθητές, που δεν έχουν τις παραπάνω ικανότητες, παρακολουθούν ορισμένες μόνο ώρες στη γενική τάξη, ενώ τις υπόλοιπες σε ειδικό πλαίσιο (Harris & Handleman, 1997).

Τις ώρες παραμονής στη γενική τάξη παρατηρείται η συμπεριφορά του μαθητή και διαπιστώνονται πιθανές ελλείψεις της τάξης. Στη συνέχεια, αυτά λαμβάνονται υπόψη για τη διαμόρφωση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που ακολουθεί ο μαθητής στο ειδικό σχολείο, αλλά και του προγράμματος της γενικής τάξης, με στόχο την ομαλή και επιτυχή ένταξη του μαθητή (McClannahan, 1998).

Σταδιακή απομάκρυνση της ειδικής βοήθειας. Τη βοήθεια αυτή την παρέχει στο μαθητή ο ειδικός παιδαγωγός του, ο οποίος όμως έχει περισσότερο το ρόλο ενός από τους επιβλέποντες-μεσολαβητές, παρά το ρόλο ενός ενεργού μέλους στην αλληλεπίδραση (Lord, 1995). Η παροχή αυτής της ειδικής βοήθειας στο μαθητή με

αυτισμό μειώνεται σταδιακά, όσο αυξάνεται ο χρόνος παρακολούθησης του προγράμματος στη γενική τάξη. Η διαδικασία αυτή μπορεί να διαρκέσει από εβδομάδες μέχρι και μήνες, ανάλογα με την ευκολία στην προσαρμογή του μαθητή (McClannahan, 1998).

Αξιολόγηση μετά την ένταξη. Η αξιολόγηση αναφέρεται τόσο στην πρόοδο του μαθητή με αυτισμό, όσο και στην επιτυχία της ένταξης. Όσον αφορά το μαθητή με αυτισμό, οι τρεις παραπάνω παράγοντες συνήθως έχουν θετικά αποτελέσματα γι' αυτόν. Ωστόσο, το σχολικό ενταξιακό περιβάλλον δεν είναι στατικό-σταθερό, καθώς κάθε χρόνο αλλάζουν οι σχολικές αίθουσες, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές αλλά και οι απαιτήσεις των νέων καθημερινών πρακτικών που συναντά ο μαθητής. Για τους λόγους αυτούς συνεχίζονται οι αξιολογήσεις του μαθητή και του παρέχεται βοήθεια στην περίπτωση που θεωρηθεί απαραίτητη. Η βοήθεια αυτή όμως μπορεί και να μη χρειάζεται, εφόσον ο μαθητής έχει ενταχθεί επιτυχώς στη γενική τάξη (McClannahan, 1998). Όσον αφορά την αξιολόγηση της ενταξιακής διαδικασίας, δεν υπάρχει τυποποιημένος τρόπος για την καταγραφή/παρακολούθηση της προόδου της διαδικασίας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Η ύπαρξη και υλοποίηση των παραπάνω παραγόντων καθιστά εφικτή την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο πλαίσιο γενικού σχολείου. Κριτήριο για την επιτυχία αυτής της διαδικασίας είναι και τα θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό. Ωστόσο, τα στοιχεία και οι μελέτες γι' αυτά τα αποτελέσματα και ακριβέστερα για τη γλωσσική, κοινωνική και γενική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό (που συμμετείχαν σε συμπεριληπτική εκπαίδευση) είναι περιορισμένα (Harris & Handleman, 1997).

Συγκεκριμένα όσον αφορά την κοινωνική ανάπτυξη, η έρευνα έδειξε πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθά στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των αυτιστικών παιδιών (Harris & Handleman, οπ.παρ). Αυτό επιβεβαιώνουν και μητέρες παιδιών με αυτισμό, που συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα, οι οποίες παρατήρησαν ότι τα πλαίσια αυτά βοηθούν τα παιδιά τους να εδραιώσουν κοινωνικές σχέσεις και φιλίες (Guralnick, Connor, Hammond 1995).

Όσον αφορά τα θετικά αποτελέσματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους τομείς της γλωσσικής και γενικότερης ανάπτυξης των αυτιστικών παιδιών, αυτά που δεν έχουν πλήρως μελετηθεί και καταγραφεί (Harris & Handleman, 1997).

Ωστόσο, οι Durbach και Dence (1991) διαπίστωσαν πως οι μαθητές με αυτισμό και μέτριες δυσκολίες χρησιμοποιούσαν περισσότερο τη γλώσσα στη

συμπεριληπτική εκπαίδευση, παρά σε άλλο πλαίσιο, με σημαντική όμως βοήθεια και υποστήριξη από τον ειδικό παιδαγωγό-επιβλέποντα (Harris & Handleman, οπ.παρ).

Συμπερασματικά, οι Harris και Handleman, εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού ερευνών και της έλλειψης ακριβέστερων μελετών, επισημαίνουν πως η έκταση και η διαμόρφωση ενός προγράμματος συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι τέτοια ώστε να προσαρμόζεται για να ταιριάζει σε κάθε παιδί, καθώς και να διαφοροποιείται στους τομείς της εκπαίδευσής του. Αυτό επιτυγχάνεται λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία του κάθε παιδιού, τις γνωστικές του ικανότητες, τα προβλήματα συμπεριφοράς και την κοινωνική του επίγνωση (Harris & Handleman, 1997). Έτσι, η ένταξη του μαθητή στο γενικό σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί επιτυχής και με θετικά γι' αυτόν αποτελέσματα.

Ωστόσο, η μεγαλύτερη επιτυχία της ενταξιακής διαδικασίας δεν είναι η ένταξη του μαθητή με αυτισμό στη γενική τάξη, αλλά η κοινωνική του ένταξη (Jordan & Powell, 1995). Η διάκριση μεταξύ αυτών των δύο είναι σημαντική, καθώς η επιτυχής σχολική ένταξη δεν αποτελεί το μόνο, ή ακόμα τον καλύτερο, τρόπο για να επιτευχθεί και η κοινωνική ένταξη του ατόμου με αυτισμό.

Όπως τονίζουν οι Jordan και Powell (1995) «υπάρχει απαίτηση για ένα πιο ευέλικτο σύστημα, το οποίο θα επιτρέπει περιόδους ειδικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ανάλογα με τις ανάγκες, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Δεν θα ήταν σωστό να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικά πλαίσια ή σε πλαίσια μερικής ή πλήρους ένταξης... Τα παιδιά με αυτισμό χρειάζονται έναν ειδικό τρόπο εκπαίδευσης που θα ταιριάζει με το δικό τους τρόπο μάθησης. Αυτή η εκπαίδευση μπορεί να δοθεί μέσα σε ποικίλα πλαίσια. Το πιο σημαντικό δεν είναι ο χώρος / πλαίσιο, αλλά η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται» (σελ.145).

Στάσεις

Κοινωνιολογική ανάλυση των στάσεων

Η μελέτη των στάσεων του ανθρώπου αποτελεί ένα κεντρικό στόχο της κοινωνικής ψυχολογίας. Ο Αμερικανός ψυχολόγος Gordon Allport ορίζει την έννοια «στάση» ως εξής: «...νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας η οποία είναι οργανωμένη με βάση εμπειρίες, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες συσχετίζονται» (Γεώργας, 1990, σελ 123). Οι Eagly και Chaiken (1993) δίνουν τον παρακάτω ορισμό: «η στάση είναι μια ψυχολογική τάση, η οποία εκφράζεται με την αξιολόγηση

μιας συγκεκριμένης οντότητας, με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας» (Eagly & Chaiken, 1993, σελ.1). Με άλλα λόγια, οι στάσεις αντιπροσωπεύουν την αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα. Δηλαδή, το πώς ένα άτομο συμπεριφέρεται, με ένα συγκεκριμένο τρόπο προς τα διάφορα φαινόμενα του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Γεώργας, 1990 · Eagly & Chaiken, 1993).

Οι στάσεις ενός ατόμου και κυρίως αυτές που διαμορφώνονται σε μικρή ηλικία, δεν αλλάζουν στη διάρκεια του χρόνου, δηλαδή χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, στην περίπτωση που δεν μεσολαβήσουν συγκεκριμένες παράμετροι που μπορεί να τις επηρεάσουν (Γεώργας, 1990 · Albarracin, Zanna, Johnson & Kumkale, 2005).

Οι σύγχρονοι κοινωνικοί ψυχολόγοι αποδίδουν στην έννοια «στάση» τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη διάσταση της συμπεριφοράς (Γεώργας, 1990 · Fabrigar, MacDonald, Wegener, 2005). Εννοούν δηλαδή τη «στάση» ως ένα πλήρες σύστημα με το γνωστικό, το συναισθηματικό στοιχείο και με μία τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς (Fabrigar, MacDonald, Wegener, 2005). Για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας ακολουθεί η συνοπτική περιγραφή των παραπάνω όρων.

Σύμφωνα με τον Τριάντη, η γνωστική διάσταση των στάσεων αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου (αντίληψη, μνήμη, σκέψη, γλώσσα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων), (Τριάντης, 1971). Ένα χαρακτηριστικό αυτών των λειτουργιών είναι η κατηγοριοποίηση των ιδεών και των εννοιών που αντιλαμβάνεται το άτομο. Όταν αυτές οι έννοιες και τα ερεθίσματα αποκτήσουν νόημα για το άτομο και ριζωθούν στο εγώ του, τότε το άτομο ταυτίζεται με τις στάσεις του (Bruner, 1956 · Rokeach, 1968 · Sherif, 1965).

Το δεύτερο στοιχείο των στάσεων αναφέρεται στη συναισθηματική διάσταση των στάσεων. Αυτή η διάσταση είναι αποτέλεσμα της μάθησης. Αυτό σημαίνει πως η συναισθηματική αντίδραση του ατόμου έχει συνδεθεί με τη στάση του σε συνθήκες ενίσχυσης, ή επιρροής από κοινωνική παράμετρο. Έτσι, η κάθε στάση ενός ατόμου μπορεί να διεγείρει σε αυτό θετικά, αρνητικά ή ουδέτερα συναισθήματα (Eagly & Chaiken, 1993).

Εκτός από τα δύο παραπάνω, η τελευταία διάσταση των στάσεων αφορά τη συμπεριφορά. Η συμπεριφορά ενός ατόμου, σε σχέση με τις στάσεις του απέναντι σε ένα άτομο βασίζεται σε ένα εύρος γενικών συναισθημάτων (από τα πιο αρνητικά στα

πιο θετικά), εκφράζεται με επιθυμία για επαφή ή με αποφυγή για επαφή και η τελική συμπεριφορά ερμηνεύεται ως φιλική ή εχθρική αντίστοιχα (Γεώργας, 1990, Eagly & Chaiken, 1993).

Επομένως, όταν ένα άτομο έχει μία συγκεκριμένη στάση σε ένα δεύτερο άτομο, αυτό σημαίνει πως η γνωστική διάσταση αποτελείται από τα χαρακτηριστικά που γνωρίζει και αποδίδει στο άτομο αυτό, η συναισθηματική διάσταση αποτελείται από τη θετική ή αρνητική φόρτιση που συνδέεται με τη γνωστική διάσταση, που έχει το άτομο αυτό και τέλος υπάρχει η συμπεριφορά του ατόμου που έπεται των παραπάνω.

Ωστόσο, μελέτες που αφορούν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των στάσεων και των συμπεριφορών, έδειξαν πως η συμπεριφορά του ατόμου χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια σε συνάρτηση με τη δηλωμένη του στάση (Wicker, 1969). Δηλαδή, το άτομο δεν συμπεριφέρεται σύμφωνα με την πραγματική του στάση ως προς κάποιο θέμα. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η έκφραση της πραγματικής του στάσης εξαρτάται από την ύπαρξη άλλων παραγόντων, όπως τα ατομικά στοιχεία του, οι κανόνες συμπεριφοράς της κοινωνίας, οι περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες βρίσκεται κάθε φορά (Ajzen & Fishbein, 2005 Brinol & Petty, 2005).

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των στάσεων ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων, αυτή γίνεται με τη χορήγηση ερωτηματολογίων. Εξαιτίας των τριών διαστάσεων της έννοιας «στάσεις», το κάθε ερωτηματολόγιο μετρά μόνο μία από τις διαστάσεις-στοιχεία κάθε φορά. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που μετρά το περιεχόμενο της γνώσης δηλαδή το γνωστικό στοιχείο, είναι της μορφής «ναι ή όχι» ή «σωστό ή λάθος». Το ερωτηματολόγιο που αφορά το συναισθηματικό στοιχείο, βασίζεται σε λεκτικές μεθόδους, όπου κάθε λέξη έχει συναισθηματική φόρτιση και αναφέρεται στην αξιολόγηση, τη δυναμικότητα και την ενεργητικότητα του θέματος-ατόμου του ερωτηματολογίου. Τέλος, στο ερωτηματολόγιο που μετρά τη συμπεριφορά, ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει σε ποιο βαθμό θα συμπεριφερόταν θετικά ή όχι προς το πρόσωπο-αντικείμενο του ερωτηματολογίου (Γεώργας, 1990 Eagly & Chaiken, 1993).

Οι στάσεις των παιδιών του γενικού σχολείου απέναντι σε παιδιά με αυτισμό

Αν και στο χώρο της ειδικής αγωγής υπάρχουν αρκετά βιβλιογραφικά και ερευνητικά στοιχεία για τη σημασία της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης (Mittler, 2000), οι επιδράσεις της ενταξιακής

διαδικασίας των μαθητών με αυτισμό στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη, αναφέρονται σπάνια (Reiter & Vitani, 2007).

Μία από αυτές τις επιδράσεις αφορά τις στάσεις και τη συμπεριφορά των φυσιολογικών μαθητών απέναντι σε συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν εξειδικευμένες έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στα παιδιά με αυτισμό και τη συμπεριφορά των πρώτων προς τα τελευταία. Παρακάτω αναφέρονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το θέμα αυτό.

Οι Swaim και Morgan (2001) διεξήγαγαν έρευνα η οποία βασίστηκε στην προβολή τριών βιντεοταινιών σε 233 παιδιά Γ΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων και στην συμπλήρωση ερωτηματολογίων σχετικά με αυτό που είδαν. Με τη χρήση των ερωτηματολογίων οι ερευνητές εξέτασαν τις στερεοτυπικές στάσεις και τις συμπεριφορικές προθέσεις των ερωτηθέντων απέναντι στο άτομο των βιντεοταινιών, που άλλοτε εκδήλωνε και άλλοτε όχι, αυτιστική συμπεριφορά, καθώς και το κατά πόσο αυτά τα στοιχεία επηρεάζονται από την παροχή επεξηγηματικής πληροφορίας για τον αυτισμό.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 3 βιντεοκασέτες, στις οποίες παρουσιάστηκε ένα 12χρονο αγόρι σε 3 διαφορετικές καταστάσεις: α) στην πρώτη ταινία το αγόρι δεν εμφανίζει αυτιστική συμπεριφορά και παρέχονται περιγραφικές πληροφορίες, β) στη δεύτερη ταινία το αγόρι παρουσιάζει αυτιστική συμπεριφορά και παρέχονται περιγραφικές πληροφορίες, και γ) στην τρίτη ταινία το ίδιο παιδί εμφανίζει αυτιστική συμπεριφορά και παρέχονται περιγραφικές και επεξηγηματικές πληροφορίες σχετικά με τον αυτισμό. Οι συμμετέχοντες ανά ομάδες παρακολούθησαν δύο βιντεοταινίες: το πρώτο σενάριο και ένα από τις άλλα δύο.

Η μελέτη και ανάλυση των ερωτηματολογίων αυτών των παιδιών οδήγησε στα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Οι επεξηγηματικές πληροφορίες για τον αυτισμό, που δίνονταν στην προβολή της τρίτης ταινίας, δεν φάνηκε να επηρέασαν τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο παιδί με αυτισμό.
2. Συγκεκριμένα, τα παιδιά και των 2 τάξεων (Γ΄ και ΣΤ΄) έδειξαν λιγότερη θετική στάση απέναντι στο παιδί της ταινίας που εμφάνιζε αυτιστική συμπεριφορά, σε σχέση με το ίδιο παιδί που παρουσιαζόταν χωρίς αυτιστική συμπεριφορά. Όσο αφορά όμως την αξιολόγηση της προθυμίας των συμμαθητών τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με το παιδί της ταινίας, τα μικρότερα παιδιά δεν είχαν διαφορές στην αξιολόγησή τους και έκριναν ότι οι προθέσεις των

συμμαθητών τους δεν επηρεάζεται από την παρουσία ή απουσία της αυτιστικής συμπεριφοράς. Ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά χαρακτήρισαν τις προθέσεις των συμμαθητών τους λιγότερο θετικές (στις περισσότερες περιοχές δράσης) απέναντι στο παιδί όταν αυτό εμφανιζόταν με αυτιστική συμπεριφορά. Το εύρημα αυτό απαντά σε ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με το αν και πώς οι ηλικιακές ομάδες του δείγματος κρίνουν την προθυμία των συμμαθητών τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να επηρεάζεται από την παρουσία αυτιστικής συμπεριφοράς σε ένα άτομο.

3. Τα κορίτσια και τα αγόρια δεν βρέθηκαν να έχουν διαφορές ως προς τη λιγότερο θετική τους στάση απέναντι στο παιδί με αυτισμό (και στις 2 ταινίες). Όσο αφορά όμως την αξιολόγηση της πρόθεσης των συμμαθητών τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με το παιδί με αυτισμό, τα κορίτσια έκριναν ότι οι συμμαθητές τους είχαν λιγότερο θετικές και στις δύο αυτιστικές καταστάσεις, ενώ τα αγόρια δεν παρουσίασαν διαφορές σε αυτή τους την αξιολόγηση από κατάσταση σε κατάσταση.
4. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά έκριναν ότι η παρουσία αυτιστικής συμπεριφοράς επηρεάζει τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους και γι' αυτό τους έκριναν αρνητικά, ενώ ως προς την αξιολόγηση των δικών τους συμπεριφορικών προθέσεων στις τρεις περιοχές δράσης(κοινωνική, ακαδημαϊκή, ψυχαγωγική), η παρουσία του ατόμου με αυτισμό δεν έπαιξε κανένα ρόλο.

Περισσότερα στοιχεία δίνουν οι Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson και Marino (2004), οι οποίοι μελέτησαν τις στάσεις 576 παιδιών (194 Γ' τάξης δημοτικού, 172 Δ' τάξης δημοτικού, 210 Ε' τάξης δημοτικού) από 31 συνηθισμένες τάξεις 5 δημόσιων δημοτικών σχολείων της βορειοανατολικής Γεωργίας και προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Από τα 576 παιδιά 294 ήταν αγόρια και 282 κορίτσια με ηλικίες να κυμαίνονται από 8 μέχρι 12,5 χρονών.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες βιντεοταινίες που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενη έρευνα των Swaim και Morgan (2001). Τα αποτελέσματα της έρευνας επαλήθευσαν τις υποθέσεις των ερευνητών ως εξής:

1. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έδειξαν λιγότερο θετικές στάσεις και συμπεριφορικές προθέσεις απέναντι σε ένα παιδί με αυτιστική συμπεριφορά, σε σύγκριση με το ίδιο παιδί χωρίς αυτισμό. Προηγούμενες έρευνες είχαν τα ίδια ευρήματα σχετικά με τις στάσεις των παιδιών, ενώ όσο αφορά τις συμπεριφορικές

προθέσεις, φάνηκε ότι δεν επηρεάστηκαν από την παρουσία του αυτισμού (Swaim και Morgan, 2001).

2. Ο συνδυασμός περιγραφικών και επεξηγηματικών πληροφοριών -σχετικά με τον αυτισμό- είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των γνωστικών στάσεων των παιδιών της Γ' και Δ' τάξης, αλλά όχι αυτών της Ε' τάξης, όπως ακριβώς εκτιμούσαν οι ερευνητές. Δηλαδή η σχολική τάξη μετριάζει τις στάσεις και τις προθέσεις των τυπικών παιδιών απέναντι στον αυτισμό και οι βαθμολογίες των παιδιών διαφέρουν σύμφωνα με την τάξη, με τα παιδιά μικρότερων τάξεων να παρουσιάζουν πιο θετικές βαθμολογίες, σε σύγκριση με τα παιδιά μεγαλύτερων τάξεων.
3. Σε σύγκριση με την παροχή μόνο περιγραφικών πληροφοριών, ο συνδυασμός περιγραφικών και επεξηγηματικών πληροφοριών -σχετικά με τον αυτισμό- βελτίωσε συνολικά τις προθέσεις για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων με το παιδί με αυτισμό, ανεξάρτητα από το φύλο και την τάξη.
4. Μολονότι η παροχή συνδυαστικών πληροφοριών βελτίωσε τις στάσεις και τις προθέσεις συνολικά στα κορίτσια και στα αγόρια, οι διαφορές μεταξύ των δύο αυτών φύλων παραμένουν, όπως είχαν εκτιμήσει οι ερευνητές. Δηλαδή, τα κορίτσια παρουσίαζαν περισσότερο θετική στάση, σε σύγκριση με τα αγόρια για το παιδί με αυτιστική συμπεριφορά, καθώς και πιο θετικές συμπεριφορές, ιδιαίτερα όσο αφορά τη διεξαγωγή ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων, σε αντίθεση με αυτές των αγοριών.

Η έρευνα αυτή έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη των Swaim και Morgan (2001), η οποία έδειξε πως οι επεξηγηματικές πληροφορίες συνήθως δεν μεταβάλλουν τις αντιλήψεις των παιδιών για τον αυτισμό, ενώ η τελευταία επισήμανε βελτίωση των στάσεων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

Οι ίδιοι ερευνητές (Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson & Marino, 2005), με το ίδιο δείγμα παιδιών, μελέτησαν ακόμη το κατά πόσο η κοινωνιομετρική θέση κάποιων μαθητών (μαθητές με μεγαλύτερη απήχηση από άλλους) και η σχέση της με πληροφορίες - σχετικά με τα αίτια του αυτισμού - επιδρούν στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, όσο αφορά τη διαμόρφωση των αρχικών τους αντιλήψεων απέναντι σε παιδιά με αυτισμό. Η έρευνα τους έδειξε ότι τα παιδιά διαφορετικών κοινωνιομετρικών ομάδων είχαν διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορικές προθέσεις τόσο απέναντι στο παιδί με αυτισμό, όσο και απέναντι στο ίδιο παιδί χωρίς αυτιστικές

συμπεριφορές. Οι ερευνητές κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα και όταν παρείχαν στα παιδιά επεξηγηματικές πληροφορίες σχετικά με τον αυτισμό.

Σε αντίθεση με τις υποθέσεις τους όμως, διαπίστωσαν ότι δεν υπήρχε καμία διαφορά μεταξύ των πιο «διάσημων» παιδιών και των παιδιών άλλων ομάδων, όσον αφορά τις αρχικές τους στάσεις και το εύρος της ανταπόκρισής τους σε πληροφορίες που αφορούν τα αίτια του αυτισμού. Άλλες υποθέσεις των ερευνητών, που υποστηρίχθηκαν μερικώς ή καθόλου από τα αποτελέσματα της έρευνας, αφορούν την μικρή ανταπόκριση και ευαισθησία των λιγότερο διάσημων παιδιών απέναντι στο παιδί με αυτισμό και το εύρος της θετικής επιρροής των επεξηγηματικών πληροφοριών για τον αυτισμό στα «διάσημα» παιδιά, αντίστοιχα.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα σχετικά με το θέμα των στάσεων απέναντι σε παιδιά με αυτισμό, είναι αυτή του Campbell (2007). Όπως οι προηγούμενες έρευνες, και αυτή βασιζόταν στην προβολή ταινίας και συμπλήρωση σχετικών ερωτηματολογίων από 233 μαθητές (93 αγόρια, 140 κορίτσια), που προέρχονταν από 20 τάξεις δημόσιων λυκείων, της βόρειο-ανατολικής Γεωργίας, στα οποία φοιτούσαν και μαθητές με αυτισμό.

Οι συμμετέχοντες: α) αρχικά συμπλήρωσαν ένα σύντομο δημογραφικό ερωτηματολόγιο, 2) απάντησαν στην ερώτηση «έχεις ακούσει για τον αυτισμό;», και 3) συμπλήρωσαν ένα pre-test 10 ερωτήσεων σχετικά με τον αυτισμό (Knowledge of Autism). Στη συνέχεια παρακολούθησαν βιντεοταινία διάρκειας 63 δευτερολέπτων, στην οποία παρουσιαζόταν ένα 14χρονο αγόρι-ηθοποιός, που εκδήλωνε τις ακόλουθες χαρακτηριστικές αυτιστικές συμπεριφορές: χτύπημα χεριών, κίνηση σώματος και ηχολαλία.

Ο Campbell (2007), με την έρευνα αυτή οδηγήθηκε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Οι περιγραφικές, οι επεξηγηματικές πληροφορίες και ο συνδυασμός αυτών των πληροφοριών, που παρέχονται κατά τη διάρκεια της αυτοπαρουσίασης του μαθητή με αυτισμό, έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των στάσεων, την αύξηση του αισθήματος της κοινωνικής αποδοχής του δείγματος, απέναντι σε ένα ασυνήθιστο μαθητή με αυτισμό, καθώς επίσης και την αύξηση των γνώσεων των μαθητών του λυκείου για τον αυτισμό, σε αντίθεση με την παροχή μόνο περιγραφικών πληροφοριών. Παρόλα αυτά, η παροχή επεξηγηματικών πληροφοριών δεν οδηγεί σε σημαντικά περισσότερη γνώση, σε αντιδιαστολή με τη μη παροχή πληροφοριών.

2. Οι αντιλήψεις των μαθητών για ομοιότητα και υπαιτιότητα διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο της παρεχόμενης πληροφορίας, δηλαδή, οι αντιλήψεις μπορούν να αλλάξουν. Με το εύρημα αυτό επαληθεύτηκε η υπόθεση του ερευνητή, που έκρινε ότι οι αντιλήψεις αυτές αλλάζουν. Και πιο συγκεκριμένα, αν αλλάζουν τότε λειτουργούν ως μεταβλητές που επηρεάζουν τη σχέση των παρεχόμενων πληροφοριών και των στάσεων των μαθητών. Πράγματι, αποδείχθηκε ότι λειτουργούν ως «διαμεσολαβούσες μεταβλητές» (moderator variable) ανάμεσα στις παρεχόμενες πληροφορίες και τις στάσεις απέναντι στον αυτισμό.
3. Το τρίτο στοιχείο της έρευνας αφορά το ρόλο του φύλου στη διαμόρφωση των στάσεων. Τα κορίτσια έδειξαν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε ένα μαθητή με αυτισμό, σε σχέση με τα αγόρια, επαληθεύοντας έτσι την αρχική εκτίμηση του Campbell.
4. Το τελευταίο συμπέρασμα αυτής της έρευνας αφορά τη διακριτή ευθύνη-υπαιτιότητα του αυτισμού και τις γνώσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τον αυτισμό, οι οποίες φάνηκε πως δεν συσχετίζονται με τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε άτομα που ανήκουν στο φάσμα.

Παρά τα σημαντικά αποτελέσματα, η έρευνα αυτή απέτυχε να αναδείξει και να τεκμηριώσει έναν ουσιαστικό ρόλο για τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την προσωπική ευθύνη του ατόμου με αυτισμό να ελέγχει την ασυνήθιστη, γι' αυτούς, συμπεριφορά του. Η υπόθεση του ερευνητή ήταν ότι οι αντιλήψεις αυτές ίσως να άλλαζαν με την παροχή επεξηγηματικών-αιτιολογικών για τον αυτισμό πληροφοριών. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε τροποποίησή τους με την παροχή οποιασδήποτε πληροφόρησης.

Άλλα βιβλιογραφικά στοιχεία πάνω στο θέμα των στάσεων δίνουν οι Morton και Campbell (2007), οι οποίοι αξιολόγησαν τις στάσεις 155 αγοριών και 141 κοριτσιών από 20 συνηθισμένες τάξεις 5 δημόσιων δημοτικών σχολείων της βορειοανατολικής Γεωργίας, απέναντι σε παιδιά με αυτισμό. Παρόμοια με προηγούμενες έρευνες, στους συμμετέχοντες προβλήθηκε βιντεοταινία, που παρουσιάζει ένα 12χρονο αγόρι με αυτισμό, ενώ παράλληλα δίνονται επεξηγηματικές και περιγραφικές πληροφορίες για τον αυτισμό.

Η καινοτομία στην έρευνα αυτή ήταν ότι εξέτασε: α) την επίδραση των πηγών πληροφόρησης όπως η προβαλλόμενη βιντεοταινία, σε σχέση με άλλες πηγές, όπως ο δάσκαλος, η μητέρα, ο πατέρας και ο γιατρός και β) την αλληλεπίδραση μεταξύ των πηγών πληροφόρησης και των χαρακτηριστικών των παιδιών που

λαμβάνουν την πληροφόρηση (δηλαδή ηλικία, φύλο, τάξη), καθώς και γ) το πώς αυτή η αλληλεπίδραση επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών αυτών απέναντι στα άτομα με αυτισμό. Πριν τη διεκπεραίωση και δημοσίευση της έρευνας αυτής, δεν υπήρχε βιβλιογραφία σχετικά με την επίδραση που ασκούν οι γονείς στην συμπεριφορά που έχουν τα παιδιά τους απέναντι σε άτομα με αυτισμό.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι στάσεις των παιδιών απέναντι σε άτομα με αυτισμό διαφέρουν και αυτό εξαρτάται από το ποιος δίνει τις πληροφορίες σχετικά με τον αυτισμό. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της Ε΄ τάξης έδειξαν λιγότερο ευνοϊκές γνωστικές και συμπεριφορικές στάσεις προς το παιδί με αυτισμό, όταν οι πληροφορίες που τους παρέχονται ήταν από γονείς, παρά όταν οι πληροφορίες παρέχονται από τη δασκάλα τους ή από γιατρό.

Ακόμα, οι στάσεις των παιδιών της Γ΄ τάξης δεν διέφεραν. Δεν επηρεάστηκαν ούτε από τη μορφή παρουσίασης της πληροφορίας, ούτε από το ποιος την παρουσίαζε. Τα τελευταία στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι όταν η πληροφορία παρουσιαζόταν από τη μητέρα, αυτή ήταν πιο πειστική για τα παιδιά της Γ΄ και Δ΄ τάξης παρά για αυτά της Ε΄ τάξης, καθώς και ότι τα παιδιά της Ε΄ τάξης έδειξαν περισσότερο θετική στάση για συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες με το παιδί με αυτισμό, όταν η πληροφορίες δίνονται από τους γονείς.

Σε μία μεταγενέστερη έρευνα του Campbell (2008) φωτίζεται μία διαφορετική παράμετρος του θέματος. Συγκεκριμένα, ο Campbell εξετάζει την καταλληλότητα χρήσης του, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των μετρήσεων που δίνει ένα συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης των στάσεων το SAQ (Shared Activity Questionnaire, των Campbell & Morgan), ως προς α) την ηλικία του πληθυσμού, στον οποίο δίνεται και β) το είδος της αναπηρίας, στο οποίο αναφέρεται και συγκεκριμένα στον αυτισμό. Το SAQ είναι μία βαθμολογημένη κλίμακα που σκοπό έχει να αξιολογήσει τη προθυμία μαθητών με τυπική ανάπτυξη, να διεξάγουν δραστηριότητες (κοινωνικές, ακαδημαϊκές, ψυχαγωγικές) μαζί με το παιδί με αυτισμό, δηλαδή μετρά τις προθέσεις συμπεριφοράς των μαθητών. Το ίδιο εργαλείο χρησιμοποίησαν και οι ερευνητές όλων των προαναφερθέντων μετρήσεων, με τη διαφορά ότι τώρα ο Campbell (2008) το έδωσε για τη μελέτη των στάσεων και των συμπεριφορών 1007 μαθητών (415 αγόρια και 589 κορίτσια, της Α΄, Β΄ και Γ΄ λυκείου) από 106 τάξεις δημόσιων λυκείων της Νοτιοανατολικής Γεωργίας. Οι μαθητές αυτοί συμμετείχαν στις ίδιες διαδικασίες προβολής ταινιών, παροχής

πληροφοριών, συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, όπως και οι συμμετέχοντες των προηγούμενων ερευνών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστήριξαν τη χρήση του εργαλείου SAQ και συνέβαλλαν ώστε να χαρακτηριστεί αξιόπιστο και έγκυρο για τη μέτρηση των προθέσεων συμπεριφοράς, τόσο των παιδιών του δημοτικού, όσο και των μαθητών λυκείου, απέναντι σε παιδιά με αυτισμό. Σύμφωνα με τον Campbell (2008), η μέτρηση των συμπεριφορικών προθέσεων αποτελεί την καλύτερη ένδειξη για την πρόβλεψη της πραγματικής συμπεριφοράς. Επομένως, το εργαλείο SAQ είναι αξιόπιστο και έγκυρο όχι μόνο για τη μέτρηση της πρόθεσης, αλλά και για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς των μαθητών, που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Άλλο σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι προθέσεις συμπεριφοράς και οι γνωστικές αντιλήψεις των μαθητών του λυκείου είναι λιγότερο αντιφατικές (μεταξύ των μαθητών του δείγματος), σε σχέση με εκείνες των παιδιών του δημοτικού, αλλά και ανεξάρτητες μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό είναι πρακτικά χρήσιμο για δύο λόγους: α) βοηθά στην πρόβλεψη του συνόλου των προθέσεων συμπεριφοράς των μαθητών λυκείου, και β) τονίζει τη διαφορά μεταξύ των προθέσεων συμπεριφοράς και των στάσεων, υπογραμμίζοντας τη χρήση διαφορετικών εργαλείων μέτρησης της συμπεριφοράς και των στάσεων.

Αναμφισβήτητα, τα συμπεράσματα όλων των παραπάνω ερευνών είναι σημαντικά και φωτίζουν το θέμα των στάσεων των μαθητών με τυπική ανάπτυξη προς τα άτομα με αυτισμό. Ωστόσο, παρουσιάζουν αρκετούς περιορισμούς που επισημαίνονται από τους ίδιους ερευνητές:

1. Το δείγμα των ερευνών: α) ήταν μικρό, με εξαίρεση εκείνο των 1007 μαθητών στην έρευνα του Campbell (2008), β) δεν είχε την πρέπουσα αναλογία ως προς τον αριθμό των κοριτσιών και των αγοριών που συμμετείχαν, γ) αποτελούνταν από παιδιά από χαμηλά και μέσα κοινωνικοοικονομικά στρώματα .
2. Η καταλληλότητα και εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης, κυρίως του SAQ, ήταν αμφισβητούμενη, ώστε να γίνει γενίκευση των ευρημάτων, πριν την έρευνα του Campbell (2008), που εξέταζε το θέμα αυτό.
3. Οι έρευνες δεν κατέγραψαν τις μεταβλητές που σχετίζονται με της αντιλήψεις των παιδιών για τις πηγές πληροφόρησης (γνώμη ειδικού, ευαρέσκεια (likeability)), με εξαίρεση την έρευνα των Morton και Campbell (2007).



4. Δεν έχει εκτιμηθεί το αν τα παιδιά ήταν ικανά να ανακαλέσουν τις επεξηγηματικές πληροφορίες, που περιλαμβάνονταν στην ταινία.
5. Το παιδί που παρουσιάζόταν στις βιντεοταινίες: α) δεν ήταν παιδί που ανήκει στο φάσμα, αλλά παιδί – ηθοποιός που μιμούνταν αυτιστικές συμπεριφορές και β) ήταν πάντα αγόρι. Επομένως, δεν γνωρίζουμε κατά πόσο η συμπεριφορά του αγοριού στην ταινία ως παιδί με αυτισμό ανταποκρίνεται στα πραγματικότητα, στα τυπικά χαρακτηριστικά του αυτισμού. Συνεπώς, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα στην περίπτωση παρουσίασης ενός κοριτσιού με αυτισμό.
6. Δεν αξιολογήθηκε η επίδραση της συναισθηματικής κατανόησης και ενσυναίσθησης των παιδιών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αυτισμό.
7. Τέλος, βασικός περιορισμός όλων των παραπάνω ερευνών είναι το γεγονός ότι καμία από αυτές δεν παρατήρησε και δεν αξιολόγησε τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, προς τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, σε πραγματική κατάσταση και επαφή με παιδί με αυτισμό.

Οι Reiter και Vitani (2007) κατέλυσαν το βασικό αυτό περιορισμό με πιλοτική έρευνα που διεξήγαγαν, κατά την οποία μελέτησαν το βαθμό κόπωσης-εξάντλησης των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, τις στάσεις τους και την ποιότητα της παρέμβασής τους, προς τα παιδιά με αυτισμό, στα πλαίσια προγράμματος ένταξης, καθώς και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της κόπωσης-εξάντλησης των παιδιών, των στάσεών τους και της ποιότητας της μεσολάβησής τους.

Συγκεκριμένα, οι ερευνητές εξέτασαν τα παραπάνω σε 23 μαθητές (12 αγόρια και 11 κορίτσια) με τυπική ανάπτυξη, που φοιτούσαν στην Δ΄ τάξη δημοτικού σχολείου, στο βόρειο Ισραήλ. Στην τάξη αυτή είχαν ενταχθεί και 2 μαθητές με αυτισμό και φοιτούσαν εκεί από την Α΄ τάξη. Οι μαθητές αυτοί ήταν υψηλής λειτουργικότητας, είχαν λόγο, δεν παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά και το κοινωνικό και επικοινωνιακό τους επίπεδο τους καθιστούσε ικανούς να αλληλεπιδράσουν, με το δικό τους τρόπο, με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σχετικά με το βαθμό κόπωσης-εξάντλησής τους, με τις στάσεις τους απέναντι στον αυτισμό και την ποιότητα της μεσολάβησής τους, πριν αρχίσει το ερευνητικό πρόγραμμα, αλλά και μετά το τέλος του.

Η ερευνητική διαδικασία περιλάμβανε 19 συνεδρίες, διάρκειας 60 λεπτών η κάθε μια και πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα. Στις συνεδρίες αυτές,

συμμετείχαν από κοινού οι ερευνητές και ένας ειδικός στη «μεσολαβητική μάθηση» (mediated learning) και διεξάγονταν δραστηριότητες που ενίσχυαν τη συνοχή της τάξης-ομάδας, την εμπειρική μάθηση μέσα από παιχνίδι ρόλων, οικείων καταστάσεων, καθώς και δραστηριότητες που προωθούσαν την εμφάνιση της μετρηθείσας παρέμβασης και τη συζήτηση.

Οι συνέπειες της παραπάνω μακροχρόνιας διαδικασίας ήταν να αυξηθεί σημαντικά ο βαθμός παρέμβασης των μαθητών με τυπική ανάπτυξη, να μειωθεί ο βαθμός εξάντλησής τους και να αλλάξουν οι στάσεις τους απέναντι στους συμμαθητές τους με αυτισμό. Απέκτησαν περισσότερο θετικές στάσεις, όσον αφορά τη συναισθηματική διάσταση και τη διάσταση συμπεριφοράς των στάσεων, αλλά όχι τη γνωστική διάστασή τους. Ωστόσο, τα σημαντικά αυτά αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν εξαιτίας του πολύ μικρού δείγματος, το οποίο δεν συγκρίθηκε με καμία ομάδα ελέγχου.

Μία ακόμη σημαντική για τα συμπεράσματά της έρευνα είναι αυτή του Jones (2007), ο οποίος μελέτησε την επίδραση που έχει η επαφή με παιδιά με αυτισμό, σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά σε διαφορετικό πλαίσιο από εκείνο των Reiter και Vitani (2007). Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας του Jones (2007) ήταν να μελετήσει την επίδραση της διδασκαλίας με συνομήλικο ή συμμαθητή, στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη, στους γονείς τους και στο προσωπικό του σχολείου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γενικό δημοτικό σχολείο. Σε αυτό υπήρχε τάξη για 12 παιδιά με αυτισμό 4 έως 10 ετών, τα οποία συμμετείχαν σε διδασκαλία με συμμαθητή. Αυτοί οι συμμαθητές-δάσκαλοι ήταν 27 παιδιά-εθελοντές με τυπική ανάπτυξη και φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη του ίδιου σχολείου και ήταν εξοικειωμένα με θέματα του αυτισμού. Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε συνεδρίες-διδασκαλίες διάρκειας 30 λεπτών η κάθε, μία φορά την εβδομάδα για 24 εβδομάδες, στο χώρο της τάξης των παιδιών με αυτισμό.

Κατά τη διάρκεια κάθε συνεδρίας 2 ζευγάρια παιδιών με αυτισμό με το συμμαθητή δάσκαλό τους, υπό την επίβλεψη ενός ειδικού της τάξης των μαθητών με αυτισμό, συμμετείχαν σε δραστηριότητες ανάλογες των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και των ενδιαφερόντων των παιδιών στο φάσμα, σχετίζονταν με οικεία παιχνίδια, παιχνίδια με μπάλες, με αυτοκίνητα και με κατασκευές. Όλες οι δραστηριότητες ήταν δομημένες, με ξεκάθαρη αρχή και τέλος, βασισμένες στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Μετά το πέρας των 24 εβδομάδων, τα παιδιά-δάσκαλοι, οι γονείς

και το προσωπικό του σχολείου απάντησαν σε ερωτηματολόγια γι' αυτή την εμπειρία τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επαλήθευσαν τις αρχικές υποθέσεις του ερευνητή σχετικά με την αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτισμό με συμμαθητές-δασκάλους τους και τις θετικές συνέπειες που έχει η διαδικασία της «διδασκαλίας με συνομήλικο ή συμμαθητή», στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές-δάσκαλοι επεσήμαναν: ότι α) η υποστήριξη των παιδιών με αυτισμό τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τον αυτισμό και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, και β) μέσα από αυτή την εμπειρία έγιναν πιο σίγουροι, περισσότερο υπεύθυνοι, βοηθητικοί, υπομονετικοί και περήφανοι για τον εαυτό τους. Επίσης, οι γονείς των παιδιών αυτών αλλά και το προσωπικό του σχολείου υποστήριξαν ότι ο συγκεκριμένος τρόπος εκπαίδευσης συντελεί στην γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών ως αξιόλογους ανθρώπους, ενώ οι τελευταίοι παρατήρησαν σημαντικές θετικές συνέπειες για το σχολείο στο σύνολό του. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι η διαδικασία της «διδασκαλίας με συνομήλικο ή συμμαθητή» συντελεί στη δημιουργία ενός σχολείου με πνεύμα και συνήθειες ένταξης.

Ωστόσο, το μικρό δείγμα, η ηλικία των παιδιών (όλα μεγαλύτερα των παιδιών με αυτισμό), οι κλειστού τύπου ερωτήσεις που δόθηκαν ως εργαλεία μέτρησης και η απουσία στοιχείων ακαδημαϊκής επίδοσης αποτελούν στοιχεία που περιορίζουν τη γενίκευση των παραπάνω αποτελεσμάτων της έρευνας. Παρόμοιες έρευνες με τις παραπάνω δεν αναφέρονται στην ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα. Οι γνώσεις των Ελλήνων μαθητών σχετικά με τον αυτισμό, αλλά και οι στάσεις τους απέναντι στα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν μελετηθεί..

Συμπεράσματα

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και η εξέταση προηγούμενων ερευνητικών μελετών ενισχύει την άποψη ότι η επαφή με το παιδί με αυτισμό είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος που επιφέρει αλλαγή στις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά του αυτιστικού φάσματος.

Αναλυτικότερα φάνηκαν τα παρακάτω στοιχεία:

1. Η βιβλιογραφία έδειξε ότι τα παιδιά με αυτισμό κρίνονται περισσότερο αρνητικά, σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά οι έρευνες που να στιγματίζουν την επίδραση του αυτισμού στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά είναι αρκετά περιορισμένες (Campbell, 2006).

2. Η αποσαφήνιση του αυτισμού είναι απαραίτητη, καθώς μπορεί να βελτιώσει και να ενισχύσει την επικοινωνία μεταξύ των οικογενειών και των ειδικών, αλλά και τις σχέσεις των παιδιών με τα παιδιά του φάσματος στο ενταξιακό πλαίσιο (Campbell, 2006).
3. Τα παιδιά με αυτισμό σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κρίνονται αρνητικά από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα την αρνητική επίδραση τόσο στις στάσεις τους, όσο και στη συμπεριφορά τους (Campbell et al., 2004, Swaim and Morgan, 2001).
4. Οι στάσεις των παιδιών επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά της δύναμης, της κοινωνιομετρικής θέσης και την πηγή πληροφόρησης για τον αυτισμό (γονέας, δάσκαλος, γιατρός) (Campbell, 2006, 2007, Campbell et al., 2005).
5. Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με αυτισμό βελτιώνονται, όταν παρέχονται ταυτόχρονα περιγραφικές, επεξηγηματικές και καθοδηγητικές-κατευθυντήριες πληροφορίες για τον αυτισμό (Campbell, 2006, 2007, Campbell et al., 2004, 2005).
6. Το φύλο των παιδιών φάνηκε να έχει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό των στάσεων, αφού τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τα αγόρια (Campbell, 2006, 2007, Campbell et al., 2004).
7. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων παίζει και η ηλικία των παιδιών, με τα μικρότερης ηλικίας παιδιά να παρουσιάζουν περισσότερο θετικές στάσεις σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά (Campbell, 2006, Campbell et al., 2004).

Όσο τα παιδιά με αυτισμό συνεχίζουν να εκπαιδεύονται παράλληλα με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, οι ειδικοί θα πρέπει να κατανοήσουν βαθύτερα καλύτερους τρόπους εκπαίδευσης των παιδιών του φάσματος σε πλαίσια ένταξης. Η αρχική παρουσίαση του αυτισμού σε μια τάξη με μαθητές τυπικής ανάπτυξης αποτελεί βασικό συστατικό για μια επιτυχημένη ενταξιακή διαδικασία. Αν αυτή η παρουσίαση αποτελέσει αφορμή για μια πειστική επικοινωνία, τότε μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση των στάσεων των παιδιών και του τρόπου που μπορεί να αλλάξουν (Campbell, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
Μεθοδολογία της έρευνας

Μεθοδολογία

Ερευνητικά ερωτήματα – στόχοι της έρευνας

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα των ερευνών που αφορούν τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε άτομα με αυτισμό, μετά από προβολή σύντομης βιντεοταινίας, μετά από διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων, όπου το ένα παιδί ανήκει στο φάσμα του αυτισμού (pair peer tutoring), (n=27) (Jones, 2007), είτε μετά από πιλοτικό πλαίσιο ένταξης παιδιών με αυτισμό σε τάξη παιδιών τυπικής ανάπτυξης (n=23) (Reiter & Vitani, 2007). Ωστόσο, καμία από τις παραπάνω έρευνες δεν μελετά τις στάσεις μεγάλου αριθμού παιδιών τυπικής ανάπτυξης, απέναντι στα άτομα με αυτισμό, μετά την υλοποίηση πιλοτικού προγράμματος ένταξης των ατόμων αυτών στις τάξεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών.

Αυτό αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας, η οποία πραγματοποιείται για πρώτη φορά στην Ελλάδα και έχει στόχο να μελετήσει τις γνώσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τον αυτισμό, τις στάσεις και τις συμπεριφορικές τους προθέσεις απέναντι σε παιδιά με αυτισμό, μετά την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στις τάξεις των γενικών σχολείων.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν τα ακόλουθα.

1. Ποιες είναι οι γνώσεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορικές προθέσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, σχολικής ηλικίας απέναντι σε παιδιά με αυτισμό, στο τέλος του προγράμματος ένταξης και 3 μήνες αργότερα, σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης;
2. Υπάρχουν διαφορές φύλου στις γνώσεις των παιδιών για τον αυτισμό, στις στάσεις και τις συμπεριφορικές τους προθέσεις απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, μετά τη λήξη του προγράμματος και 3 μήνες αργότερα, σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης;
3. Υπάρχουν διαφορές ανά τάξη στις γνώσεις των παιδιών για τον αυτισμό, στις στάσεις και τις συμπεριφορικές τους προθέσεις απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, μετά τη λήξη του προγράμματος και 3 μήνες αργότερα, σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης;
4. Πώς συσχετίζεται το φύλο των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών με τις γνώσεις που έχουν για τον αυτισμό, τις στάσεις και τις συμπεριφορικές προθέσεις τους απέναντι στα άτομα με αυτισμό, αμέσως μετά την υλοποίηση

του προγράμματος ένταξης και 3 μήνες αργότερα, σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης;

5. Πώς συσχετίζεται η τάξη φοίτησης των παιδιών με τις γνώσεις τους για τον αυτισμό, τις στάσεις και τις συμπεριφορικές τους προθέσεις απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος ένταξης και 3 μήνες αργότερα, σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης;
6. Πώς συσχετίζεται ο βαθμός αλληλεπίδρασης των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών με το παιδί με αυτισμό, με τις γνώσεις για τον αυτισμό, τις στάσεις και τις συμπεριφορικές τους προθέσεις απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, στο τέλος της παρέμβασης και 3 μήνες αργότερα, σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης;
7. Πώς συσχετίζονται οι προηγούμενες γνώσεις για τον αυτισμό με τη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορικών προθέσεων των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος και 3 μήνες αργότερα, σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης;

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

1. Οι γνώσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών για τον αυτισμό θα επηρεάσουν τη διαμόρφωση των στάσεών τους και των συμπεριφορικών τους προθέσεων, απέναντι στο παιδί με αυτισμό. Σύμφωνα με τους Wyer και Albarracín (2005) η διαμόρφωση των στάσεων ενός ατόμου απέναντι σε ένα πρόσωπο εξαρτάται από τη γνώση που έχει για αυτό (Eiser, 1986, Wyer και Albarracín, 2005)
2. Τα κορίτσια θα έχουν πιο θετικές στάσεις και συμπεριφορικές προθέσεις απέναντι στο παιδί με αυτιστική συμπεριφορά, σε σύγκριση με τα αγόρια (Campbell, 2006, 2007, Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson, Marino, 2004).
3. Τα παιδιά μικρότερων τάξεων θα έχουν πιο θετικές βαθμολογίες, στο ερωτηματολόγιο των γνώσεων, των στάσεων και των συμπεριφορικών προθέσεων, σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά (Campbell, 2006, Campbell et al., 2004).
4. Τα παιδιά με τη μεγαλύτερη συχνότητα επαφής θα παρουσιάσουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στο άτομο με αυτισμό (Jones, 2007).

5. Οι συμπεριφορικές προθέσεις των παιδιών θα διαφέρουν ανάλογα με τη συχνότητα επαφής με το παιδί με αυτισμό ως εξής, δηλαδή τα παιδιά με τη μεγαλύτερη συχνότητα επαφής θα έχουν πιο θετικές συμπεριφορικές προθέσεις προς το άτομο με αυτισμό (Reiter & Vitani, 2007).

Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα βασίστηκε στη διεξαγωγή πιλοτικού προγράμματος ένταξης παιδιών με αυτισμό στις τάξεις παιδιών του δημοτικού, με τυπική ανάπτυξη. Οι μαθητές πραγματοποίησαν κατά μέσο όρο 11.75 εβδομαδιαίες επισκέψεις σε διάστημα έξι (6) μηνών (Ιανουάριος- Ιούνιος, 2008). Μετά το τέλος του ενταξιακού προγράμματος, μελετήθηκαν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι προθέσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στους συμμαθητές τους με αυτισμό και συγκρίθηκαν με αυτές των ίδιων παιδιών τρεις μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος, αλλά και με εκείνες των παιδιών που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα (ομάδα σύγκρισης). Η μελέτη στηρίχθηκε στην ανάλυση ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ένταξης και 3 μήνες μετά τη λήξη του.

Περιγραφή προγράμματος ένταξης

Το πιλοτικό πρόγραμμα αφορούσε την ένταξη οκτώ (8) παιδιών με αυτισμό σε τάξεις γενικών σχολείων. Οι τάξεις ήταν οι Δ΄ και ΣΤ΄ γενικών δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης. Στην περίοδο αυτή κάθε μαθητής επισκέπτονταν την τάξη ένταξης δύο ώρες κάθε εβδομάδα, στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, συμμετέχοντας σε διαθεματικά προγράμματα, όπως «Μέσα μεταφοράς-Κυκλοφοριακή αγωγή», «Διατροφή», «Το δάσος» και «Ο εαυτός μου και οι άλλοι».

Επιπλέον, οι τάξεις ένταξης ήταν χωρισμένες σε 3 έως 5 ομάδες μαθητών, ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών της τάξης. Σε μία από αυτές τις ομάδες εντασσόταν και ο μαθητής με αυτισμό, έχοντας κάθε φορά έναν συμμαθητή - βοηθό. Η ομάδα αυτή παρέμενε σταθερή ή άλλαζε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε ο μαθητής ήταν ομαδικές ή ατομικές, κοινές για όλους τους μαθητές της τάξης και κατάλληλα διαμορφωμένες για το συγκεκριμένο μαθητή.

Η διαμόρφωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων ένταξης για κάθε παιδί με αυτισμό στηρίχθηκε στη Δομημένη Διδασκαλία (Mesibon & Howley, 2003) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό () και στόχο είχαν την ανάπτυξη και καλλιέργεια της θετικής επαφής των σχέσεων του παιδιού με αυτισμό με τα παιδιά της γενικής τάξης καθώς και την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών (Μαυροπούλου, 2008).

Συμμετέχοντες

Ομάδα μελέτης (1^η μέτρηση)

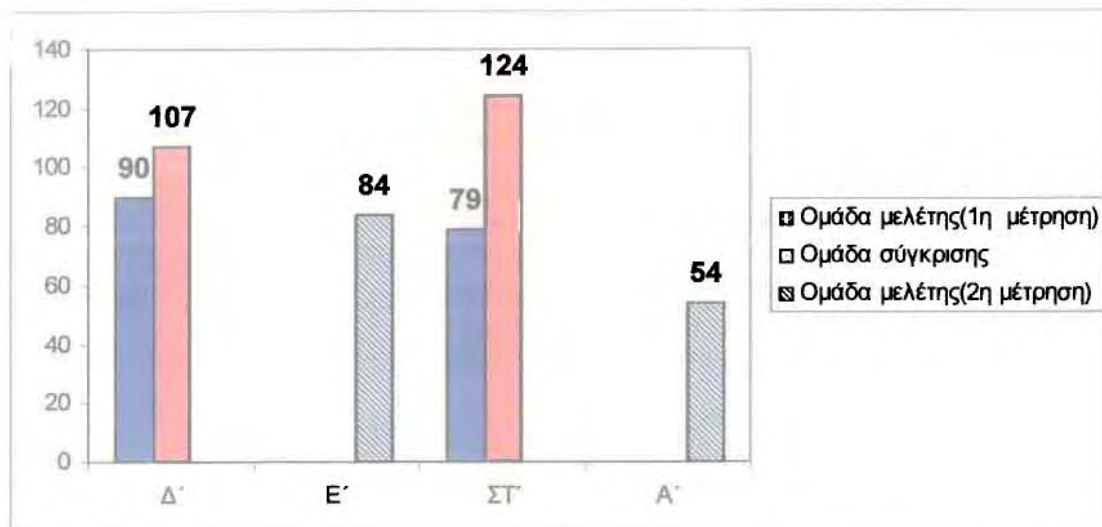
Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 169 παιδιά, (88 αγόρια και 81 κορίτσια), μέσης ηλικίας 10,93 ετών, από 8 τμήματα, σε τάξεις της Δ' και ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης (5 δημοτικά σχολεία). Τα παιδιά αυτά προέρχονταν από μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Κάθε παιδί ήρθε κάποιες φορές σε επαφή με το παιδί με αυτισμό της τάξης του (μέσος όρος επαφής = 2,13). Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζονται αναλυτικά στο γράφημα 1.

Ομάδα μελέτης, 3 μήνες μετά την παρέμβαση (2^η μέτρηση)

Οι στάσεις και οι προθέσεις των ίδιων παιδιών μελετήθηκαν και 3 μήνες μετά το τέλος του προγράμματος ένταξης. Αυτό σημαίνει ότι η έρευνα συνεχίστηκε και την επόμενη σχολική χρονιά, κατά την οποία ορισμένα παιδιά άλλαξαν σχολική βαθμίδα. Εξαιτίας αυτής της αλλαγής, το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε στα 138 παιδιά (74 αγόρια και 64 κορίτσια). Τα παιδιά αυτά φοιτούσαν στις τάξεις Ε' δημοτικού και Α' γυμνασίου, σε δημοτικά και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης. Τα στοιχεία των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στο γράφημα 1.

Ομάδα σύγκρισης

Η μελέτη των στάσεων και των προθέσεων των παραπάνω παιδιών έγινε σε σύγκριση με μία άλλη ομάδα παιδιών που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα ένταξης, δεν είχαν επαφή με παιδί με αυτισμό. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 229 παιδιά (136 αγόρια και 93 κορίτσια), μέσης ηλικίας = 11,074 ετών, φοιτούσαν στην Δ' και ΣΤ' τάξη δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης και προέρχονταν από μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα.



Γράφημα 1 Αριθμός μαθητών ανά τάξη στις τρεις ομάδες της έρευνας

	Ομάδα μελέτης Α (1 ^η μέτρηση)	Ομάδα σύγκρισης Γ	Ομάδα μελέτης Β (2 ^η μέτρηση)
Αγόρια	88	136	74
Κορίτσια	81	94	64
Σύνολο παιδιών	169	230	138

Πίνακας 1 Περιγραφή των συμμετεχόντων ανά φύλο

*Λείπει η τιμή του φύλου σε ένα συμμετέχοντα

Οι διαφορές που παρατηρούνται στον παραπάνω πίνακα, όσο αφορά το φύλο των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα, δεν επηρεάζουν την αναλογία του δείγματος, καθώς βρέθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές (ομάδες Α & Β: $\chi^2 = 0.07$, $p=0.78$, ομάδες Α & Γ: $\chi^2 = 1.97$, $p=0.16$).

	Ομάδα μελέτης Α (1 ^η μέτρηση)	Ομάδα σύγκρισης Γ	Ομάδα μελέτης Β (2 ^η μέτρηση)
Δ'	90	107	84
ΣΤ'	79	124	54
Σύνολο παιδιών	169	231	138

Πίνακας 2 Περιγραφή των συμμετεχόντων ανά τάξη

Από την ανάλυση διασταύρωσης – συνάφειας των δεδομένων του παραπάνω πίνακα, βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών ανά τάξη, στις τρεις χρονικές στιγμές της μέτρησης (ομάδες Α & Β: $\chi^2 = 1.79$, $p=0.18$, ομάδες Α & Γ: $\chi^2 = 1.87$, $p=0.17$).

Παιδιά με αυτισμό που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ένταξης

Τα παιδιά με αυτισμό που εντάχθηκαν στις τάξεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ήταν συνολικά 8 (7 αγόρια και 1 κορίτσι). Από αυτά 4 παιδιά εντάχθηκαν σε 4 τμήματα της Δ' τάξης, ενώ τα υπόλοιπα 4 παρακολούθησαν σε 4 τμήματα της ΣΤ' τάξης. Τα παιδιά αυτά ήταν μέσης ηλικίας 10,85 ετών και προέρχονταν από ειδικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Κάθε παιδί επισκέφτηκε τη γενική τάξη 11,75 φορές (με ελάχιστο αριθμό επισκέψεων 9 και μέγιστο 15).

Μέθοδοι συλλογής πληροφοριών και διαδικασία χορήγησής τους

Ερωτηματολόγιο γνώσεων για τον αυτισμό

Το ερωτηματολόγιο αυτό (Autism Knowledge Questionnaire) των Ross & Cuskelly (2006), αποτελείται από 21 ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τη μορφή «σωστό», «λάθος» και μελετά τις γνώσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τον αυτισμό. Σε κάθε ερώτηση, κάθε παιδί κυκλώνει, με βάση τις γνώσεις του, το γράμμα «Σ», αν θεωρεί την ερώτηση σωστή, ή το γράμμα «Λ» αν τη θεωρεί λάθος. Οι ερωτήσεις καλύπτουν αρκετές διαστάσεις της διαταραχής, όπως η αιτιολογία της (π.χ. «μπορείς να κολλήσεις αυτισμό από τα παιδιά που έχουν αυτισμό – είναι μια

αρρώστια όπως η ανεμοβλογιά»), η εξέλιξή της (π.χ. «όλα τα παιδιά με αυτισμό όταν μεγαλώσουν θα ξεπεράσουν τελικά τον αυτισμό που έχουν»), η γνωστική ικανότητα των ατόμων με αυτισμό (π.χ. «τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό τα καταφέρνουν πολύ καλά στο σχολείο»), καθώς και άλλα χαρακτηριστικά τους (π.χ. «όλα τα παιδιά με αυτισμό θέλουν να τραυματίσουν τον εαυτό τους»). Η βαθμολογία του ερωτηματολογίου προκύπτει αθροίζοντας τις σωστές απαντήσεις, με εύρος βαθμολογίας 0 – 21. Ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου είναι 0,67. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία, τόσο καλύτερες είναι οι γνώσεις των ερωτηθέντων για τον αυτισμό (βλ. Παράρτημα Α, σελ.).

Η Λίστα των Επιθέτων

Το εργαλείο αυτό (*The Adjective Checklist, ACL*) δημιουργήθηκε από τους Siperstein και Bak (1977, 1980) και έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό σε έρευνες που εξέτασαν τις στάσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας, απέναντι σε άτομα με αναπηρίες (Magiati, Dockrell, & Logotheti, 2002; Swaim & Morgan, 2001). Περιλαμβάνει λίστα με 32 επιθετικούς προσδιορισμούς, 16 έχουν θετική σημασία (π.χ. έξυπνος, φιλικός) και οι υπόλοιποι 16 έχουν αρνητική σημασία (π.χ. τεμπέλης, άσχημος). Κάθε παιδί κυκλώνει όλα τα επίθετα που, κατά τη γνώμη του, περιγράφουν καλύτερα το συμμαθητή του με αυτισμό. Η συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου προκύπτει αφαιρώντας το συνολικό αριθμό των αρνητικών, επιλεγμένων επιθέτων από το συνολικό αριθμό των θετικών, επιλεγμένων επιθέτων και στο αποτέλεσμα αυτό προστίθεται η σταθερά 20, με εύρος βαθμολογίας 4-36. Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία, τόσο πιο θετικές χαρακτηρίζονται οι στάσεις των παιδιών, απέναντι στα άτομα με αυτισμό. Ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου κυμαίνεται μεταξύ 0, 81 και 0, 91 (Siperstein, 1980, Swaim & Morgan, 2001), (βλ. Παράρτημα Β, σελ.).

Το Ερωτηματολόγιο Κοινών Δραστηριοτήτων

Το εργαλείο αυτό (*Shared Activity Questionnaire, SAQ*) των Morgan, Walker, Bieberich και Bell (1996) χρησιμοποιήθηκε στις προηγούμενες έρευνες. Πρόκειται για μια βαθμολογημένη κλίμακα που σκοπό έχει να αξιολογήσει την προθυμία των παιδιών του δημοτικού σχολείου να διεξάγουν κοινωνικές, ακαδημαϊκές, ψυχαγωγικές δραστηριότητες μαζί με το παιδί με αυτισμό. Αυτό το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 24 ερωτήσεις (8 ερωτήσεις κοινωνικών δραστηριοτήτων, 8

ερωτήσεις ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και 8 ερωτήσεις ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων). Κάθε μία αποτελεί περιγραφή μιας δραστηριότητας που μπορούν να κάνουν από κοινού το παιδί με τυπική ανάπτυξη με το συμμαθητή με αυτισμό (π.χ. ερώτηση κοινωνικού παράγοντα: «θα μοιραζόσουν μαζί του τα παιχνίδια σου και τα βιβλία σου;», «θα τον καλούσες στα γενέθλιά σου;», π.χ. ερώτηση ακαδημαϊκού παράγοντα: «θα διάβαζες μαζί του βιβλία από τη βιβλιοθήκη;», «θα έκανες την ορθογραφία μαζί του;», π.χ. ερώτηση ψυχαγωγικού παράγοντα: «θα πήγαινες μαζί του στο κολυμβητήριο;», «θα πήγαινες να δεις μια ταινία μαζί του;»).

Κάθε παιδί θα πρέπει να κυκλώσει μία από τις 3 προτεινόμενες απαντήσεις, που είναι βασισμένες στην κλίμακα βαθμολόγησης του Likert (1-όχι, 2-μερικές φορές, 3-ναι), σημειώνοντας κατά πόσο θα ήθελε να εκτελέσει τη δραστηριότητα μαζί με το παιδί με αυτισμό. Κάθε μία από τις προτεινόμενες απαντήσεις συνοδεύεται από ένα σκίτσο προσώπου με χαμόγελο, με ουδέτερη έκφραση και με έκφραση λύπης αντίστοιχα. Η βαθμολογία του ερωτηματολογίου αποδίδεται είτε συνολικά για όλες τις ερωτήσεις, είτε για κάθε ένα από τους παράγοντες (κοινωνικός, ακαδημαϊκός, ψυχαγωγικός), με τη μεγαλύτερη βαθμολογία να ερμηνεύεται ως μεγαλύτερη και θετικότερη πρόθεση των παιδιών συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με το παιδί με αυτισμό. Ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου για το συνολικό σκορ είναι 0,95, ενώ για κάθε παράγοντα είναι: 0,87 για τον ακαδημαϊκό παράγοντα, 0,88 για τον κοινωνικό παράγοντα και 0,90 για τον ψυχαγωγικό παράγοντα (βλ. Παράρτημα Γ, σελ.).

Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια αυτά δόθηκαν στους 169 συμμετέχοντες σε δύο χρονικές στιγμές: αμέσως μετά την παρέμβαση και 3 μήνες μετά τη λήξη της. Η ερευνήτρια επισκέφτηκε κάθε μία από τις 8 τάξεις ξεχωριστά. Μοίρασε σε όλα τα παιδιά της τάξης από ένα ίδιο ερωτηματολόγιο, δίνοντας τις απαραίτητες προφορικές οδηγίες για τη συμπλήρωσή του, για την αποφυγή παρερμηνεύσεων και την αποφυγή διαλόγου μεταξύ των συμμαθητών. Αυτές οι οδηγίες δίνονταν γραπτά στην εκφώνηση κάθε ερωτηματολογίου και προφορικά, καθώς η ερευνήτρια διάβαζε δυνατά και καθαρά το ερωτηματολόγιο σε όλη την τάξη. Η συμπλήρωσή του έγινε ταυτόχρονα από όλους τους μαθητές της τάξης. Μετά το τέλος της διαδικασίας τα ερωτηματολόγια

συλλέγονταν από την ίδια. Η διάρκεια της διαδικασίας αυτής ήταν κατά μέσο όρο 25 λεπτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
Αποτελέσματα της έρευνας

3. Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Συγκεκριμένα, παραθέτονται τα ευρήματα των μέσων όρων των παιδιών των τριών ομάδων στις εξαρτημένες μεταβλητές (γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορικές προθέσεις), καθώς και οι συσχετίσεις αυτών των μεταβλητών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, τάξη/ηλικία, συχνότητα επαφής με το παιδί με αυτισμό), για κάθε ομάδα παιδιών που συμμετείχε στο πρόγραμμα.

	Γνώσεις		Στάσεις		Συμπεριφορικές Προθέσεις	
Ομάδα μελέτης A, (n=169)	16,28	(2,70)	25,99	(5,48)	58,75	(10,38)
Ομάδα μελέτης B, (n=138)	16,32	(2,73)	25,58	(5,54)	57,14	(10,54)
Ομάδα σύγκρισης (n=231)	14,84	(3,27)	20,30*	(6,39)	55,90	(11,23)

Πίνακας 1. Γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορικές προθέσεις όλων των ομάδων. Σημείωση: οι τιμές είναι οι μέσοι όροι και σε παρένθεση είναι οι τυπικές αποκλίσεις.

Όσον αφορά τις γνώσεις των ομάδων για τον αυτισμό, βρέθηκαν να είναι παρόμοιες και αρκετά καλές στις δύο μετρήσεις (κοντά στην κεντρική τιμή, κ.τ.= 16), (βλ. Πίνακα 1). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο μέσος όρος των τιμών των γνώσεων των παιδιών τρεις μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος ένταξης ήταν μόνο κατά 0.04 μονάδες υψηλότερος από το μέσο όρο των παιδιών αμέσως μετά το τέλος του προγράμματος. Αυτή η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($t = -0.112$, $df = 305$, δίπλευρη $p = 0.91$), γεγονός που σημαίνει ότι οι γνώσεις αυτές διατηρήθηκαν στο ίδιο επίπεδο τρεις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι γνώσεις των παιδιών που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν λιγότερο ορθές από των υπόλοιπων παιδιών, και αυτή η διαφορά ήταν σημαντική ($t = 4.68$, $df = 397$, δίπλευρη $p = 0.002$). Επομένως, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν πιο ορθές γνώσεις για τον αυτισμό, όταν είχαν επαφή με άτομο με αυτισμό, σε σύγκριση με παιδιά που δεν είχαν καμία επαφή.

Η περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών στο ερωτηματολόγιο των γνώσεων, είχε σκοπό τη διερεύνηση των ερωτήσεων που απαντήθηκαν σωστά ή λανθασμένα από τις ομάδες παιδιών. Από την ανάλυση μέσω των όρων των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση, στην ομάδα μελέτης βρέθηκε ότι οι πιο ορθές αλλά και πιο λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών, δόθηκαν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με: α) την αιτιολογία της διαταραχής, β) τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό και γ) τον επιπολασμό του αυτισμού.

Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις που απάντησαν σωστά οι μαθητές και στις δύο μετρήσεις ήταν: 1. «Μπορείς να «κολλήσεις» αυτισμό από τα παιδιά που έχουν αυτισμό- είναι μια αρρώστια όπως η ανεμοβλογιά» (ομάδα A: $\mu.o.=0.97$, ομάδα B: $\mu.o.=0.98$, $t= -0.43$, $df=305$, $p=0.67$), 2. «Πολλά παιδιά με αυτισμό αναστατώνονται όταν γίνονται αλλαγές στο πρόγραμμά τους στο σπίτι ή στο σχολείο (π.χ., ενώ συνήθως πηγαίνουν στο κολυμβητήριο την Τρίτη κάποια Τρίτη δεν μπορούν να πάνε)» (ομάδα A: $\mu.o.=0.97$, ομάδα B: $\mu.o.=0.95$, $t= 0.95$, $df=305$, $p=0.34$), 3. «Κάποια παιδιά με αυτισμό αναστατώνονται μερικές φορές όταν ακούν θορύβους ή όταν οι άλλοι τα αγγίζουν» (ομάδα A: $\mu.o.=0.96$, ομάδα B: $\mu.o.=0.94$, $t= 0.67$, $df=305$, $p=0.5$), 4. «Κάποια παιδιά με αυτισμό κουνούν το σώμα τους με ασυνήθιστο τρόπο, π.χ., κουνάνε τα χέρια τους πέρα-δώθε» (ομάδα A: $\mu.o.=0.95$, ομάδα B: $\mu.o.=0.94$, $t= 0.42$, $df=305$, $p=0.69$). Όπως είναι φανερό, οι ερωτήσεις με τις πιο ορθές απαντήσεις είναι οι ίδιες και στις δύο χρονικές στιγμές, χωρίς σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

Επιπλέον, οι μαθητές της ομάδας μελέτης, στις δύο χρονικές στιγμές, έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις στις εξής ερωτήσεις: 1. «Οι άνθρωποι που έχουν αυτισμό είναι λίγοι» (ομάδα A: $\mu.o.=0.47$, ομάδα B: $\mu.o.=0.49$, $t= -0.21$, $df=305$, $p=0.83$), 2. «Τα παιδιά με αυτισμό περνούν ευχάριστα παίζοντας παιχνίδια με άλλα παιδιά» (ομάδα A: $\mu.o.=0.46$, ομάδα B: $\mu.o.=0.43$, $t= 0.49$, $df=305$, $p=0.62$), 3. «Ο αυτισμός συμβαίνει πιο συχνά σε οικογένειες που έχουν και άλλες περιπτώσεις με αυτισμό (π.χ., είναι πιο πιθανό να έχει κάποιος αυτισμό αν ένας από τους παππούδες του είχε αυτισμό)» (ομάδα A: $\mu.o.=0.38$, ομάδα B: $\mu.o.=0.38$, $t= 0.14$, $df=305$, $p=0.89$). Επομένως, οι ερωτήσεις με τις περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις ήταν οι ίδιες και στις δύο χρονικές στιγμές, στις οποίες δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων τους.

Αναφορικά με τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης, έδωσαν τις πιο ορθές, αλλά και πιο λαθεμένες απαντήσεις σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα γνωστικά και άλλα

χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό. Οι ερωτήσεις που απαντήθηκαν σωστά ήταν: 1. «Πολλά παιδιά με αυτισμό αναστατώνονται όταν γίνονται αλλαγές στο πρόγραμμά τους στο σπίτι ή στο σχολείο (π.χ., ενώ συνήθως πηγαίνουν στο κολυμβητήριο την Τρίτη κάποια Τρίτη δεν μπορούν να πάνε)» (μ.ο.=0.86), 2. «Όλα τα παιδιά με αυτισμό μιλάνε καλά» (μ.ο.=0.82), 3. «Όλα τα παιδιά με αυτισμό θέλουν να τραυματίζουν τον εαυτό τους» (μ.ο.=0.81), 4. «Κάποια παιδιά με αυτισμό αναστατώνονται μερικές φορές όταν ακούν θορύβους ή όταν οι άλλοι τα αγγίζουν» (μ.ο.=0.81), 5. «Κάποια παιδιά με αυτισμό επαναλαμβάνουν πολλές φορές λέξεις ή φράσεις που έχουν ακούσει από άλλους» (μ.ο.=0.81).

Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις με τις λιγότερες σωστές απαντήσεις των παιδιών της ομάδας σύγκρισης ήταν οι ακόλουθες: 1. «Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό τα καταφέρνουν πολύ καλά στο σχολείο» (μ.ο.=0.60), 2. «Τα παιδιά με αυτισμό περνούν ευχάριστα παίζοντας παιχνίδια με άλλα παιδιά» (μ.ο.=0.45), 3. «Όλα τα παιδιά με αυτισμό θέλουν να μοιράζονται με τους άλλους τα ενδιαφέροντά τους ή τη χαρά τους γι' αυτά που τους αρέσουν» (μ.ο.=0.34).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι ερωτήσεις με τις περισσότερες σωστές απαντήσεις είναι οι ίδιες για την ομάδα μελέτης, στις δύο χρονικές στιγμές. Στις δύο από αυτές έδωσαν τις περισσότερες σωστές απαντήσεις και τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης. Τέλος, φάνηκε ότι δεν άλλαξε η γνώση των παιδιών της ομάδας μελέτης, όσο αφορά τις πιο λανθασμένες ερωτήσεις, ενώ τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης έδωσαν τις περισσότερες λάθος απαντήσεις σε εντελώς διαφορετικές ερωτήσεις, σε σχέση με την ομάδα μελέτης.

Από την ανάλυση μέσων όρων των στάσεων των παιδιών απέναντι στα άτομα με αυτισμό, βρέθηκε ότι οι στάσεις τους χαρακτηρίζονται θετικές και στις τρεις ομάδες (βλ. Πίνακα 1). Πιο αναλυτικά, οι στάσεις των παιδιών της ομάδας μελέτης Α (πρώτη μέτρηση) είναι πιο θετικές από αυτές της ομάδας μελέτης Β (δεύτερη μέτρηση), χωρίς όμως σημαντική διαφορά ($t= 0.65$, $df= 305$, δίπλευρη $p= 0.95$). Αντίθετα, η διαφορά στις στάσεις ανάμεσα στην ομάδα μελέτης Α και στην ομάδα σύγκρισης βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ($t= 9.33$, $df=397$, δίπλευρη $p= 0.047$). Επομένως, όπως ήταν αναμενόμενο βρέθηκε ότι τα παιδιά, που είχαν επαφή με άτομα με αυτισμό, είχαν πιο θετικές στάσεις από τα παιδιά που δεν είχαν καμία επαφή με άτομα στο φάσμα του αυτισμού και ότι τα πρώτα διατηρούν τις θετικές στάσεις και τρεις μήνες μετά το τέλος του προγράμματος.

Η ανάλυση μέσων όρων του επιπέδου των συμπεριφορικών προθέσεων των παιδιών απέναντι σε άτομα με αυτισμό, έδειξε ότι όλα τα παιδιά είχαν παρόμοιες θετικές προθέσεις, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (ομάδα Α σε σχέση με ομάδα Β: $t= 1.35$, $df= 305$, δίπλευρη $p= 0.91$, ομάδα Α σε σχέση με ομάδα σύγκρισης: $t= 2.59$, $df=398$, δίπλευρη $p= 0.173$), (βλ. Πίνακα 1).

		Τομέας κοινωνικών δραστηριοτήτων		Τομέας ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων		Τομέας ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων	
Ομάδα μελέτης	A,						
(n=169)		20.38	(3.4)	18.96	(3.9)	19.40	(3.9)
Ομάδα μελέτης	B,						
(n=138)		20.06	(3.7)	18.24	(3.8)	18.84	(4)
Ομάδα σύγκρισης							
(n=231)		19.32	(4)	17.97	(4)	18.61	(4.2)

Πίνακας 2. Οι συμπεριφορικές προθέσεις των παιδιών σε όλες τις ομάδες ανά τομέα δραστηριοτήτων.

Σημείωση: παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και σε παρένθεση οι τυπικές αποκλίσεις.

Πιο αναλυτικά, οι συμπεριφορικές προθέσεις των παιδιών μελετήθηκαν σε κάθε τομέα δραστηριοτήτων (παράγοντας): α) στον τομέα των κοινωνικών δραστηριοτήτων, β) στον τομέα των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και γ) στον τομέα των ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων. Από την ανάλυση μέσων όρων βρέθηκε ότι τα παιδιά και στις τρεις χρονικές στιγμές, τείνουν να έχουν αρκετά θετικές προθέσεις για να συμμετέχουν από κοινού με τα παιδιά με αυτισμό σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες (βλ. Πίνακα 2). Υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των τριών ομάδων, που όμως δεν χαρακτηρίζονται στατιστικά σημαντικές (ομάδες Α & Β: $t= 1.2$, $df=305$, δίπλευρη $p= 0.2$, ομάδες Α & Γ: $t= 1.9$, $df=398$, δίπλευρη $p= 0.054$).

Όσον αφορά τους τομείς των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων, τα παιδιά της ομάδας μελέτης βρέθηκε να έχουν θετικές προθέσεις στους δύο τομείς και στις δύο χρονικές στιγμές (κοινωνικές δραστηριότητες: $t= 0.8$, $df=305$, δίπλευρη

$p=0.42$, ακαδημαϊκές δραστηριότητες: $t=1.6$, $df=305$, δίπλευρη $p=0.10$). Αντίθετα, η ομάδα σύγκρισης είχε λιγότερο θετικές προθέσεις απέναντι στα άτομα με αυτισμό και στους δύο παραπάνω τομείς, σε σχέση με την ομάδα μελέτης (κοινωνικές δραστηριότητες: $t=2.8$, $df=398$, δίπλευρη $p=0.006$, ακαδημαϊκές δραστηριότητες: $t=2.5$, $df=398$, δίπλευρη $p=0.015$).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τείνουν να έχουν θετικές προθέσεις να συμμετάσχουν σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες μαζί με άτομα με αυτισμό, ανεξάρτητα από το αν είχαν ή όχι επαφή με αυτό. Επιπλέον, τα παιδιά που είχαν επαφή με άτομο με αυτισμό βρέθηκε να έχουν πιο θετικές προθέσεις για να συμμετάσχουν σε κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες, σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν καμία επαφή με άτομα στο φάσμα του αυτισμού και ότι τα πρώτα διατηρούν τις θετικές προθέσεις και 3 μήνες μετά το τέλος του προγράμματος.

Συμπερασματικά, η ανάλυση έδειξε ότι οι γνώσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τον αυτισμό, είναι σε μέτριο βαθμό ορθές, ανεξάρτητα από το αν είχαν ή όχι επαφή με άτομο με αυτισμό. Επιπλέον, οι στάσεις και οι συμπεριφορικές προθέσεις των παιδιών απέναντι σε άτομα με αυτισμό κινούνται προς την θετική κατεύθυνση. Ωστόσο, όπως είχαμε υποθέσει, οι στάσεις των παιδιών που είχαν επαφή με άτομο με αυτισμό ήταν πιο θετικές, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είχαν καμία επαφή.

Οι γνώσεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορικές προθέσεις μελετήθηκαν και ως προς τη σχέση τους με το φύλο των παιδιών, σε κάθε χρονική στιγμή. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι γνώσεις των αγοριών για τον αυτισμό δεν διαφέρουν σημαντικά από αυτές των κοριτσιών και στις τρεις ομάδες, (ομάδα Α: $t=-1.43$, $df=167$, δίπλευρη $p=0.16$), ομάδα Β: $t=0.15$, $df=136$, δίπλευρη $p=0.88$, ομάδα Γ: $t=-0.70$, $df=227$, δίπλευρη $p=0.49$). Παρόμοιες είναι και οι στάσεις των αγοριών με εκείνες των κοριτσιών, όλων των ομάδων, απέναντι σε άτομα με αυτισμό, γεγονός που είναι αντίθετο με την αρχική υπόθεση της έρευνας (ομάδα Α: $t=0.48$, $df=167$, δίπλευρη $p=0.63$, ομάδα Β: $t=-1.74$, $df=136$, δίπλευρη $p=0.09$, ομάδα Γ: $t=-1.2$, $df=227$, δίπλευρη $p=0.23$). Ωστόσο, η υπόθεση για τις προθέσεις επιβεβαιώθηκε, καθώς βρέθηκε ότι οι συμπεριφορικές προθέσεις των αγοριών διαφέρουν σημαντικά από αυτές των κοριτσιών, τα οποία τείνουν να έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αυτισμό, στη δεύτερη μέτρηση της ομάδας μελέτης και στην ομάδα σύγκρισης (ομάδα Β: $t=-3.82$, $df=136$, δίπλευρη $p<0.001$, ομάδα Γ: $t=-2.01$, $df=228$, δίπλευρη $p=0.045$). Αντίθετα, στην ομάδα μελέτης κατά την πρώτη

μέτρηση, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στις συμπεριφορικές προθέσεις των αγοριών και των κοριτσιών (ομάδα Α: $t = -1.3$, $df=167$, δίπλευρη $p = 0.19$), (βλ. Πίνακα 3).

		Γνώσεις		Στάσεις		Συμπεριφορικές Προθέσεις	
Ομάδα μελέτης Α, (n=169)	Αγόρια (n=88)	16.00	(2.9)	26.18	(5.3)	57.76	(11.5)
	Κορίτσια (n=81)	16.59	(2.5)	25.78	(5.7)	59.83	(8.9)
Ομάδα μελέτης Β, (n=138)	Αγόρια (n=74)	16.35	(2.9)	24.82	(5.5)	54.09	(11.7)
	Κορίτσια (n=64)	16.28	(2.5)	26.45	(5.4)	60.66	(7.7)
Ομάδα σύγκρισης Γ, (n=231)	Αγόρια (n=136)	14.70	(3.1)	19.87	(6.2)	54.60	(11.5)
	Κορίτσια (n=93)	15.01	(3.5)	20.90	(6.6)	57.61	(10.5)

Πίνακας 3. Γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορικές προθέσεις όλων των ομάδων, σε σχέση με το φύλο.

Σημείωση: οι τιμές είναι οι μέσοι όροι και σε παρένθεση είναι οι τυπικές αποκλίσεις.

Οι γνώσεις των παιδιών για τον αυτισμό σε σχέση με τις στάσεις και τις συμπεριφορικές προθέσεις.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνάφειας έδειξαν ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική αρνητική, αλλά μέτρια σχέση μεταξύ των γνώσεων των παιδιών για τον αυτισμό και των στάσεών τους απέναντι σε άτομα με αυτισμό και στις τρεις ομάδες (ομάδα Α: $r = -0.46$, $df = 167$, $p < 0.001$, ομάδα Β: $r = -0.41$, $df = 136$, $p < 0.001$, ομάδα Γ: $r = -0.47$, $df = 227$, $p < 0.001$). Παιδιά με περισσότερες, πιο ακριβείς γνώσεις για τον αυτισμό τείνουν να έχουν λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, ανεξάρτητα από το αν συμμετείχαν στο πρόγραμμα ένταξης ή όχι.

Από την ανάλυση συνάφειας για τη σχέση των γνώσεων και των συμπεριφορικών προθέσεων των παιδιών της ομάδας μελέτης Α βρέθηκε ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική αρνητική, αλλά μικρή σχέση μεταξύ των γνώσεων των παιδιών για τον αυτισμό και των συμπεριφορικών τους προθέσεων, απέναντι σε άτομα με αυτισμό ($r = - 0.25$, $df = 167$, $p = 0.001$). Παιδιά με περισσότερες γνώσεις τείνουν να έχουν λιγότερο θετικές συμπεριφορικές προθέσεις απέναντι στα παιδιά με αυτισμό. Μικρή αρνητική σχέση χαρακτηρίζεται αυτή μεταξύ γνώσεων και συμπεριφορικών προθέσεων της ομάδας μελέτης Β, η οποία δεν βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ($r = - 0.16$, $df = 136$, $p = 0.06$). Τέλος, για την ομάδα σύγκρισης βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική, αρνητική, αλλά πολύ μικρή σχέση μεταξύ των γνώσεων των παιδιών και των προθέσεων τους, απέναντι σε άτομα με αυτισμό, ($r = - 0.14$, $df = 228$, $p = 0.04$). Παιδιά με περισσότερες γνώσεις για τον αυτισμό φαίνεται να έχουν λιγότερο θετικές συμπεριφορικές προθέσεις απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, παρά το γεγονός ότι δεν είχαν καμία επαφή με άτομα στο φάσμα του αυτισμού.

Η τάξη/ηλικία των παιδιών, σε κάθε χρονική στιγμή, σε σχέση με τις γνώσεις τους για τον αυτισμό, με τις στάσεις και τις συμπεριφορικές τους προθέσεις, απέναντι σε άτομα με αυτισμό.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνάφειας για τα παιδιά της ομάδας μελέτης Α έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική, θετική, αλλά μικρή συσχέτιση μεταξύ της τάξης των παιδιών και των γνώσεών τους για τον αυτισμό ($r = 0.21$, $df = 167$, $p = 0.006$). Αντίθετα, στην ομάδα μελέτης Β, η σχέση αυτή βρέθηκε να είναι θετική, αλλά πολύ μικρή και χωρίς στατιστική σημαντικότητα ($r = 0.10$, $df = 136$, $p = 0.23$). Τα παιδιά της ομάδας μελέτης Α της ΣΤ΄ τάξης έχουν πιο ορθές γνώσεις για τον αυτισμό σε σχέση με τα παιδιά της Δ΄ τάξης δημοτικού, ενώ 3 μήνες αργότερα η τάξη τους δεν φάνηκε να επηρεάζει τις γνώσεις τους για τον αυτισμό. Όσον αφορά την ομάδα σύγκρισης, βρέθηκε σημαντική θετική, αλλά μικρή συσχέτιση μεταξύ της τάξης των παιδιών και των γνώσεών τους για τον αυτισμό, ($r = 0.22$, $df = 228$, $p = 0.001$). Τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά φάνηκε να έχουν ορθότερες γνώσεις για τον αυτισμό, σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, αν και δεν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με άτομο με αυτισμό.

Όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στην τάξη των παιδιών και των στάσεών τους απέναντι σε άτομα με αυτισμό βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική, αρνητική και

μικρή σχέση μεταξύ της τάξης και των στάσεων τους στην ομάδα μελέτης, (ομάδα A: $r = - 0.22$, $df = 167$, $p = 0.003$, ομάδα B: $r = - 0.20$, $df = 136$, $p = 0.017$). Τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά φάνηκε να έχουν λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι σε άτομα με αυτισμό, σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, στις δύο χρονικές στιγμές. Στην ομάδα σύγκρισης βρέθηκε αρνητική συσχέτιση, αλλά ήταν πολύ μικρή και χωρίς στατιστική σημαντικότητα ($r = - 0.04$, $df = 228$, $p = 0.56$).

Τέλος, τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνάφειας για τη σχέση ανάμεσα στην τάξη και τις συμπεριφορικές προθέσεις έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική και πολύ μικρή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, για τα παιδιά της ομάδας μελέτης A ($r = - 0.13$, $df = 167$, $p = 0.09$). Τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά (Δ' τάξη) βρέθηκε να έχουν πιο θετικές προθέσεις απέναντι σε άτομα με αυτισμό, σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά (ΣΤ' τάξη). Αντίθετα, στην ομάδα μελέτης B βρέθηκε ετερόσημη σχέση μεταξύ της τάξης και των προθέσεων των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά φάνηκε να έχουν λιγότερο θετικές προθέσεις για τα άτομα με αυτισμό, σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Ωστόσο, η σχέση αυτή ήταν πάρα πολύ μικρή, και χωρίς στατιστική σημαντικότητα, ($r = 0.03$, $df = 136$, $p = 0.75$). Για τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική αρνητική, αλλά μικρή συσχέτιση μεταξύ της τάξης των παιδιών και των προθέσεών τους απέναντι σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού, ($r = - 0.22$, $df = 229$, $p = 0.001$). Τα μικρότερα παιδιά (Δ' τάξη) της ομάδας σύγκρισης βρέθηκε να έχουν πιο θετικές προθέσεις προς τα παιδιά με αυτισμό, σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά (ΣΤ' τάξη).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω συσχετίσεων επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μικρότερων τάξεων έχουν πιο θετικές βαθμολογίες, στο ερωτηματολόγιο των στάσεων και των συμπεριφορικών προθέσεων, σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Εξαιρέση σε αυτό αποτελούν τα μικρότερα παιδιά της ομάδας μελέτης στη δεύτερη μέτρηση, που βρέθηκε να έχουν λιγότερο θετικές συμπεριφορικές προθέσεις, σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά.

Η συχνότητα επαφής των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με το παιδί με αυτισμό σε σχέση με τις γνώσεις τους για τον αυτισμό, με τις στάσεις και τις συμπεριφορικές τους προθέσεις, απέναντι σε άτομα με αυτισμό

Όσον αφορά την ομάδα μελέτης, η έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας επαφής των παιδιών με το παιδί με αυτισμό και των γνώσεών τους για τον αυτισμό (ομάδα A: $r = - 0.13$, $df = 167$, $p = 0.97$).

Από την ανάλυση για τη συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας επαφής των παιδιών της ομάδας μελέτης, με το παιδί με αυτισμό και των στάσεων τους απέναντι σε αυτό, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (ομάδα Α: $r = 0.07$, $df = 167$, $p = 0.36$).

Τέλος, τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνάφειας για τη σχέση ανάμεσα στη συχνότητα επαφής και τις συμπεριφορικές προθέσεις, στα παιδιά της ομάδας μελέτης Α, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική, αλλά πολύ μικρή σχέση μεταξύ της συχνότητας επαφής των παιδιών με το παιδί με αυτισμό και των συμπεριφορικών τους προθέσεων προς αυτό ($r = 0.15$, $df = 167$, $p = 0.049$). Τα παιδιά με τη μεγαλύτερη συχνότητα επαφής τείνουν να έχουν πιο θετικές συμπεριφορικές προθέσεις απέναντι στα άτομα με αυτισμό, σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν μικρότερη συχνότητα επαφής. Το εύρημα αυτό επαληθεύει την αρχική υπόθεση της έρευνας για τη σχέση μεταξύ των δύο παραπάνω μεταβλητών.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η συχνότητα επαφής των παιδιών με άτομα με αυτισμό δεν επηρεάζει τις γνώσεις τους για τον αυτισμό, ούτε τις στάσεις τους απέναντι σε άτομα στο φάσμα. Αντίθετα, οι συμπεριφορικές προθέσεις συσχετίζονται, αλλά σε μικρό βαθμό με την επαφή, ως εξής: όσο αυξάνεται η συχνότητα επαφής με το άτομο με αυτισμό, τόσο πιο θετική είναι η πρόθεση του ατόμου να συμμετέχει σε δραστηριότητες από κοινού με το άτομο με αυτισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

4. Συζήτηση

Το κεφάλαιο που ακολουθεί αποτελεί μία κριτική αποτίμηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, καθώς και όλης της ερευνητικής διαδικασίας για το χώρο της εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής. Ακόμη, συζητούνται οι παιδαγωγικές συνέπειες των αποτελεσμάτων όπως και οι προσανατολισμοί για μελλοντική έρευνα στο πεδίο αυτό.

Το πρώτο εύρημα αφορά τις γνώσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τον αυτισμό, οι οποίες βρέθηκαν να είναι σε μέτριο επίπεδο ορθές. Ωστόσο, όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά που είχαν επαφή με άτομο με αυτισμό είχαν πιο ορθές γνώσεις, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είχαν καμία επαφή, και αυτές τις γνώσεις διατήρησαν και τρεις μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος ένταξης.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι γνώσεις αυτές δεν διέφεραν σε σχέση με το φύλο των παιδιών, ούτε τη συχνότητα επαφής τους με το άτομο με αυτισμό, διαψεύδοντας την αρχική μας υπόθεση. Όμως διέφεραν μόνο σε σχέση με την ηλικία των παιδιών, γεγονός που ήταν αναμενόμενο. Πιο αναλυτικά, τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν πιο ακριβείς και ορθές γνώσεις για τον αυτισμό, σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά. Τα παραπάνω ευρήματα είναι σημαντικά καθώς δεν υπάρχουν προηγούμενες έρευνες που μελετούν τις γνώσεις των παιδιών για τον αυτισμό, μετά από συμμετοχή σε πλαίσιο ένταξης.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι γνώσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών για τον αυτισμό επηρέασαν τη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορικών τους προθέσεων, απέναντι στο παιδί με αυτισμό, αλλά σε μέτριο επίπεδο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που είχαν πιο ορθές γνώσεις, έδειξαν λιγότερο θετικές στάσεις και συμπεριφορικές προθέσεις, σε σύγκριση με τα παιδιά που έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο των γνώσεων. Ωστόσο, η σχέση των γνώσεων με τις συμπεριφορικές προθέσεις βρέθηκε να είναι πολύ μικρή. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τις απόψεις κοινωνικών ψυχολόγων που υποστηρίζουν ότι η διαμόρφωση των στάσεων ενός ατόμου απέναντι σε ένα πρόσωπο εξαρτάται από τη γνώση που έχει γι' αυτό (Eiser, 1986· Wyer & Albarracín, 2005). Αυτά τα ευρήματα είναι σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, στις οποίες φάνηκε ότι η παροχή πληροφοριών (περιγραφικών και επεξηγηματικών) για τον αυτισμό έχει αποτέλεσμα τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι σε άτομα με αυτισμό (Campbell, 2007· Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson, Marino, 2004).

Αυτή η διαφορά μεταξύ της παρούσας έρευνας και άλλων προηγούμενων δημιουργεί προβληματισμούς ως προς την ποιότητα και την ποσότητα των παρεχόμενων γνώσεων για τον αυτισμό προς τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Πιθανότατα, η ενίσχυση των γνώσεων για τον αυτισμό να οδηγούσε στην βελτίωση των στάσεων και των προθέσεων, ενισχύοντας τις συσχετίσεις μεταξύ τους. Δηλαδή, η παροχή περισσότερων πληροφοριών για τον αυτισμό στους συμμετέχοντες αυτής της έρευνας, βρέθηκε να έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση πιο θετικών στάσεων και τη βελτίωση των συμπεριφορικών τους προθέσεων απέναντι σε άτομα με αυτισμό.

Το δεύτερο εύρημα επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση και αφορά τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε παιδιά με αυτισμό. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά, που είχαν επαφή με άτομα με αυτισμό, είχαν πιο θετικές στάσεις από τα παιδιά που δεν είχαν καμία επαφή. Το εύρημα αυτό τονίζει τον καθοριστικό ρόλο της αλληλεπίδρασης, των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών με τα παιδιά με αυτισμό, στη διαμόρφωση θετικών στάσεών τους, στο πλαίσιο προγράμματος ένταξης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι αυτές οι θετικές στάσεις διατηρήθηκαν και τρεις μήνες μετά το τέλος του προγράμματος. Αυτό το γεγονός ήταν αναμενόμενο καθώς γνωρίζουμε ότι οι στάσεις ενός ατόμου και κυρίως αυτές που διαμορφώνονται σε μικρή ηλικία, δεν αλλάζουν, χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, στην περίπτωση που δεν μεσολαβήσουν συγκεκριμένες παράμετροι που μπορεί να τις επηρεάσουν (Γεώργας, 1999 Albarracin, Zanna, Johnson & Kumkale, 2005).

Αντίθετα με την αρχική μας υπόθεση και με προγενέστερες έρευνες (Campbell, 2006, 2007· Campbell et al., 2004), δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών απέναντι στο παιδί με αυτιστική συμπεριφορά. Τη διαπίστωση αυτή ίσως μπορούσαμε να την προβλέψουμε αν λαμβάναμε υπόψη τον συνδυασμό προηγούμενου ευρήματος για τις γνώσεις των δύο παραπάνω ομάδων, οι οποίες δεν διέφεραν, με το γεγονός ότι οι γνώσεις επηρεάζουν τις στάσεις (Eiser, 1986· Wyer και Albarracin, 2005).

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας, που διαψεύδει την υπόθεσή μας, είναι η απουσία συσχέτισης της συχνότητας επαφής των παιδιών με το άτομο με αυτισμό και των στάσεών τους απέναντι σε αυτό. Το εύρημα αυτό είναι εξαιρετικής σημασίας, καθώς δεν συμφωνεί με καμία από τις προηγούμενες έρευνες των Jones (2007) και Reiter & Vitani (2007), παρόλο που αυτές είχαν διάρκεια μικρότερη της παρούσας έρευνας (30 λεπτά, μία φορά την εβδομάδα, για 24 εβδομάδες και 19 συνεδρίες των

60 λεπτών κάθε εβδομάδα αντίστοιχα) και οι οποίες έδειξαν ότι η επαφή με άτομο με αυτισμό επηρεάζει τη διαμόρφωση θετικών στάσεων ως εξής: τα παιδιά με τη μεγαλύτερη συχνότητα επαφής βρέθηκαν να έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στο άτομο με αυτισμό, σε σύγκριση με τα παιδιά που είχαν μικρότερη συχνότητα επαφής με το παιδί με αυτισμό (Jones, 2007· Reiter & Vitani, 2007).

Το μοναδικό στοιχείο που φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ήταν η ηλικία τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά των μικρότερων τάξεων είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε άτομα με αυτισμό, σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Η συσχέτιση αυτή ήταν αναμενόμενη και σύμφωνη με προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα (Campbell, 2006· Campbell et al., 2004).

Το τελευταίο εύρημα αφορά τις συμπεριφορικές προθέσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, απέναντι σε άτομα με αυτισμό, οι οποίες φάνηκε να είναι θετικές και να μην διαφέρουν, ανεξάρτητα από το αν τα παιδιά συμμετείχαν ή όχι στο πρόγραμμα ένταξης, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την αρχική μας υπόθεση.

Πιο αναλυτικά, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τείνουν να έχουν θετικές προθέσεις να συμμετάσχουν σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες μαζί με άτομα με αυτισμό, ανεξάρτητα από το αν είχαν ή όχι επαφή με αυτά. Ωστόσο, τα παιδιά που είχαν επαφή με άτομο με αυτισμό βρέθηκε να έχουν πιο θετικές προθέσεις για να συμμετάσχουν σε κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες, σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν καμία επαφή με άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα παιδιά που είχαν επαφή με το άτομο με αυτισμό, διατήρησαν τις θετικές τους προθέσεις για συμμετοχή σε κοινωνικές, ψυχαγωγικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες με το παιδί με αυτισμό και τρεις μήνες μετά το τέλος του προγράμματος ένταξης.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι σημαντικά καθώς για πρώτη φορά μελετήθηκαν οι συμπεριφορικές προθέσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε άτομα με αυτισμό, ύστερα από συμμετοχή σε πρόγραμμα ένταξης. Όλες οι προηγούμενες έρευνες μελέτησαν το πώς χαρακτηρίζαν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά τις προθέσεις των συμμαθητών τους απέναντι στο παιδί με αυτισμό, μετά από προβολή βιντεοταινίας.

Επιπλέον, όπως ήταν αναμενόμενο, οι συμπεριφορικές προθέσεις των παιδιών διαφέρουν σε σχέση με το φύλο τους, με την τάξη/ηλικία τους καθώς και σε σχέση με τη συχνότητα επαφής τους με το άτομο με αυτισμό. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια

βρέθηκε να έχουν πιο θετικές προθέσεις απέναντι στο παιδί με αυτισμό, σε σύγκριση με τα αγόρια, σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (Campbell, 2006 - 2007 - Campbell et al., 2004). Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ προθέσεων συμπεριφοράς και τάξης των παιδιών, αυτή βρέθηκε να είναι πολύ μικρή και διαμορφώθηκε ως εξής: τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά είχαν περισσότερο θετικές προθέσεις να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες με το παιδί με αυτισμό, σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με αντίστοιχα παλαιότερων ερευνών (οπ.παρ.).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παρατηρήθηκε διαφορά στις συμπεριφορικές προθέσεις των παιδιών σε σχέση με τη συχνότητα επαφής που είχαν με το άτομο με αυτισμό. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι τα παιδιά με τη μεγαλύτερη συχνότητα επαφής είχαν πιο θετικές συμπεριφορικές προθέσεις προς το άτομο με αυτισμό, σε σύγκριση με τα παιδιά με τη μικρότερη επαφή. Η σχέση αυτή μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν πολύ μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική και σύμφωνη με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (Reiter & Vitani, 2007).

Μελετώντας όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Πρώτον, παρατηρείται μία διαφορά μεταξύ των προθέσεων συμπεριφοράς των παιδιών και των στάσεών τους. Συγκεκριμένα, και οι δύο κινούνται σε θετική κατεύθυνση, ωστόσο οι στάσεις των παιδιών που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα δεν συνάδουν με τις προθέσεις τους.

Τη σχέση αυτή μεταξύ των στάσεων και των συμπεριφορών μελέτησαν έρευνες, οι οποίες έδειξαν πως η συμπεριφορά του ατόμου χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια σε συνάρτηση με τη δηλωμένη του στάση (Wicker, στο Γεώργας, 1990). Πιο αναλυτικά, το άτομο δεν συμπεριφέρεται σύμφωνα με την πραγματική του στάση ως προς ένα άτομο. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η έκφραση της πραγματικής του στάσης εξαρτάται από την ύπαρξη άλλων παραγόντων, όπως τα ατομικά στοιχεία του, οι κανόνες συμπεριφοράς της κοινωνίας και οι περιβαλλοντικές συνθήκες (Ajzen & Fishbein, 2005 - Brinol & Petty, 2005).

Για την αποσαφήνιση των στάσεων και των συμπεριφορικών προθέσεων, καθώς και για την αντικειμενικότερη και εγκυρότερη μελέτη τους, ο Campbell (2008) υπογράμμισε τη χρήση διαφορετικών εργαλείων μέτρησης των δύο αυτών μεταβλητών. Τα εργαλεία αυτά (ACL και SAQ αντίστοιχα) χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, δεν λαμβάνουν απόλυτα υπόψη την πολυπαραγοντική και πολυδιάστατη φύση των στάσεων και των προθέσεων, καθώς δεν μελετούν ξεχωριστά καθένα από αυτούς τους παράγοντες που τις επηρεάζουν

(ατομικά χαρακτηριστικά, κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες). Παλαιότερες έρευνες έδειξαν ότι οι τα χαρακτηριστικά της δύναμης, της κοινωνιομετρικής θέσης και η πηγή πληροφόρησης για τον αυτισμό επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων και των προθέσεων (Campbell, 2006 ` 2007 ` Campbell et al., 2005).

Το δεύτερο συμπέρασμα αφορά το ρόλο του φύλου των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στη διαμόρφωση των γνώσεων τους για τον αυτισμό, των στάσεων και των προθέσεων τους. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι το φύλο έχει σημαντικό ρόλο μόνο στον καθορισμό των συμπεριφορικών προθέσεων των παιδιών, ενώ δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση των γνώσεων και στάσεων τους, γεγονός που διέψευσε τις υποθέσεις μας.

Όμοια με παραπάνω, παρατηρήθηκε ότι η συχνότητα επαφής των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με το άτομο με αυτισμό, επηρέασε μόνο τις συμπεριφορικές τους προθέσεις, ενώ δεν σχετίζεται καθόλου με την κατάκτηση γνώσεων για τον αυτισμό και τη διαμόρφωση των στάσεων τους απέναντι σε παιδιά που ανήκουν στο φάσμα. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, καθώς αντιτίθεται στην αρχική μας υπόθεση. Ταυτόχρονα το εύρημα αυτό θέτει έναν προβληματισμό σχετικά με την επάρκεια της διάρκειας του προγράμματος και της συχνότητας της επαφής. Πιθανότατα, αν το πρόγραμμα διαρκούσε περισσότερο από έξι μήνες και αν η συχνότητα επαφής ήταν μεγαλύτερη, τότε θα παρατηρούσαμε διαφοροποίηση των γνώσεων και των στάσεων των παιδιών ανάλογα με την επαφή που θα είχαν, καθώς και μεγαλύτερη συσχέτιση στην ήδη υπάρχουσα σχέση μεταξύ επαφής και προθέσεων των παιδιών.

Τέλος, συμπεραίνουμε ότι το μοναδικό στοιχείο που επηρεάζει ταυτόχρονα τις γνώσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορικές προθέσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης είναι η ηλικία τους. Βασιζόμενοι σε προγενέστερες έρευνες (Campbell, 2006 ` Campbell et al., 2004) υποθέσαμε, και επιβεβαιωθήκαμε, ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά είχαν λιγότερο ορθές γνώσεις για τον αυτισμό, ενώ τείνουν να παρουσιάζουν περισσότερο θετικές στάσεις και συμπεριφορικές προθέσεις απέναντι σε άτομα με αυτισμό, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά.

Τα παραπάνω συμπεράσματα υποδεικνύουν στους ειδικούς την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης του αυτισμού στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, και ιδιαίτερα την αναγκαιότητα για έγκαιρη αποσαφήνιση του αυτισμού, καθώς αυτό μπορεί να βελτιώσει και να ενισχύσει θετικά τις στάσεις τους και τις συμπεριφορικές τους προθέσεις απέναντι σε άτομα με αυτισμό. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η ανάγκη για

ευαισθητοποίηση και κατανόηση του αυτισμού σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία θα έχουν ως συμμαθητές τους παιδιά με αυτισμό.

Πιο αναλυτικά, τα ερευνητικά αποτελέσματα βοηθούν το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς αποδεικνύουν ότι η ενημέρωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης για την αιτιολογία και τον επιπολασμό του αυτισμού, αλλά και για τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό, έχει σαν αποτέλεσμα τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και προθέσεων προς τα άτομα αυτά. Ακόμα, δίνεται στους εκπαιδευτικούς ένα κίνητρο για την προώθηση της επαφής των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών με τα άτομα με αυτισμό, καθώς φάνηκε ότι η επαφή μεταξύ αυτών συμβάλλει σημαντικά στη διατήρηση των θετικών στάσεων και προθέσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με αυτισμό.

Τέλος, αν επιτευχθούν τα όσα αναφέρθηκαν και οδηγήσουν σε επικοινωνία μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με αυτισμό, τότε μπορεί να κατανοήσουμε καλύτερα τις στάσεων και τις προθέσεις των παιδιών, καθώς και του τρόπου που μπορεί να αλλάξουν. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου εκπαίδευσης των ατόμων με αυτισμό, δημιουργούν ευνοϊκό κλίμα και προάγουν την επιτυχημένη ενταξιακή διαδικασία.

Όσα προαναφέρθηκαν κρίνονται σημαντικά και καινοτόμα στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο ερευνητικό πεδίο των στάσεων των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών προς τα άτομα με αυτισμό. Η καινοτομία οφείλεται στο γεγονός ότι καμία από τις προηγούμενες στη βιβλιογραφία έρευνες δεν μελετά τις γνώσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορικές προθέσεις μεγάλου αριθμού παιδιών τυπικής ανάπτυξης, απέναντι στα άτομα με αυτισμό, μετά την υλοποίηση πιλοτικού προγράμματος ένταξης των ατόμων αυτών στις τάξεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Επιπλέον η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς. Αυτοί οι περιορισμοί είναι οι ακόλουθοι:

1. Οι συμμετέχοντες (ομάδα Α: $n=169$, ομάδα Β: $n=138$, ομάδα σύγκρισης: $n=231$), προέρχονταν μόνο από σχολεία της Θεσσαλονίκης. Παρόλο που όλοι οι μαθητές προέρχονταν από μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ωστόσο φοιτούσαν σε σχολεία ενός μεγάλου αστικού κέντρου της χώρας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι προτεραιότητα της έρευνας ήταν η δημιουργία επικοινωνιακής συνεργασίας μεταξύ των ειδικών σχολείων, από όπου προέρχονταν τα παιδιά με αυτισμό, με τα σχολεία γενικής αγωγής, για την

αποτελεσματικότερη και επιτυχημένη ένταξη αυτών των παιδιών στις τάξεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Ενώ, η επιλογή ομοιογενούς δείγματος και από άλλες περιοχές της χώρας, ήταν δευτερεύουσας σημασίας. Τα παραπάνω είχαν αποτέλεσμα την επιλογή σχολείων μόνο από την πόλη της Θεσσαλονίκης. Όμως, το γεγονός αυτό περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μόνο για μαθητές μεγάλων αστικών κέντρων.

2. Όσο αφορά τη μελέτη των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, απέναντι στα άτομα με αυτισμό, αυτή περιορίστηκε μόνο στη γνωστική και συμπεριφορική διάσταση των στάσεων. Η συναισθηματική τους διάσταση δεν μελετήθηκε, καθώς δεν βρέθηκε κατάλληλο εργαλείο για τη μέτρηση μόνο της συναισθηματικής διάστασης των στάσεων των παιδιών σχολικής ηλικίας, απέναντι σε άτομα με αυτισμό. Ανάλογο εργαλείο για τη μελέτη αυτής της μεταβλητής δεν αναφέρεται ούτε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Κατευθύνσεις – προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Επόμενες έρευνες θα μπορούσαν να συμπληρώσουν την παρούσα έρευνα και να επανεξετάσουν τα ευρήματά της, αν μελετήσουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις προθέσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντι σε άτομα με αυτισμό, οι οποίοι θα προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της χώρας (λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοοικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες) και θα καλύπτουν ποικίλες ηλικιακές ομάδες. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να μελετηθούν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι προθέσεις των μαθητών της προσχολικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προς τα παιδιά με αυτισμό (σε πλαίσιο ένταξης), δεδομένου ότι η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό ξεκινά από την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται σε επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Επιπλέον, θα μπορούσε να μελετηθεί η επιρροή που τυχόν έχει η παροχή περισσότερης γνώσης για τον αυτισμό στις στάσεις και τις συμπεριφορικές προθέσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα άτομα με αυτισμό, στο πλαίσιο ένταξης. Με τον τρόπο αυτό θα δοθεί απάντηση στον προβληματισμό που έθεσε η παρούσα έρευνα για τη συσχέτιση της γνώσης των παιδιών με τις στάσεις και τις προθέσεις τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης, η μελέτη των γνώσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τον αυτισμό, των στάσεων και των προθέσεών τους προς τα

παιδιά με αυτισμό, πριν την υλοποίηση προγράμματος ένταξης και η σύγκριση αυτών μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Μία τέτοια έρευνα θα τόνιζε τη σημασία και το ρόλο της επαφής μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με το παιδί με αυτισμό, στη διαμόρφωση των στάσεων και των προθέσεών τους, ιδιαίτερα στην περίπτωση που το πρόγραμμα θα είχε μεγαλύτερη διάρκεια (από αυτή των έξι μηνών) και μεγαλύτερη συχνότητα επισκέψεων (περισσότερο από 2 ώρες την εβδομάδα) των παιδιών με αυτισμό στις γενικές τάξεις.

Αντικείμενο μελέτης επόμενων ερευνών στο πεδίο των στάσεων, θα μπορούσε να είναι η μελέτη της συναισθηματικής τους διάστασης, καθώς στην παρούσα έρευνα, για λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, μελετήθηκε η γνωστική και συμπεριφορική διάσταση των στάσεων, αλλά όχι η συναισθηματική τους διάσταση. Μία τέτοια μελέτη θα ήταν σημαντική για την διερεύνηση της σχέσης των στάσεων και των συμπεριφορικών προθέσεων, καθώς και την εξακρίβωση των παραγόντων που τις επηρεάζουν, δεδομένου ότι αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης δεν συμφωνούν με τις δηλωμένες τους προθέσεις, απέναντι στα άτομα με αυτισμό.

Ακόμα, θα μπορούσαν μελλοντικά να διερευνηθούν και να αποσαφηνιστούν η πολυπαραγοντική και πολυδιάστατη φύση των στάσεων και των προθέσεων. Πιο αναλυτικά, θα μπορούσε να μελετηθεί ξεχωριστά καθένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις παραπάνω μεταβλητές, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, οι κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες, καθώς και ο βαθμός που επηρεάζει ο καθένας παράγοντας τις μεταβλητές αυτές.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση, για την επιτυχημένη διεξαγωγή μεταγενέστερων ερευνών με σκοπό παρόμοιο της παρούσης, κρίνεται η συνεχής και σε βάθος μελέτη του τρόπου εκπαίδευσης των ατόμων με αυτισμό, καθώς και η μελέτη για την επιλογή και τη διαμόρφωση καταλληλότερου και λειτουργικότερου πλαισίου εκπαίδευσης αυτών των ατόμων (Campbell, 2007).

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I., & Fishbein, M., (2005). The influence of attitudes on behavior. In D., Albarracin, T., B., Johnson, and P., M. Zanna, (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-178). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24, 1.
- Albarracin, D., Johnson, T., B., Zanna, P., M. & Kumkale, G., T. (2005). Attitudes: Introduction and Scope. In D., Albarracin, T., B., Johnson, and P., M. Zanna, (Eds.), *The Handbook of attitudes* (pp. 3-20). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Brinol P. & Petty, R., E. (2005). Individual differences in attitude change. In D., Albarracin, T., B., Johnson, and P., M. Zanna, (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 575-585). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Boucher, J., & Warrington, E. (1976). Memory deficits in early infantile autism: Some similarities to the amnesic syndrome. *British Journal of Psychology*, 67, 73-87.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J. & Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*, New York: Wiley.
- Butera, G., & Haywood, H., C. (1995). Cognitive education of young children with autism: an application of bright start. In E. Schopler and C. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*, (pp. 269-292). New York: Plenum Press.
- Campbell, M., J., (2006). Changing children's attitudes towards autism: A process of persuasive communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18, 251-272.
- Campbell, M., J., (2007). Middle school students' response to the shelf – introduction of a student with autism: effects of perceived similarity, prior awareness, and educational message. *Remedial and Special Education*, 28, 163-173.

- Campbell, M. J., (2008). Brief report: reliability and validity of the shared activities questionnaire as a measure of middle school students' attitudes toward autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1598-1604.
- Campbell, M., J., Ferguson, E., J., Herzinger, V., C., Jackson, N., J. & Marino, A., C. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perception of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 321-339.
- Campbell, M., J., Ferguson, E., J., Herzinger, V., C., Jackson, N., J. & Marino, A., C. (2005). Peers' attitudes toward autism differ across sociometric groups: an exploratory investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17, 281-298.
- Cox, D., R. & Mesibov B., G. (1995). Relationship between autism and learning disabilities. In E. Schopler and C. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*, (pp. 57-68). New York: Plenum Press.
- Craig, J., & Baron-Cohen, S. (2000). Story – telling ability in children with autism or Asperger syndrome: a window into the imagination. *Israeli Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 37, 64-70.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (1998). *Asperger Syndrome, A practical guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2000). Σύνδρομο Asperger. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Demchak, M. & Drinkwater, S. (1992). Preschoolers with severe disabilities: the case against segregation. *Topics in early childhood education*, 11(4), 70-83.
- Eagly, H., A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando: Harcourt College Publishers.
- Eiser, J., R. (1986). *Social Psychology: attitudes, cognition and social' behaviour*. London: Cambridge University Press.
- Fabrigar, L., R., MacDonald, T., K. & Wegener, T., D. (2005). The structure of attitudes. In D., Albarracin, T., B., Johnson, and P., M. Zanna, *The Handbook of attitudes*, (pp. 92-93). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Florian, L. (1997). Inclusive learning: the reform initiative of the Tomlinson Committee. *British Journal of Special Education*, 24, 1.
- Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome. In U. Frith, (Eds.), *Autism and Asperger syndrome*, (pp. 1-20). New York: Cambridge University Press.

- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U. (2004). Emanuel miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 672-686.
- Frith, U., & Baron-Cohen, S. (1987). Perception in autistic children. In D. J. Cohen and A. M. Donnellan (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, (pp. 85-102). New York: Wiley.
- Gattetson, H., Fein, D., & Waterhouse, L., (1990). Sustained attention in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 101-114.
- Grandin, T. (1995). How people with autism think. In E. Schopler and C. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*, (pp. 137-156). New York: Plenum Press.
- Green, L., Fein, D., Joy, S., & Waterhouse, L., (1995). Cognitive functioning in autism: an overview. In E. Schopler and C. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*, (pp. 13-31). New York: Plenum Press.
- Guralnick, M., J., Connor, R., T. & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99, 457-476.
- Harris, L., S., Handleman, S., L. (1997). Helping children with autism enter the mainstream. In D., J. Cohen and F., R. Volkmar (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, (pp. 665-675). Volume one, Canada: Wiley.
- Happé, F. (1998). *Αυτισμός – Ψυχολογική θεώρηση*. Gutenberg, Αθήνα.
- Harris, L., S., Handleman, S., L. & Jennett, K., H. (2005). Models of educational intervention for students with autism: home, canter and school-based-programming. In D. J. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, (pp. 1043-1054). New York: Wiley.
- Hauck, M. (1992). *Social memory in infantile autism*. Unpublished master's thesis, University of Connecticut, Storrs, CT.
- Howlin, P. (2005). Outcomes in autism spectrum disorders. In D., J. Cohen and F., R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, Volume one (pp. 201-222). Canada: Wiley.
- Hundert, J., & Hopkins, B., (1992). Training supervisors in a collaborative team approach to promote peer interactions of children with disabilities in integrated preschools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 385-400.

- Jones, V. (2007). "I felt like I did something good"- the impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*, 34, 3-9.
- Jordan, R. & Powel, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. London: John Wiley.
- Koegel L. K. & Koegel R. L. (1995). Motivating communication in children with autism. In E. Schopler and C. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*, (pp. 73-88). New York: Plenum Press.
- Lindsay, G. (1997). Values, rights and dilemmas. *British Journal of Special Education*, 24, 2.
- Lord, C. (1995). Facilitating social inclusion: examples from peer intervention programs. In E. Schopler and C. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*, (pp. 221-240). New York: Plenum Press.
- Mayes, D., S., & Calhoun, L., S. (2003). Relationship between Asperger syndrome and high – functioning autism. In Prior, M., (Eds.), *Learning and Behavior Problems in Asperger syndrome*, (pp. 15-34). New York: Guilford Press.
- Magiati, I., Dockrell, E., J. & Logotheti A., E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Applied Developmental Psychology*, 23, 409-430.
- Mesibov, G., E., & Howley, M., (2003) *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders: using the TEACCH programme to help inclusion*. London: David Fulton.
- McClannahan, E., L. (1998). Η υποδομή της συνεκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (β' έκδοση), (σελ. 154-167). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morgan, B., S. & Swaim, F., K. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions towards a peer with autistic behaviors: does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 195-205.
- Morton, F., J., & Campbell, M., J. (2007). Information search affects peers' initial attitudes toward autism. *Research in Developmental Disabilities*, 1-13.
- Mittler, P. (1995). Special needs education: An international perspective. *British Journal of Special Education*, 22, 3.

- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education social contexts*. London: Fulton.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Prior, M., & Chen, C. (1976). Short – term and serial memory in autistic, retarded, and normal children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 6, 121-131.
- Reiter, S., & Vitani, T. (2007). Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 11(4), 321-333.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sainsbury, C. (2000). *Martian in the playground: understanding the schoolchild with Asperger's syndrome*. England: Antony Powe Limited.
- Schopler, E., & Mesibov, C. B. (1995). Introduction to learning and cognition in autism. In E. Schopler and G., B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*, (pp. 3-12). New York: Plenum Press.
- Schopler E., Mesibov C. B., & Baker, A. (1985). Evaluation of treatment for autistic children and their parents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21, 262-267.
- Schopler E., Mesibov C. B., & Hearsey K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler and C. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*, (pp. 243-267). New York: Plenum Press.
- Shaked, M. & Yirmiya, N. (2003). Understanding social difficulties. Στο M. Prior, (Eds.), *Learning and Behavior Problems in Asperger syndrome*, (pp. 104-125). New York: Guilford Press.
- Sheriff, C., W., Sherif, M. & Nebergall, R., E. (1965). *Attitude and attitude change*. , Philadelphia: Saunders.
- Triandis, H., C. (1971). *Attitude and attitude change*. , New York: Wiley.
- Wedell, K. (1995). Making inclusive education ordinary: A national perspective. *British Journal of Special Education*, 24, 1.
- Wicker, A., W. (1969). Attitudes versus action: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.

- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome; a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-130.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα – Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α, Αθήνα.
- Γκονέλα, Χ., Ε. (2008). *Αυτισμός, αίτιο και πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση, προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (β έκδοση), (σελ. 246-259). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, (σελ. 27-43). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή- Αζίζι, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α., (1998). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 42, 44-49.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ. 53-74). Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό*, ΕΠΕΑΕΚ II -ΥΠΕΠΘ, έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: Μία ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.
- Παντελιάδου, Σ. (2005). *Σχολική ένταξη και αρτιμελισμός στην εκπαίδευση*. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη* (σσ. 107-122). Λευκωσία: Κυπρόεπια.

Μαυροπούλου, Σ. (2008). Πιλοτικά προγράμματα για την ένταξη ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και τη μετάβασή τους σε χώρους εργασίας: Παρουσίαση και αποτίμηση της εμπειρίας, Πρακτικά διημερίδας, Βόλος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
Ερωτηματολόγιο Γνώσεων για τον Αυτισμό

Το Ερωτηματολόγιο Γνώσεων για τον Αυτισμό

Θέλουμε να μάθουμε τι γνωρίζεις για τα παιδιά με αυτισμό.

Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις **βάζοντας σε Ο το γράμμα Σ αν νομίζεις ότι η πρόταση είναι σωστή**

ή το γράμμα Λ αν νομίζεις ότι η πρόταση είναι λάθος.

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
1. Τα κορίτσια που έχουν αυτισμό είναι περισσότερα από τα αγόρια.	Σ	Λ
2. Πολλά παιδιά με αυτισμό αναστατώνονται όταν γίνονται αλλαγές στο πρόγραμμα τους στο σπίτι ή στο σχολείο (π.χ., ενώ συνήθως πηγαίνουν στο κολυμβητήριο την Τρίτη κάποια Τρίτη δεν μπορούν να πάνε).	Σ	Λ
3. Όλα τα παιδιά με αυτισμό θέλουν να τραυματίσουν τον εαυτό τους.	Σ	Λ
4. Όλα τα παιδιά με αυτισμό όταν μεγαλώσουν θα έχουν μια δουλειά και θα ζουν μόνα τους.	Σ	Λ
5. Ο αυτισμός συμβαίνει πιο συχνά σε οικογένειες που έχουν και άλλες περιπτώσεις με αυτισμό (π.χ., είναι πιο πιθανό να έχει κάποιος αυτισμό αν ένας από τους παππούδες του είχε αυτισμό).	Σ	Λ
6. Οι άνθρωποι που έχουν αυτισμό είναι λίγοι.	Σ	Λ
7. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό τα καταφέρνουν πολύ καλά στο σχολείο.	Σ	Λ
8. Τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν να μην ξέρουν πώς νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι (π.χ., δεν μπορούν να πουν πότε κάποιος νιώθει θυμό ή λύπη).	Σ	Λ
9. Μπορείς να «κολλήσεις» αυτισμό από τα παιδιά που έχουν αυτισμό-είναι μια αρρώστια όπως η ανεμοβλογιά.	Σ	Λ
10. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να σε κοιτάζουν στα μάτια όταν τους μιλάς.	Σ	Λ
11. Όλα τα παιδιά με αυτισμό όταν μεγαλώσουν θα ξεπεράσουν τελικά τον αυτισμό που έχουν.	Σ	Λ

12. Κάποια παιδιά με αυτισμό αναστατώνονται μερικές φορές όταν ακούν θορύβους ή όταν οι άλλοι τα αγγίζουν.	Σ	Λ
13. Όλα τα παιδιά με αυτισμό μιλάνε καλά.	Σ	Λ
14. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό προτιμούν να παίζουν μόνα τους.	Σ	Λ
15. Κάποια παιδιά με αυτισμό κουνούν το σώμα τους με ασυνήθιστο τρόπο, π.χ., κουνάνε τα χέρια τους πέρα-δώθε.	Σ	Λ
16. Πολλά παιδιά με αυτισμό αφιερώνουν πάρα πολύ χρόνο σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ή στα δικά τους ενδιαφέροντα (π.χ., ο Γιάννης περνάει πάρα πολλές ώρες παίζοντας με το τρενάκι του).	Σ	Λ
17. Πολλά παιδιά με αυτισμό δεν έχουν φίλους.	Σ	Λ
18. Κάποια παιδιά με αυτισμό επαναλαμβάνουν πολλές φορές λέξεις ή φράσεις που έχουν ακούσει από άλλους.	Σ	Λ
19. Τα παιδιά με αυτισμό περνούν ευχάριστα παίζοντας παιχνίδια με άλλα παιδιά.	Σ	Λ
20. Όλα τα παιδιά με αυτισμό καταφέρνουν να κάνουν φίλους.	Σ	Λ
21. Όλα τα παιδιά με αυτισμό θέλουν να μοιράζονται με τους άλλους τα ενδιαφέροντά τους ή τη χαρά τους γι' αυτά που τους αρέσουν.	Σ	Λ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
Η Λίστα των Επιθέτων
(The Adjective Checklist)

Η Λίστα Επιθέτων

Εάν ήθελες να περιγράψεις τον _____ στους συμμαθητές σου, ποια από τα παρακάτω επίθετα θα διάλεγες;

Μπορείς να διαλέξεις όσα επίθετα θέλεις, βάζοντας ένα Ο σε κάθε επίθετο.

- | | | |
|-------------------------|------------------|-------------------|
| 1. φροντισμένος | 12. χαζός | 23. λαίμαργος |
| 2. αδύναμος | 13. αργός | 24. ευφυής |
| 3. βρώμικος | 14. φιλικός | 25. τίμιος |
| 4. πρόθυμος για βοήθεια | 15. υγιής | 26. εγωιστής |
| 5. θλιμμένος | 16. ευγενικός | 27. κουτός |
| 6. τεμπέλης | 17. σε εγρήγορση | 28. καλός |
| 7. ευτυχισμένος | 18. απρόσεχτος | 29. άσχημος |
| 8. μοναχικός | 19. κεφάτος | 30. περιποιημένος |
| 9. αδέξιος | 20. ανόητος | 31. προσεκτικός |
| 10. ντροπιασμένος | 21. έξυπνος | 32. δυστυχισμένος |
| 11. όμορφος | 22. χαρούμενος | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ
Το Ερωτηματολόγιο Κοινών Δραστηριοτήτων
(The Shared Activity Questionnaire)

Το Ερωτηματολόγιο Κοινών Δραστηριοτήτων

Θέλουμε να μάθουμε ποια πράγματα θα έκανες με τον _____ αν ερχόταν στο σχολείο σου και ήταν στην τάξη σου.

Βάλε ένα ○ στο προσωπάκι που δείχνει πως θα ένιωθες εσύ κάνοντας καθεμία από τις ακόλουθες δραστηριότητες με τον _____.

1. Θα του ζητούσες να έρθει σπίτι σου για να δείτε μαζί τηλεόραση.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

2. Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο μέσα στην τάξη.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

3. Θα διάβαζες μαζί του βιβλία από την σχολική βιβλιοθήκη.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

4. Θα μοιραζόσουν μαζί του τα παιχνίδια σου και τα βιβλία σου.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

5. Θα έκανες ένα πείραμα στη Φυσική ή μία άσκηση στην Μελέτη μαζί του.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

6. Θα διάβαζες τα μαθήματα σου μαζί του.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

7. Θα έκανες την ορθογραφία μαζί του.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

8. Θα τον καλούσες στα γενέθλια σου.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

9. Θα πήγαινες μαζί του στο κολυμβητήριο.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

10. Θα πήγαινες μία βόλτα στο πάρκο μαζί του.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

11. Θα καθόσουν δίπλα του για να φας το φαγητό σου στο σχολείο.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

12. Θα περπατούσες μαζί του στο διάδρομο του σχολείου.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

13. Θα καθόσουν δίπλα του την ώρα του μαθήματος των Τεχνικών.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

14. Θα τον διάλεγες να παίξει μαζί σου στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

15. Θα έκανες μαζί του τις ασκήσεις των μαθηματικών μέσα στην τάξη.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

16. Θα έγραφες ένα «σκέφτομαι και γράφω» μαζί του.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

17. Θα του ζητούσες να έρθει στη δική σου παρέα.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

18. Θα διάβαζες μαζί του τα μαθήματα σου για το σχολείο στο σπίτι σου.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

19. Θα πήγαινες να δεις μία ταινία μαζί του.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

20. Θα έπαιζες μαζί του στην αυλή την ώρα του διαλείμματος.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

21. Θα τον διάλεγες για να είστε στην ίδια ομάδα σε ένα παιχνίδι με άλλα παιδιά.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

22. Θα ήσουν ένας καλός του φίλος.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

23. Θα πήγαινες στο γήπεδο μαζί του.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι

24. Θα πήγαινες για βόλτα με ποδήλατα μαζί του.



Όχι

Μερικές φορές

Ναι