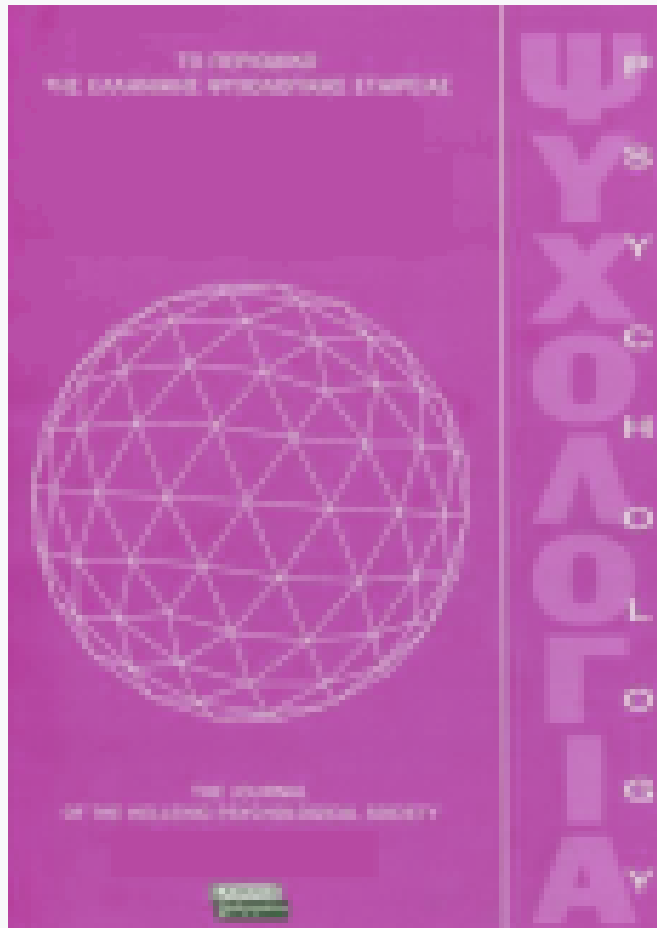


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 8, No 2 (2001)



Developing norm-based inclusion programs for children with autism who attend kindergarten and first-grade

Αγγελική Γενά

doi: [10.12681/psy_hps.24106](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24106)

Copyright © 2020, Αγγελική Γενά



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Γενά Α. (2020). Developing norm-based inclusion programs for children with autism who attend kindergarten and first-grade. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(2), 221–248.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.24106

Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΓΕΝΑ
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ABSTRACT

Το επίμαχο θέμα της σχολικής ένταξης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) τίθεται πλέον και στην ελληνική πραγματικότητα, εφόσον η ένταξη των ΑΜΕΑ αποτελεί ήδη θεσμοθετημένο δικαίωμά τους στη χώρα μας. Η θεσμοθέτηση, όμως, αυτού του δικαιώματος δεν επιλύει αυτόματα καίρια προβλήματα των διαδικασιών που οδηγούν στην ένταξη, ώστε να συνεπάγεται την ουσιαστική και όχι απλώς τη φυσική παρουσία των ΑΜΕΑ στη γενική τάξη. Η παρούσα έρευνα θέτει και απαντά κάποια ερωτήματα σχετικά με τους στόχους και τα κριτήρια ετοιμότητας που θα πρέπει να τίθενται, προκειμένου τα ΑΜΕΑ να συμμετέχουν ουσιαστικά στη γενική τάξη. Οι στόχοι και τα κριτήρια ένταξης αφορούν τους τομείς της προσοχής, της ανταπόκρισης στις εντολές και ερωτήσεις της δασκάλας και της κοινωνικής συναλλαγής στα διαλείμματα –τομείς στους οποίους τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες. Η σύνταξη προγραμμάτων που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων στους τομείς που προαναφέρθηκαν μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για επιτυχή και ουσιαστική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, τα κανονιστικά δεδομένα παιδιών προσχολικής ηλικίας και πρώτης δημοτικού, τόσο σχετικά με την εποικοδομητική συμμετοχή στην τάξη όσο και με τις κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν το γνώμονα για τη σύνταξη εξατομικευμένων προγραμμάτων ένταξης με κοινωνική εγκυρότητα.

Λέξεις κλειδιά: Αυτισμός, Ένταξη, Κανονιστικά δεδομένα.

Παρότι η ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινό σχολείο αποτελεί θεσμοθετημένο δικαίωμα στη χώρα μας από το 1985 (στο Νόμο 1566/85 περί γενικής εκπαίδευσης για πρώτη φορά τονίζεται η σημασία της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες) μέχρι σήμερα δεν έχουν γίνει επιστημονικές έρευνες και πειραματικά προγράμματα τα οποία να τεκμηριώνουν την αναγκαιότητα της ένταξης και να εισηγούνται κατάλληλους τρόπους ενταξιακού προγραμματισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).

Ενώ, λοιπόν, υφίσταται πλέον νομικό και θεσμικό πλαίσιο που προβλέπει ενταξιακά προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ),

παραμένουν αναπάντητα τα καίρια ερωτήματα για την ένταξη και τις συνθήκες που ευνοούν την επιτυχία εφαρμογής της στη χώρα μας. Από τη διεθνή έρευνα γνωρίζουμε ότι για να επωφεληθούν από ενταξιακά προγράμματα τα παιδιά με αυτισμό είναι απαραίτητο να εξασφαλιστούν κάποιες ενταξιακές συνθήκες και να οριστούν κάποια κριτήρια ετοιμότητας. Στην αντίθετη περίπτωση, οι συνέπειες της ένταξης μπορεί να είναι ολέθριες γι' αυτά τα παιδιά (Καλαντζή-Αζίζι, 1996). Όποτε τοποθετήθηκαν παιδιά με αυτισμό στο κοινό σχολείο, χωρίς να έχει προβλεφθεί η παράλληλη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, όχι μόνο παρατηρήθηκαν ελάχιστες κοινωνικές

συναλλαγές με συμμαθητές τους, αλλά και ο αριθμός αυτών των συναλλαγών ακολούθησε μια φθίνουσα πορεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Evans, Salisbury, Palomparo, Berryman, & Hollowood, 1992). Το σημαντικότερο, λοιπόν, ερώτημα που τίθεται σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό δεν είναι αν θα φοιτήσουν στη γενική τάξη, αλλά ποιες είναι οι συνθήκες εκείνες που θα εξασφαλίσουν την επιτυχή τους φοίτηση (Γενά, 1997. Gena & Kymissis, in press. Krantz, 1997).

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί καθοριστική προϋπόθεση για την ένταξη παιδιών με αυτισμό (Koegel, Koegel, Hurley, & Frea, 1992. McHale & Gamble, 1986), εφόσον στο σχολείο, η κοινωνικοποίηση είναι συνυφασμένη με τη σχολική ζωή. Βασικές κοινωνικές δεξιότητες είναι η δυνατότητα συγκέντρωσης προσοχής στην τάξη και η ανάπτυξη ικανοποιητικής επικοινωνίας με δασκάλους και συμμαθητές. Στην ανάπτυξη της επικοινωνίας βασικός είναι ο ρόλος των κοινωνικών σχέσεων οι οποίες αναπτύσσονται με ιδιαίτερη δυσκολία στα παιδιά με αυτισμό, ακόμα και σ' αυτά που φοιτούν στη γενική τάξη (Dahl, Cohen, & Provence, 1986. Eaves & Ho, 1977). Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής, προτιμούν τις μοναχικές ενασχολήσεις και συνήθως δεν ενδιαφέρονται να επικοινωνήσουν με άλλα παιδιά (Kamps, Leonard, Vernon, Dugan, & Delquardi, 1992. Prizant, & Wetherby, 1987). Τα παιδιά με αυτισμό δεν επιχειρούν να στρέψουν την προσοχή άλλων ατόμων σε αντικείμενα, σε πρόσωπα ή σε πράξεις (π.χ., δε δείχνουν κάποιο παιχνίδι λέγοντας, "Κοίτα το καινούριο μου αεροπλάνο"), δηλαδή δεν αναπτύσσουν την κοινωνική δεξιότητα που έχει ονομαστεί "από κοινού-συνδυασμένη προσοχή" και έχει μεγάλη σπουδαιότητα για την έλξη κοινωνικής επιβράβευσης (Kasari, Sigman, Mundy, & Yirmiya, 1990. Lewy & Dawson, 1992. Loveland & Landry, 1986. Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman, 1986).

Οι διαταραχές στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό έχουν συσχετιστεί με την καθυστέρηση στην ανάπτυξη επικοινωνίας.

Συγκεκριμένα, υπάρχουν ερευνητικά πορίσματα που δείχνουν ότι τα παιδιά με αυτισμό, συγκρινόμενα με παιδιά με νοητική καθυστέρηση, παίρνουν τρεις φορές λιγότερες πρωτοβουλίες επικοινωνίας με συνομήλικούς τους, και παράλληλα η επικοινωνία τους είναι συνήθως τελετουργική και όχι αυθόρμητη (Hauck, Fein, Waterhouse, & Feinstein, 1995). Η έλλειψη πρωτοβουλιών επικοινωνίας έχει συσχετιστεί με τις δυσκολίες στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και όχι με το βαθμό της αυτιστικής διαταραχής. Τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας συνηγορούν υπέρ του να δίνεται έμφαση στη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Δε γνωρίζουμε όμως εάν και κατά πόσο η έκπτωση στην κοινωνική συμπεριφορά και προσαρμοστικότητα των παιδιών με αυτισμό, οφείλεται στο ότι επικοινωνούν λιγότερο συχνά και με ιδιόρρυθμο τρόπο με τους συνομήλικούς τους.

Εκτός από τα προβλήματα στην επικοινωνία με τους συνομήλικούς τους, η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό επιβαρύνεται εξαιτίας της ελλειμματικής προσοχής τους. Παρακολουθώντας το πρόσωπο του συνομιλητή και κοιτάζοντάς τον στα μάτια, δεν ευθυγραμμίζομαστε απλώς με μια αναμενόμενη κοινωνική συμπεριφορά, λαμβάνουμε επιπλέον πολύτιμες πληροφορίες κατά τη διάρκεια των κοινωνικών μας επαφών. Τα παιδιά με αυτισμό, συγκρινόμενα με παιδιά με σύνδρομο Down, παρατηρούν το πρόσωπο της μητέρας τους και τα πρόσωπα αγνώστων, και κάνουν βλεμματική επαφή, κατά 50% λιγότερο. Επιπλέον, απαιτούν συνήθως παρακίνηση προκειμένου να στρέψουν το κεφάλι προς τη μητέρα τους (Joseph & Tager-Flusberg, 1997). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της "θεωρίας του νου", τα προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό σχετίζονται με την απουσία μηχανισμών που επιτρέπουν σ' αυτά τα παιδιά να αποκτήσουν, από τη μια, αυτοαντίληψη και, από την άλλη, συνεπή αντίληψη για τα πρόσωπα με τα οποία αλληλεπιδρούν (Baron-Cohen, 1988. Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1986). Με λίγα λόγια, το παιδί με αυτισμό δεν αντιλαμβάνεται την ύπαρξη νοητι-

κών καταστάσεων βάσει των οποίων θα διαμορφώσει τη δική του “θεωρία του νου” – “η θεωρία που παρέχει στους ανθρώπους την ικανότητα να προβλέπουν τη σχέση μεταξύ εξωτερικών δεδομένων και εσωτερικών νοητικών καταστάσεων” (Frith, 1996, σ. 179).

Λόγω, επομένως, των προαναφερθεισών διαφορών που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό στην κοινωνική και επικοινωνιακή τους συμπεριφορά, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αποφεύγουν τη συναναστροφή μαζί τους. Σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αποκτούν φίλους και συναναστρέφονται περισσότερο παιδιά αντίστοιχης ανάπτυξης και όχι παιδιά με ειδικές ανάγκες (Beckman, 1983. Guralnick, 1980. Peterson, 1982). Ο κυριότερος παράγοντας που συμβάλλει και εξασφαλίζει τη συναναστροφή εφήβων με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο είναι οι ευκαιρίες συναναστροφής που παρέχονται από τη φοίτηση στο ίδιο σχολείο (Hendrickson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski, & Gable, 1996). Από τα προαναφερθέντα ευρήματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ένταξη ατόμων με αυτισμό στο κοινό σχολείο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της κοινωνικοποίησής τους, εφόσον όμως τα άτομα αυτά έχουν ήδη αναπτύξει ή αναπτύσσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που εξασφαλίζουν ουσιαστικές σχέσεις και επιτυχή συναναστροφή με τους συνομήλικούς τους.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό είναι η πρώιμη παρέμβαση και η διδασκαλία σημαντικών κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (όπως είναι οι πρωτοβουλίες επικοινωνίας με συνομήλικους) (Brandy, Shores, McEvoy, Ellis, & Fox, 1987. Oke & Schreiberman, 1990). Εξάλλου, η ανάπτυξη επικοινωνίας και η υιοθέτηση αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις που οδηγούν στη μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση των δυσπροσάρμοστων και αντικοινωνικών αντιδράσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με αυτισμό ελλείψει κοινωνικά αποδεκτών τρόπων επικοινωνίας

(Carr & Durand, 1985. Durand, 1993. Koegel et al., 1992).

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό οφείλει να είναι πλήρης και σφαιρική, γιατί η διαταραχή της κοινωνικής συμπεριφοράς τους είναι διάχυτη και πλήττει τόσο τις λεκτικές όσο και τις μη λεκτικές τους δεξιότητες (DSM-IV, American Psychiatric Association, 1994). Σήμερα όμως υπάρχουν τεχνικές που πετυχαίνουν τη βελτίωση ακόμα και των πιο δύσκολων να διδαχθούν δεξιοτήτων, όπως είναι οι συναισθηματικές αντιδράσεις παιδιών με αυτισμό (Gena, Krantz, McCiannahan, & Poulson, 1996). Χωρίς να έχει προβλεφθεί η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, παράλληλα με την ένταξη στο κοινό σχολείο, όχι μόνο ήταν ελάχιστες οι κοινωνικές συναλλαγές που είχαν τα παιδιά με αυτισμό με συμμαθητές τους, αλλά ο αριθμός αυτών των συναλλαγών ακολούθησε φθίνουσα πορεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Evans et al., 1992).

Εφόσον έχουμε αποδεχτεί τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή και ουσιαστική ένταξη παιδιών με αυτισμό, και εφόσον γνωρίζουμε ότι υπάρχουν μέθοδοι διδασκαλίας τέτοιων δεξιοτήτων, το επόμενο βήμα είναι να αξιοποιήσουμε αυτές τις μεθόδους, ώστε να συντάξουμε προγράμματα που θα δρομολογήσουν την επιτυχή επικοινωνία με τους συνομήλικούς τους στην κοινή τάξη. Το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να είναι η χαρτογράφηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν σε επιτυχείς κοινωνικές συναλλαγές. Ο Hanline (1993) τονίζει την ανάγκη ανάλυσης των κοινωνικών συναλλαγών μεταξύ παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες προκειμένου να συναχθούν συμπεράσματα που θα χρησιμοποιηθούν για τα προγράμματα ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η διεξοδική ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των κοινωνικών συναλλαγών του μέσου παιδιού, που η ηλικία και τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά του συμπίπτουν με εκείνα των παιδιών, τα οποία προετοιμάζουμε να δεχτούμε στο κοινό σχολείο, είναι ίσως ο καλύτερος οδηγός για τον εξατομικευμέ-

νο ενταξιακό προγραμματισμό.

Παρόλο που στον τομέα της ένταξης ατόμων με ειδικές ανάγκες θεωρείται πρωτεύουσας σημασίας η στοχοθέτηση που βασίζεται σε κανονιστικά και αναπτυξιακά δεδομένα (τα οποία, ως σημειωθεί, διαφέρουν σημαντικά για την προσχολική και σχολική ηλικία, βλέπε ενδεικτικά Bierman & Monminy, 1993), υπάρχουν ελάχιστες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία που καταγράφουν στο χώρο του σχολείου τη συχνότητα και την ποιότητα των κοινωνικών συναλλαγών σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Αυτές οι έρευνες παρουσιάζουν ενδιαφέροντα στοιχεία που μαρτυρούν την πολυπλοκότητα των κοινωνικών συναλλαγών μεταξύ των παιδιών. Για παράδειγμα, ο βαθμός ανταπόκρισης του αποδέκτη εξαρτάται από το είδος πρωτοβουλίας για επικοινωνία που θα επιλέξει το παιδί (Mueller, 1972). Είναι χαρακτηριστικό ότι το είδος πρωτοβουλίας που προκάλυψε τη συχνότερη ανταπόκριση ήταν οι ερωτήσεις και οι παρατηρήσεις που είχαν συγκεκριμένο αντικείμενο (Tremblay, Strain, Hendrickson, & Shores, 1981). Συνεπώς, στην ανάλυση των κανονιστικών δεδομένων της επικοινωνίας μας ενδιαφέρει να αναλύσουμε όχι μόνο τα δομικά και νοηματικά στοιχεία του λόγου, αλλά και τα πραγματολογικά χαρακτηριστικά του (τις λειτουργίες στη χρήση της γλώσσας). Η κατανόηση πραγματολογικών χαρακτηριστικών μπορεί να απαιτεί ανάλυση μεγαλύτερων ενοτήτων λόγου από εκείνες που αναλύονται συνήθως (Koegel et al., 1992). Τα παραπάνω ευρήματα υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα μιας διεξοδικής ανάλυσης των χαρακτηριστικών του επικοινωνιακού λόγου του μέσου παιδιού: κατανοώντας αυτά τα χαρακτηριστικά σε βάθος μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε για να θέσουμε κοινωνικά έγκυρους στόχους σε προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Θέτοντας στόχους που στηρίζονται σε κανονιστικά δεδομένα για την ένταξη παιδιών με αυτισμό, εξασφαλίζουμε σε ένα βαθμό το κοινωνικό αντίκρισμα των στόχων μας, και επιπλέον προάγουμε τη γενίκευση και τη συντήρηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, εφόσον τέτοιες δεξιό-

τητες ενισχύονται ευχερέστερα από το ίδιο το περιβάλλον του παιδιού (Baer & Wolf, 1970. Fox & McEvoy, 1993. Stokes & Baer, 1977). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αφού αναπτύξουν κοινωνικά αποδεκτές επικοινωνιακές δεξιότητες, μπορούν να αποσπάσουν ενίσχυση σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και να διατηρούν αυτές τις δεξιότητες χωρίς συνεχή θεραπευτική παρέμβαση (Bradlyn, Himadi, Crimmins, Graves, & Kelly, 1983).

Παρότι βρίσκουμε στη σχετική βιβλιογραφία πληροφορίες με βάση τις οποίες κρίνεται αναγκαία η ανάλυση του περιεχομένου των κοινωνικών συναλλαγών των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, δε γνωρίζουμε πόσο συχνά και με ποιους τρόπους συνδιαλέγονται τα παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού, ούτε κατά πόσο συγκεντρώνουν την προσοχή τους στα δρώμενα της τάξης. Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διαμορφώσει εξατομικευμένα προγράμματα για την ένταξη με αυτισμό τεσσάρων παιδιών με αυτισμό. Στη συνέχεια, τρία απ' αυτά εντάχθηκαν στην πρώτη δημοτικού. Στόχος του προγράμματος ήταν να εξασφαλίσει την κοινωνική εγκυρότητα της ένταξης και τη σφαιρική κάλυψη των αναγκών των παιδιών.

Μέθοδος

Δείγμα και συνθήκες έρευνας

Τέσσερα παιδιά με αυτισμό και 21 παιδιά με τυπική ανάπτυξη συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Αρχικά, παρακολούθησαμε τα τρία από τα τέσσερα παιδιά με αυτισμό στο νηπιαγωγείο, ενώ τον επόμενο χρόνο στην πρώτη δημοτικού. Το τέταρτο παιδί (η Σοφία) φοιτά ακόμα στο νηπιαγωγείο. Στο ξεκίνημα της έρευνας τα τέσσερα παιδιά ήταν: Ο Παναγιώτης, 5 χρονών και 1 μήνα, με δείκτη νοημοσύνης 112 (λεκτικό 104 και πρακτικό 109) είχε ξεκινήσει θεραπεία πριν από 9 μήνες. Ο Άγγελος, 5 χρονών και 6 μηνών, με δείκτη νοημοσύνης 64 (λεκτικό 76 και πρακτι-

κό 60)· είχε ξεκινήσει θεραπεία πριν από 1 χρόνο. Η Έλενα, 5 χρονών και 7 μηνών, με δείκτη νοημοσύνης 61 (λεκτικό 69 και πρακτικό 63)· είχε ξεκινήσει θεραπεία πριν από 2 χρόνια. Η Σοφία, 4 χρονών και 2 μηνών, με δείκτη νοημοσύνης 64 (λεκτικό 76 και πρακτικό 60)· είχε ξεκινήσει θεραπεία πριν από 10 μήνες. Ο Παναγιώτης, ο Άγγελος και η Έλενα ένα χρόνο αργότερα, όταν συλλέχθηκαν τα αντίστοιχα δεδομένα, φοιτούσαν στην πρώτη δημοτικού.

Στα νηπιαγωγεία και ένα χρόνο αργότερα στα δημοτικά σχολεία όπου φοιτούσαν τα συμμετέχοντα παιδιά, επιλέχθηκαν τυχαία τρεις συμμαθητές του ίδιου φύλου. Στόχος μας ήταν να αξιολογήσουμε την ποιότητα και τη συχνότητα στην εκδήλωση των δεξιοτήτων-στόχων της έρευνας από παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Οι ηλικίες των παιδιών με τυπική ανάπτυξη κυμαίνονταν από 4 έως και 5 1/2 ετών, ενώ στην πρώτη δημοτικού από 5 χρονών και 7 μηνών έως και 6 1/2 ετών.

Τα δεδομένα για το νηπιαγωγείο συλλέχθηκαν σε δύο ιδιωτικά και δύο δημόσια νηπιαγωγεία και για την πρώτη δημοτικού σε δύο ιδιωτικά και σε ένα δημόσιο. Τα σχολεία βρισκόνταν στις: πρώτη, δεύτερη, τρίτη και τέταρτη εκπαιδευτικές περιφέρειες της Αττικής.

Ορισμοί μεταβλητών – στόχων

Ως “εποικοδομητική συμμετοχή” ορίστηκε η ενεργός συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης (του νηπιαγωγείου ή της πρώτης δημοτικού) και η παρακολούθηση με το βλέμμα όσων έπαιρναν το λόγο στην τάξη (της παιδαγωγού ή των συμμαθητών). Εκτός από την ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες που ορίζει η παιδαγωγός, στον ορισμό της “εποικοδομητικής συμμετοχής” περιλαμβάνεται και η αναμονή μεταξύ δραστηριοτήτων, χωρίς εκδηλώσεις διαταραγμένης και στερεότυπης συμπεριφοράς.

Ως “ανεξάρτητη εκτέλεση εντολών και απάντηση σε ερωτήσεις που θέτει η παιδαγωγός” ορίστηκε η εκτέλεση εντολών και η απάντηση

χωρίς παρέμβαση της συνοδού και απουσία διασπαστικής και στερεότυπης συμπεριφοράς. Ανεξάρτητες θεωρήθηκαν και οι αντιδράσεις που δόθηκαν μετά από προτροπή συμμαθητών ή εκπαιδευτικών.

Ως “ανεξάρτητες πρωτοβουλίες επικοινωνίας” ορίστηκαν οι λεκτικές και οι μη λεκτικές πρωτοβουλίες του παιδιού που στόχο είχαν την κοινωνική συναλλαγή ή επικοινωνία με συμμαθητές του, και οι οποίες δεν προτρέπονταν από τη συνοδό του στο σχολείο. Τέλος, ως “ανεξάρτητη ανταπόκριση σε πρωτοβουλίες επικοινωνίας συμμαθητών” ορίστηκε η λεκτική ή μη λεκτική ανταπόκριση του παιδιού σε πρωτοβουλίες συμμαθητών του, χωρίς την προτροπή της συνοδού του στο σχολείο. Πρωτοβουλίες και ανταποκρίσεις που προτρέπονταν από την παιδαγωγό ή τους συμμαθητές θεωρούνταν επίσης ανεξάρτητες.

Διαδικασία

Γενική διαδικασία και στόχοι. Η συλλογή δεδομένων για τις αντιδράσεις που ορίστηκαν παραπάνω έγινε σε πέντε περιόδους παρατήρησης για κάθε παιδί. Ο συνολικός χρόνος συλλογής δεδομένων στα νηπιαγωγεία ήταν 37 μισάωρα ανά νηπιαγωγείο και διήρκεσε 3 ως 8 μήνες. Ο συνολικός χρόνος συλλογής δεδομένων στην πρώτη δημοτικού ήταν ανά σχολείο 20 μισάωρα μέσα στην τάξη και 20 στο προαύλιο (για 2 έως 6 μήνες).

Για την επίτευξη του κεντρικού στόχου της παρούσας έρευνας, που ήταν η κοινωνική εγκυρότητα της ένταξης και η σφαιρική κάλυψη των αναγκών των παιδιών με αυτισμό στο ενταξιακό πλαίσιο, ακολουθήσαμε τα παρακάτω βήματα: 1) Αξιολογήσαμε παιδιά με τυπική ανάπτυξη στη συγκέντρωση προσοχής, στην ανταπόκριση σε ομαδικές και ατομικές εντολές και ερωτήσεις της νηπιαγωγού και της δασκάλας, σε λεκτικές και μη λεκτικές πρωτοβουλίες επικοινωνίας των ιδίων προς συμμαθητές τους, και στην ανταπόκριση που είχαν στις πρωτοβουλίες επικοινωνίας

των συμμαθητών τους προς αυτούς. 2) Αναλύσαμε τα αποτελέσματα συγκρίνοντας τα δεδομένα συμπεριφοράς των παιδιών με και χωρίς αυτισμό στους τομείς που προαναφέρθηκαν. 3) Θέσαμε στόχους για την ένταξη παιδιών με αυτισμό βάσει των κανονιστικών δεδομένων. 4) Κάναμε ποιοτική ανάλυση των πρωτοβουλιών επικοινωνίας που επιχειρούν παιδιά χωρίς αυτισμό (κατηγορίες πρωτοβουλιών, συχνότητα ανά κατηγορία). 5) Ιεραρχήσαμε τις κατηγορίες αυτών των πρωτοβουλιών βάσει της συχνότητάς τους, ώστε να τις διδάξουμε με την ίδια σειρά στα παιδιά με αυτισμό. Τέλος, 6) κάναμε συγκριτική ανάλυση των κανονιστικών δεδομένων από παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού, προκειμένου να εντοπιστούν οι καλύτεροι τρόποι προετοιμασίας παιδιών με αυτισμό που πρόκειται να ενταχθούν στην πρώτη δημοτικού.

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων για την "εποικοδομητική συμμετοχή". Για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την «εποικοδομητική συμμετοχή» χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χρονικής δειγματοληψίας, με παρατήρηση σε συγκεκριμένη στιγμή του χρονικού διαστήματος. Συγκεκριμένα, γινόταν η καταγραφή της "εποικοδομητικής συμμετοχής" κυκλώνοντας την ένδειξη ΝΑΙ και της μη εποικοδομητικής συμμετοχής κυκλώνοντας την ένδειξη ΟΧΙ σε καρτέλα δεδομένων. Ο συνολικός αριθμός των διαστημάτων σε κάθε περίοδο παρατήρησης ήταν 20 ενώ τα διαστήματα είχαν διάρκεια 30'''. Οι παρατηρητές παρακολουθούσαν το παιδί τα 3 τελευταία δευτερόλεπτα κάθε διαστήματος και στη συνέχεια σημείωναν αν η παρακολούθησή του ήταν εποικοδομητική ή όχι.¹

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων για την "ανταπόκριση στις εντολές και ερωτήσεις

της παιδαγωγού". Χρησιμοποιήθηκε ένα δίστηλο δικτυωτό αριθμημένων τετραγώνων αποτελούμενο από 20 τετράγωνα ανά στήλη για να καταγραφούν οι ανταποκρίσεις σε εντολές και ερωτήσεις. Η ανταπόκριση σε ατομικές εντολές ή ερωτήσεις (δηλαδή αυτές που η παιδαγωγός απηύθυνε αποκλειστικά στο παιδί που ήταν υπό παρακολούθηση) σημειωνόταν με "Α" στο ανάλογο τετραγώνάκι, ενώ η ανταπόκριση σε «ομαδικές» εντολές ή ερωτήσεις (αυτές που απευθύνονταν σε όλη την τάξη) σημειωνόταν με "Ο". Το πρόσημο «+» δίπλα στο Α ή στο Ο δήλωνε την ανταπόκριση, ενώ το πρόσημο «-» δήλωνε την έλλειψη ανταπόκρισης². Υπολογίστηκαν ξεχωριστά οι ανταποκρίσεις σε ατομικές εντολές, σε "ομαδικές" εντολές, σε ατομικές ερωτήσεις και σε "ομαδικές" ερωτήσεις.

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων για τις "πρωτοβουλίες επικοινωνίας" και για την "ανταπόκριση σε πρωτοβουλίες συμμαθητών". Τόσο οι "πρωτοβουλίες επικοινωνίας" όσο και οι "ανταποκρίσεις σε πρωτοβουλίες συμμαθητών" γράφτηκαν αυτολεξεί και καταγράφηκε πλήρης περιγραφή των μη λεκτικών πρωτοβουλιών και ανταποκρίσεων. Η διάρκεια των περιόδων παρατήρησης ήταν 30''. Στο νηπιαγωγείο η συλλογή δεδομένων για τις πρωτοβουλίες και τις ανταποκρίσεις έγινε κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που επέτρεπαν την επικοινωνία μεταξύ συμμαθητών, ενώ στην πρώτη δημοτικού έγινε αποκλειστικά την ώρα του διαλείμματος.

Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών

Δεδομένα συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών συλλέχτηκαν για το 30% του συνόλου των δεδομένων. Οι κύριοι παρατηρητές ήταν οι συνοδοί των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό.

Σημείωση 1. Τα ποσοστά «εποικοδομητικής συμμετοχής» υπολογίστηκαν αφού διαιρέθηκε ο αριθμός των διαστημάτων, στα οποία το παιδί είχε εποικοδομητική συμμετοχή, με τον αριθμό 20 (δηλαδή το συνολικό αριθμό των διαστημάτων) και πολλαπλασιάστηκε το πηλίκο με το 100.

Σημείωση 2. Τα ποσοστά ανταπόκρισης υπολογίστηκαν αφού διαιρέθηκε ο αριθμός των θετικών ανταποκρίσεων με το συνολικό αριθμό ευκαιριών που είχαν δοθεί από την παιδαγωγό και το πηλίκο πολλαπλασιάστηκε με 100. Υπολογίστηκαν ξεχωριστά οι ανταποκρίσεις σε ατομικές εντολές, σε «ομαδικές» εντολές, σε ατομικές ερωτήσεις και σε «ομαδικές» ερωτήσεις.

Υπήρξαν επιπλέον έξι παρατηρητές, οι οποίοι έχοντας πρώτα εξασκηθεί στη συλλογή δεδομένων, συνέλεξαν τα δεδομένα συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών³. Η συμφωνία μεταξύ παρατηρητών κυμάνθηκε από 85-100%. Συγκεκριμένα, για την “εποικοδομητική συμμετοχή” και την “ανταπόκριση στην παιδαγωγό” η συμφωνία κυμάνθηκε από 85-100%, με μέσο όρο 96%, για τις “πρωτοβουλίες επικοινωνίας” με συμμαθητές κυμάνθηκε από 88-100%, με μέσο όρο 93% και για την “ανταπόκριση σε πρωτοβουλίες συμμαθητών” κυμάνθηκε από 85-100%, με μέσο όρο 92%. Η συμφωνία για κατηγοριοποίηση πρωτοβουλιών ήταν στο 90%.

Αποτελέσματα

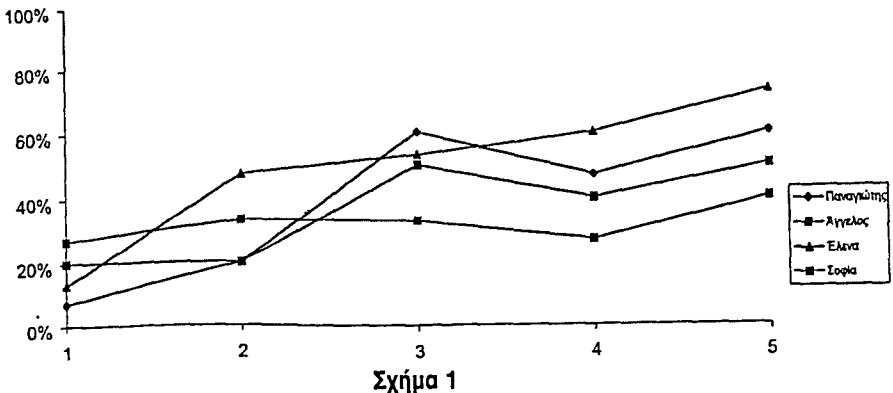
Τα ποσοστά “ανταπόκρισης σε εντολές και ερωτήσεις της νηπιαγωγού” ήταν εξίσου υψηλά για τα παιδιά με και χωρίς αυτισμό, γι’ αυτό και τα δεδομένα αυτά δεν παρουσιάζονται. Αντίθετα, υπήρξαν σημαντικές διαφορές σχετικά με την “εποικοδομητική συμμετοχή”. Ο Παναγιώτης παρακολούθησε εποικοδομητικά κατά το 70-60% των χρονικών διαστημάτων, με μέσο όρο 39%, ο Άγγελος κατά το 27-40%, με μέσο όρο

32%, η Έλενα κατά το 13-73%, με μέσο όρο 49% και η Σοφία κατά το 20-50%, με μέσο όρο 36% (βλ. Σχήμα 1).

Τα αντίστοιχα κανονιστικά δεδομένα “εποικοδομητικής συμμετοχής” παιδιών με τυπική ανάπτυξη, κατά μέσο όρο για τα τρία παιδιά ανά νηπιαγωγείο, κυμάνθηκαν: στο νηπιαγωγείο Α από 55-100% των χρονικών διαστημάτων, με μέσο όρο 84%, στο νηπιαγωγείο Β από 50-100%, με μέσο όρο 88%, στο νηπιαγωγείο Γ από 40-90%, με μέσο όρο 68% και στο νηπιαγωγείο Δ από 7-100%, με μέσο όρο 88% (βλ. Σχήμα 2).

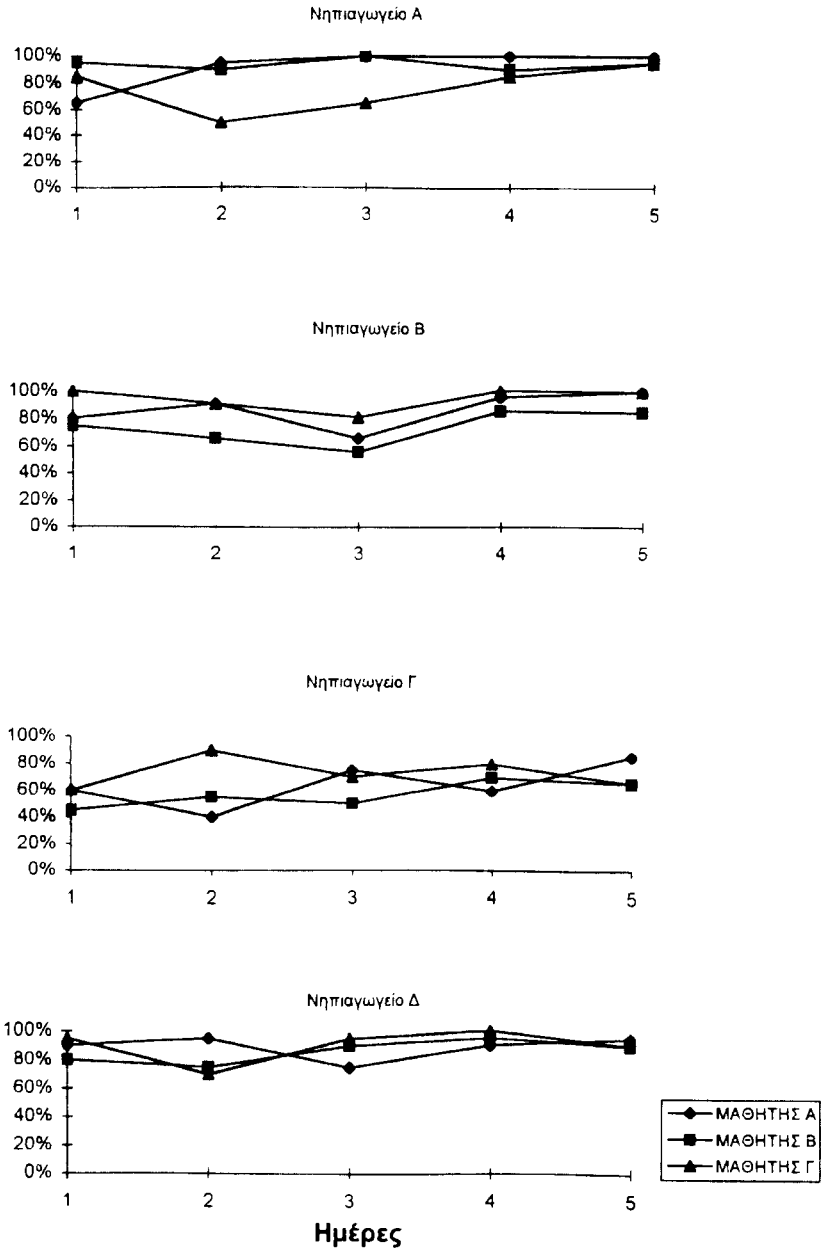
Στο ξεκίνημα της ένταξής τους στο νηπιαγωγείο τα τρία από τα τέσσερα παιδιά με αυτισμό δεν πήραν καμιά πρωτοβουλία επικοινωνίας με συνομήλικούς τους και δεν ανταποκρίθηκαν στις πρωτοβουλίες των συμμαθητών τους. Η Σοφία ήταν το μόνο παιδί που πήρε πρωτοβουλίες επικοινωνίας, οι οποίες κυμάνθηκαν από 0-4, με μέσο όρο 2 σε μισή ώρα. Οι πρωτοβουλίες των τριών παιδιών με τυπική ανάπτυξη κατά μέσο όρο ανά νηπιαγωγείο κυμάνθηκαν: στο νηπιαγωγείο Α από 16-69 σε μισή ώρα, με μέσο όρο 37, στο νηπιαγωγείο Β από 8-70, με μέσο όρο 44, στο νηπιαγωγείο Γ από 4-54, με μέσο όρο 22 και στο νηπιαγωγείο Δ από 1-52, με μέσο όρο 22 (βλ. Σχήμα 3).

Η Σοφία ανταποκρίθηκε στο 0-25% των πρω-



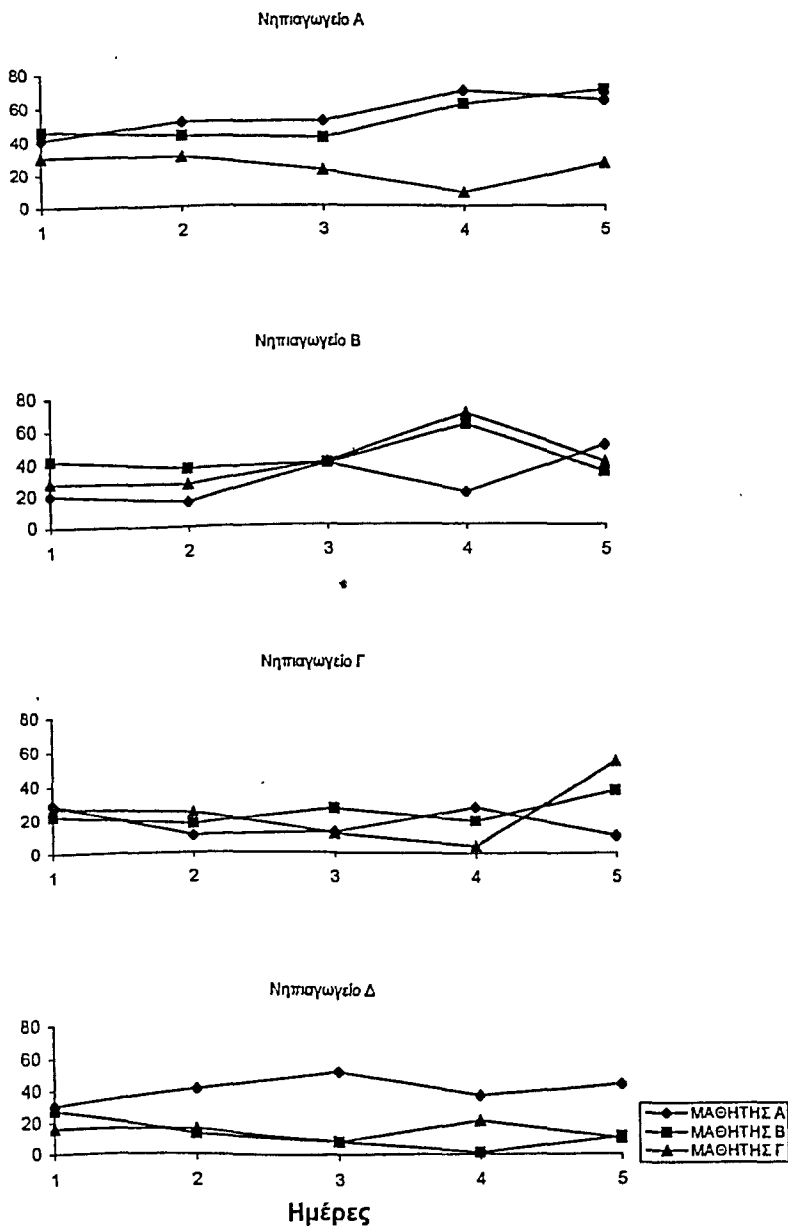
Σχήμα 1
Ποσοστά “εποικοδομητικής συμμετοχής” στο νηπιαγωγείο ανά διαστήματα 30’ για τα τέσσερα παιδιά με αυτισμό κατά τη διάρκεια δεκάλεπτων περιόδων παρατήρησης.

Σημείωση 3. Η συμφωνία υπολογίστηκε αφού διαιρέθηκε ο αριθμός των συμφωνιών και μη-συμφωνιών και πολλαπλασιάστηκε το πηλίκο με το 100.



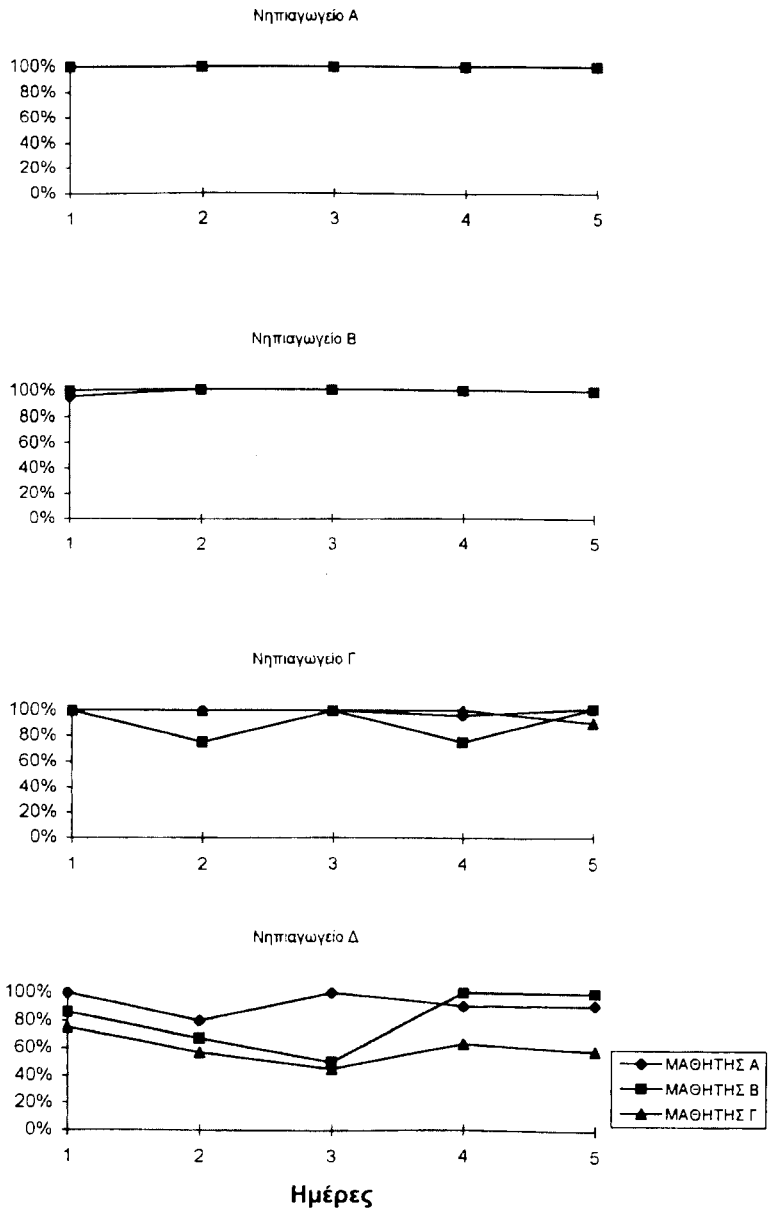
Σχήμα 2

Ποσοστά “επικοδομητικής συμμετοχής” ανά διαστήματα 30” για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια δεκάλεπτων περιόδων παρατήρησης στα νηπιαγωγεία Α, Β και Γ.



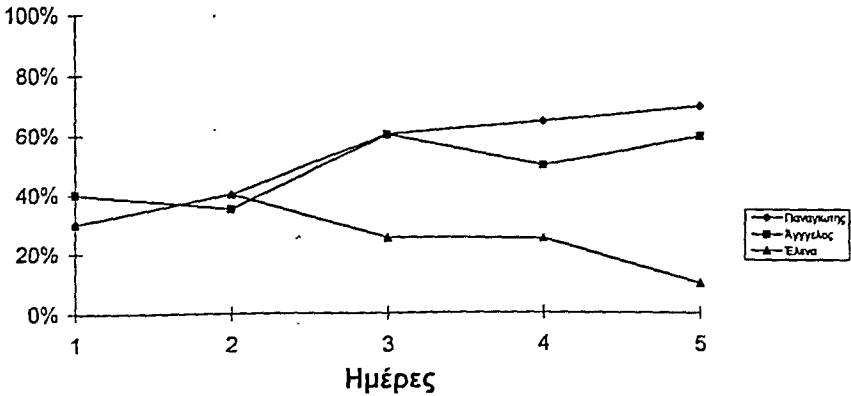
Σχήμα 3

Αριθμός "πρωτοβουλιών επικοινωνίας" των παιδιών με τυπική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια ημίσωρων περιόδων παρατήρησης στα νηπιαγωγεία Α, Β και Γ.



Σχήμα 4

Ποσοστά “ανταπόκρισης” των παιδιών με τυπική ανάπτυξη σε “πρωτοβουλίες επικοινωνίας” των συμμαθητών τους κατά τη διάρκεια ημίωρων περιόδων παρατήρησης στα νηπιαγωγεία Α, Β και Γ.



Σχήμα 5

Ποσοστά “επικοδομητικής συμμετοχής” στην πρώτη δημοτικού ανά διαστήματα 30” για τα τρία παιδιά με αυτισμό κατά τη διάρκεια δεκάλεπτων περιόδων παρατήρησης στην τάξη.

τοβουλιών επικοινωνίας των συμμαθητών της, με μέσο όρο 15% ανταπόκριση, ενώ τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο Α ανταποκρίθηκαν στο 95-100%, με μέσο όρο 99.6%, στο νηπιαγωγείο Β στο 100% των πρωτοβουλιών, στο νηπιαγωγείο Γ στο 60-100%, με μέσο όρο 93% και στο νηπιαγωγείο Δ στο 45-100%, με μέσο όρο 78% ανταπόκριση (βλ. Σχήμα 4).

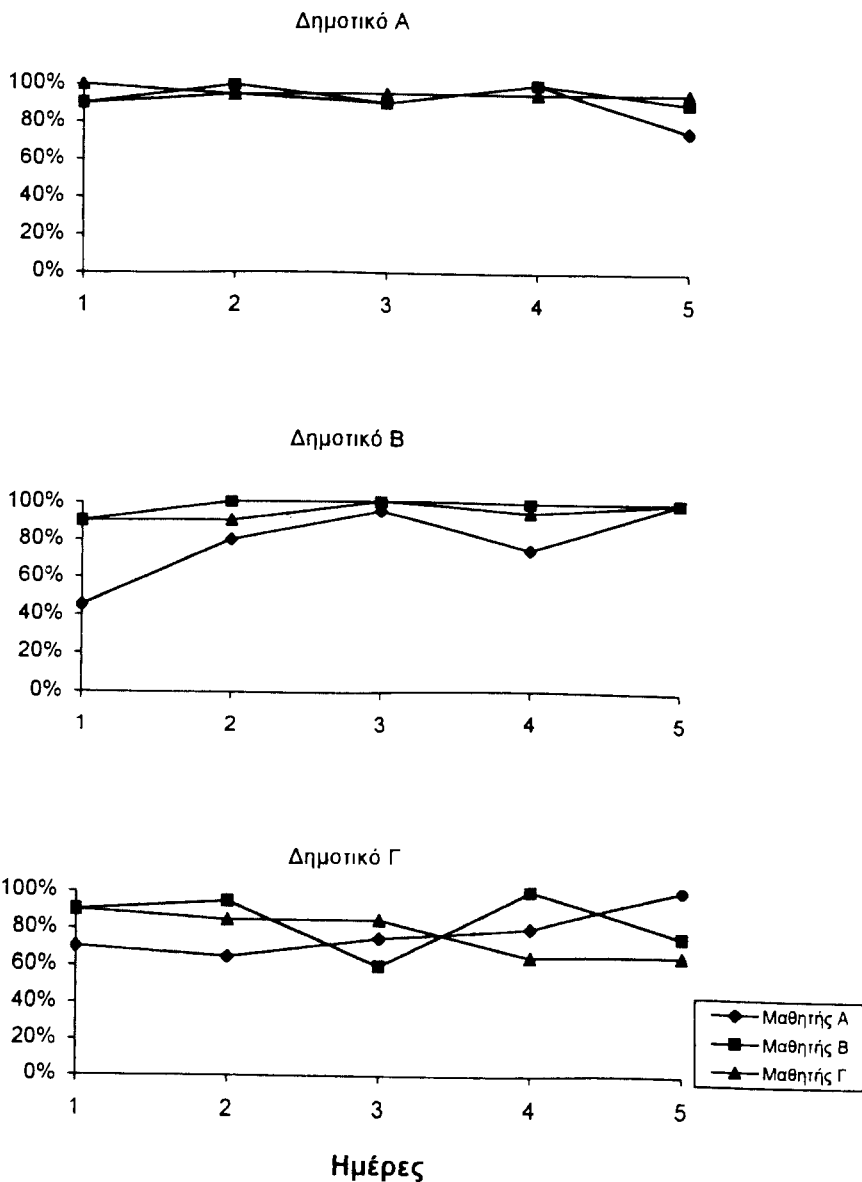
Στην πρώτη δημοτικού, όπως και στο νηπιαγωγείο, υπήρξαν σημαντικές διαφορές στην “επικοδομητική συμμετοχή” μεταξύ παιδιών με και χωρίς αυτισμό. Συγκεκριμένα, ο Παναγιώτης παρακολούθησε επικοδομητικά κατά το 30-70% των χρονικών διαστημάτων, με μέσο όρο 53%, ο Άγγελος κατά το 35-60% και κατά μέσο όρο 49%, και η Έλενα κατά το 10-40% με μέσο όρο 26% (βλ. Σχήμα 5).

Τα αντίστοιχα κανονιστικά δεδομένα, κατά μέσο όρο για τους τρεις μαθητές ανά σχολείο, κυμάνθηκαν: στο δημοτικό Α κατά το 75-100% των διαστημάτων, με μέσο όρο 93%, στο δημοτικό Β κατά το 45-100%, με μέσο όρο 91% και στο δημοτικό Γ κατά το 60-100%, με μέσο όρο 80% (βλ. Σχήμα 6).

Τα ποσοστά “ανταπόκρισης σε εντολές και ερωτήσεις της δασκάλας”, ενώ ήταν εξίσου

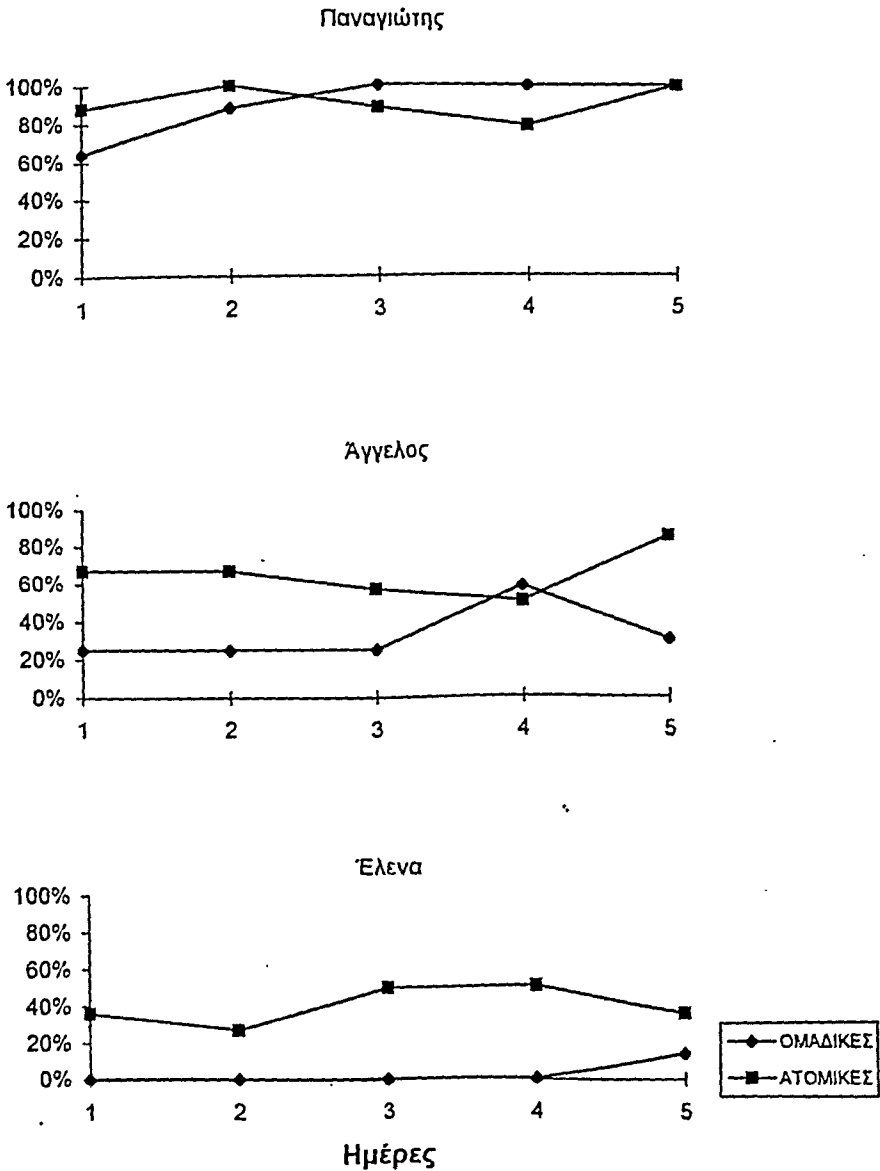
υψηλά για τα παιδιά με και χωρίς αυτισμό στο νηπιαγωγείο, στην πρώτη δημοτικού υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σ’ αυτές τις αντιδράσεις, ιδιαίτερα στις “ομαδικές” (που απευθύνονταν σε όλους τους μαθητές) εντολές και ερωτήσεις. Οι ανταποκρίσεις του Παναγιώτη σε ατομικές και “ομαδικές” εντολές αποτελούν την εξαίρεση στο ότι ήταν εφάμιλλες με αυτές των συμμαθητών του. Συγκεκριμένα, ο Παναγιώτης ανταποκρίθηκε στο 79-100% των ατομικών εντολών που του απεύθυνε η δασκάλα, και κατά μέσο όρο στο 91%, και στο 64-100% των “ομαδικών” εντολών, με μέσο όρο 90%. Ο Άγγελος ανταποκρίθηκε στο 50-85% των ατομικών εντολών, με μέσο όρο 62%, ενώ ανταποκρίθηκε στο 25-58%, με μέσο όρο στο 33% των “ομαδικών” εντολών. Η Έλενα ανταποκρίθηκε στο 27-50%, με μέσο όρο 40% στις ατομικές εντολές, ενώ ανταποκρίθηκε στο 0-14%, με μέσο όρο 3% στις “ομαδικές” εντολές (βλ. Σχήμα 7).

Τα αντίστοιχα κανονιστικά δεδομένα ανταπόκρισης σε ατομικές εντολές κατά μέσο όρο στο δημοτικό Α ήταν 100%, στο δημοτικό Β κυμάνθηκαν από 50-100%, με μέσο όρο 95% και στο δημοτικό Γ από 93-100%, με μέσο όρο 99.5% (βλ. Σχήμα 8).



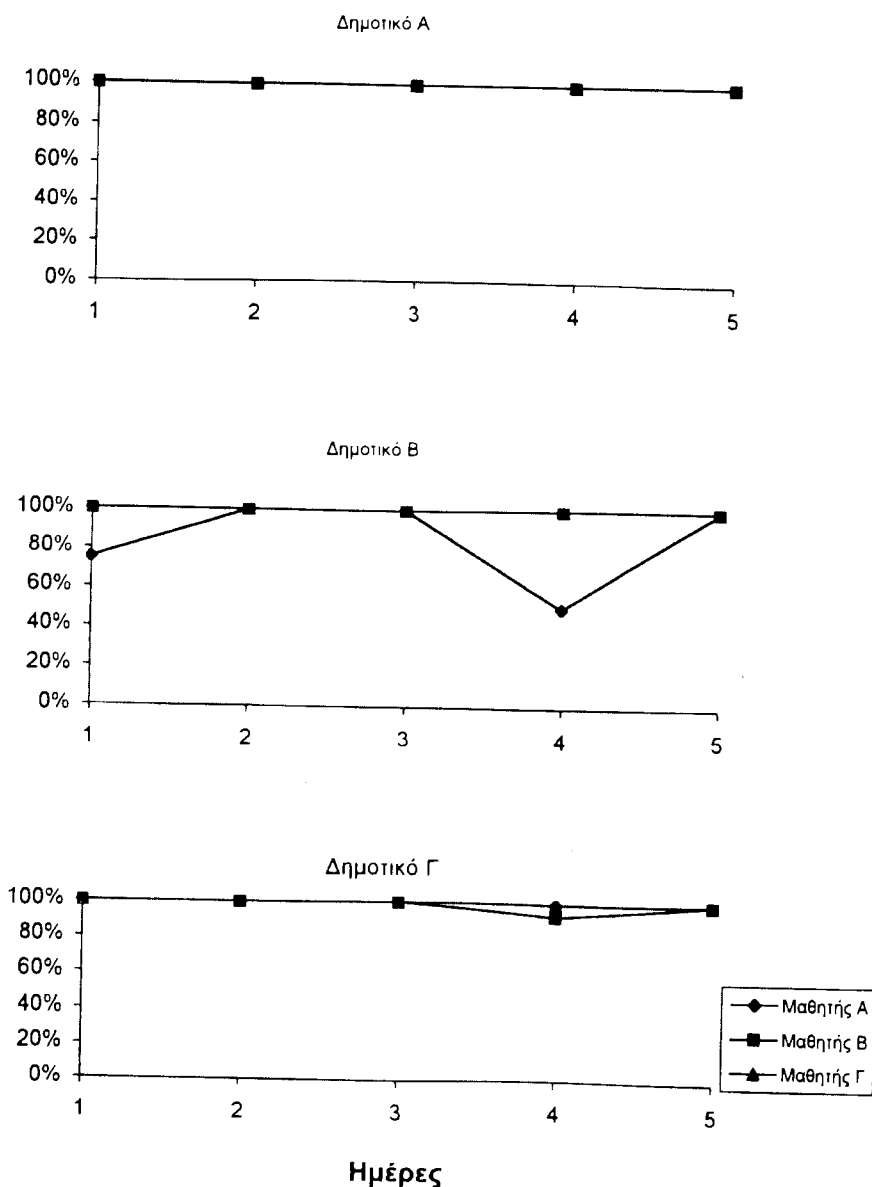
Σχήμα 6

Ποσοστά “επικοινωνιακής συμμετοχής” ανά διαστήματα 30” για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια δεκάλεπτων περιόδων παρατήρησης στις τάξεις των δημοτικών Α, Β και Γ.



Σχήμα 7

Ποσοστά “ανεξάρτητης εκτέλεσης ομαδικών και ατομικών εντολών της δασκάλας” στην πρώτη δημοτικού για τα τρία παιδιά με αυτισμό κατά τη διάρκεια ημίωνων περιόδων παρατήρησης στην τάξη.



Σχήμα 8

Ποσοστά “ανεξάρτητης εκτέλεσης ατομικών εντολών της δασκάλας” στην πρώτη δημοτικού για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια ημίωρων περιόδων παρατήρησης στις τάξεις των δημοτικών Α, Β και Γ.

Οι ανταποκρίσεις σε "ομαδικές" εντολές κυμάνθηκαν: στο δημοτικό Α από 50-100%, με μέσο όρο 91%, στο δημοτικό Β από 55-100%, με μέσο όρο 84% και στο δημοτικό Γ από 75-100%, με μέσο όρο 91% (βλ. Σχήμα 9).

Γενικά, για όλα τα παιδιά στις "ανταποκρίσεις σε ερωτήσεις της δασκάλας" σημειώθηκαν χαμηλότερα ποσοστά απ' ότι στις "ανταποκρίσεις σε εντολές", και ιδιαίτερα για τα παιδιά με αυτισμό. Ο Παναγιώτης ανταποκρίθηκε στο 0-100%, με μέσο όρο στο 61% των ατομικών ερωτήσεων, ενώ ανταποκρίθηκε στο 0-100%, με μέσο όρο στο 31% των "ομαδικών" ερωτήσεων. Ο Άγγελος ανταποκρίθηκε στο 0-100%, με μέσο όρο στο 59% των ατομικών ερωτήσεων ενώ οι ανταποκρίσεις του σε "ομαδικές" ερωτήσεις κυμάνθηκαν από 0-33%, με μέσο όρο 7%. Η Έλενα ανταποκρίθηκε στο 0-53%, μέσο όρο στο 26% των ατομικών ερωτήσεων, ενώ ο μέσος όρος ανταποκρίσεων σε "ομαδικές ερωτήσεις" ήταν 0% (βλ. Σχήμα 10).

Τα αντίστοιχα κανονιστικά δεδομένα για ανταπόκρισης σε ατομικές ερωτήσεις στα δημοτικά Α και Β ήταν 100%, και στο δημοτικό Γ κυμάνθηκαν από 75-100%, με μέσο όρο 98% (βλ. Σχήμα 11).

Οι ανταποκρίσεις σε "ομαδικές" ερωτήσεις κυμάνθηκαν στο δημοτικό Α από 57-100%, με μέσο όρο 92%, στο δημοτικό Β από 13-100%, με μέσο όρο 60% και στο δημοτικό Γ από 31-100% με μέσο όρο 65% (βλ. Σχήμα 12).

Στο ξεκίνημα της ένταξής τους στην πρώτη δημοτικού και τα τρία παιδιά με αυτισμό δεν πήραν καμιά πρωτοβουλία επικοινωνίας με συνομήλικούς τους και δεν ανταποκρίθηκαν στις πρωτοβουλίες των συμμαθητών τους. Οι πρωτοβουλίες των παιδιών με τυπική ανάπτυξη στο δημοτικό Α κυμάνθηκαν από 19-81, με μέσο όρο 50 σε μισή ώρα, στο δημοτικό Β από 24-150, με μέσο όρο 86 και στο δημοτικό Γ από 36-65, με μέσο όρο 48 (βλ. Σχήμα 13).

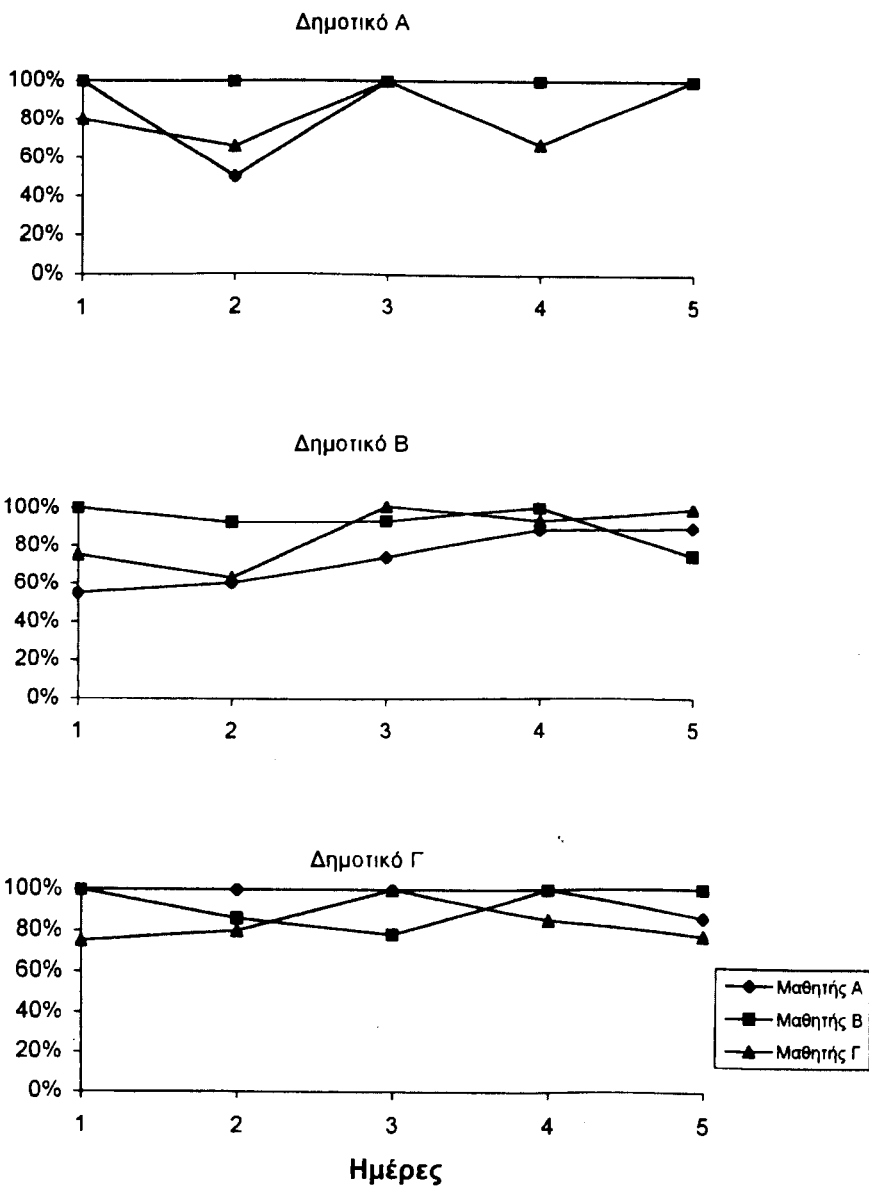
Τα ποσοστά ανταπόκρισης των παιδιών με τυπική ανάπτυξη σε πρωτοβουλίες επικοινωνίας που τους απεύθυναν οι συμμαθητές τους στο δημοτικό Α κυμάνθηκαν από 87-100% με μέσο

όρο 96%, στο δημοτικό Β κυμάνθηκαν από 88-100% με μέσο όρο 99% και στο δημοτικό Γ κυμάνθηκαν από 50-100% με μέσο όρο 91% (βλ. Σχήμα 14).

Ποιοτική ανάλυση

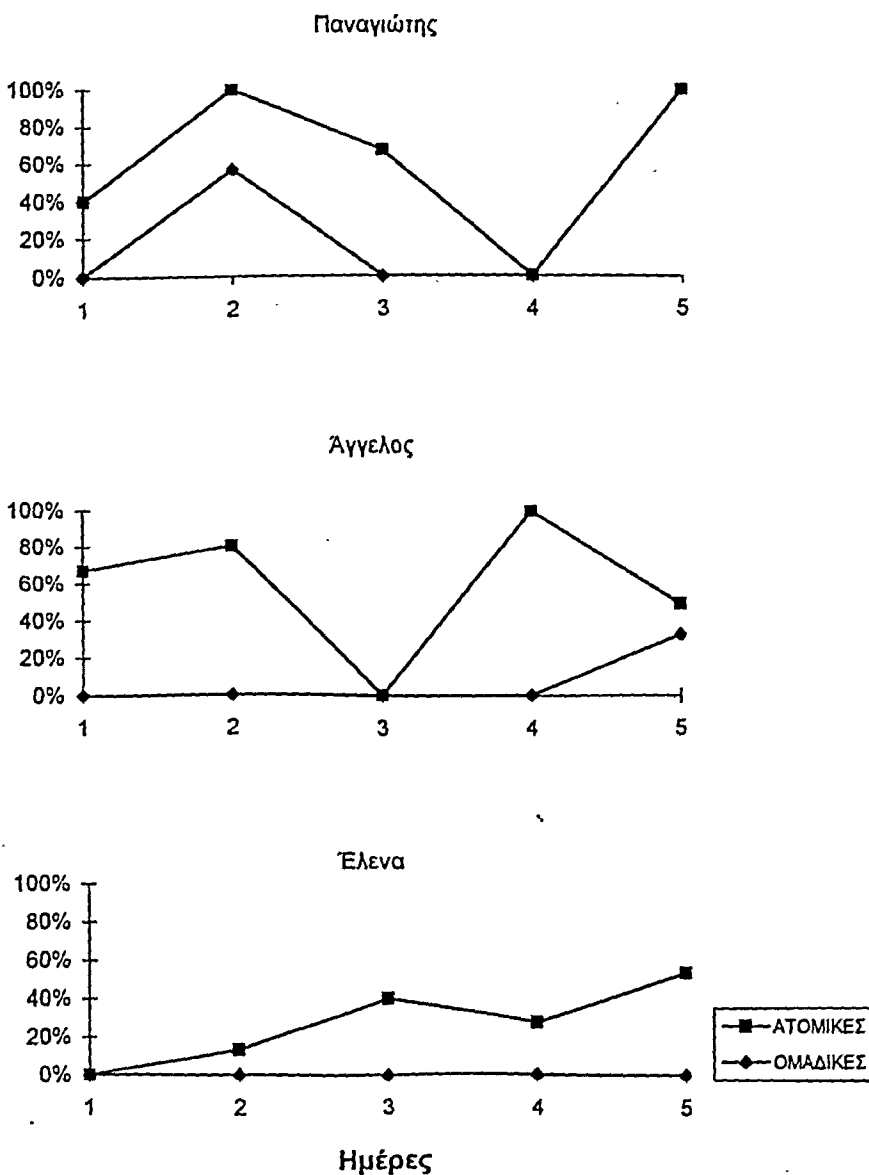
Η ποιοτική ανάλυση "πρωτοβουλιών επικοινωνίας με συμμαθητές" έγινε επαγωγικά, δηλαδή οι κατηγορίες πρωτοβουλιών επικοινωνίας δεν ορίστηκαν εξ αρχής, αλλά εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση των κανονιστικών δεδομένων. Η ποιοτική ανάλυση κατέδειξε ότι στα παιδιά του νηπιαγωγείου υπάρχουν τουλάχιστον 28 κατηγορίες αντιδράσεων, οι περισσότερες από τις οποίες μπορούν να χωριστούν σε υποκατηγορίες. Στα παιδιά πρώτης δημοτικού ο αριθμός κατηγοριών επικοινωνίας που εντοπίστηκαν ήταν 30 και αυτές επίσης χωρίζονται σε υποκατηγορίες. Ενδεικτικά, για το νηπιαγωγείο οι πέντε κατηγορίες επικοινωνίας με την υψηλότερη συχνότητα ήταν οι παρακάτω: (α) *Υποβολή ερωτήσεων*, με συχνότητα 189 φορές για όλα τα δεδομένα - εδώ περιλαμβάνονται ερωτήσεις προς αναζήτηση πληροφοριών, επίδωξη ανταγωνισμού καθώς και γενικές ερωτήσεις. (β) *Συναισθηματικές εκδηλώσεις*, με συχνότητα 169 φορές για όλα τα δεδομένα. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει λεκτικές και μη λεκτικές εκφράσεις συναισθηματικών καταστάσεων (όπως ενθουσιασμό, συμπόνια, θυμό, τρυφερότητα, κ.ά.). (γ) *Εντολές-Απαγορεύσεις*, με συχνότητα 136 φορές. Πρόκειται για λεκτικές εκφράσεις που προτρέπουν σε πράξεις ή αποτρέπουν άλλους. (δ) *Ανακινώσεις*, με συχνότητα 106 φορές - εδώ περιλαμβάνεται κάθε πληροφόρηση για θέματα είτε σχετικά με το παιδί είτε με άλλα άτομα ή καταστάσεις. Επίσης, καταγράφηκε και ένας μεγάλος αριθμός ανακινώσεων που εμπεριείχαν το στοιχείο του ανταγωνισμού. (ε) *Διατύπωση πρόσκλησης*, με συχνότητα 79 ορίστηκε έτσι το κάλεσμα συμμαθητών να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες, (πλην παιχνιδιού, επειδή η πρόσκληση σε παιχνίδι αποτέλεσε ξεχωριστή κατηγορία).

Οι αντίστοιχες κατηγορίες για την πρώτη δη-



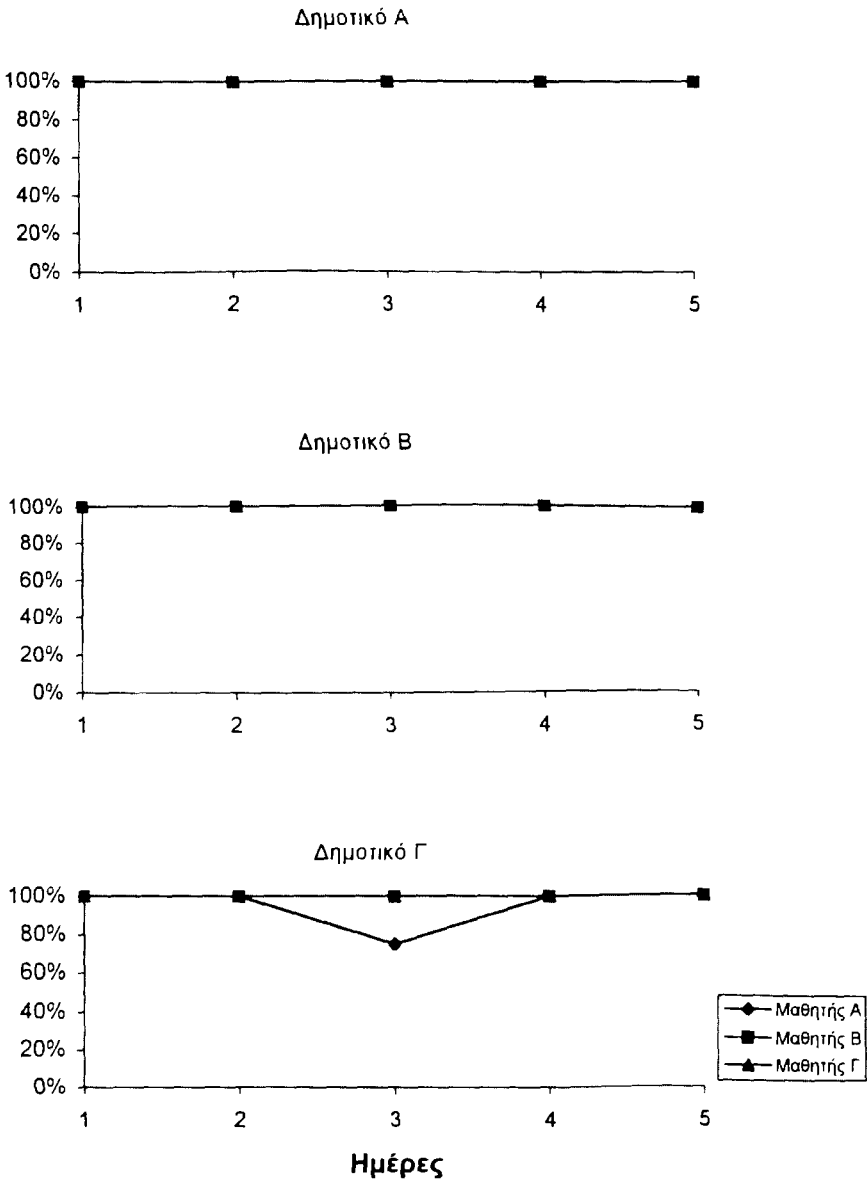
Σχήμα 9

Ποσοστά “ανεξάρτητης εκτέλεσης ομαδικών εντολών της δασκάλας” στην πρώτη δημοτικού για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια ημίων περιόδων παρατήρησης στις τάξεις των δημοτικών Α, Β και Γ.



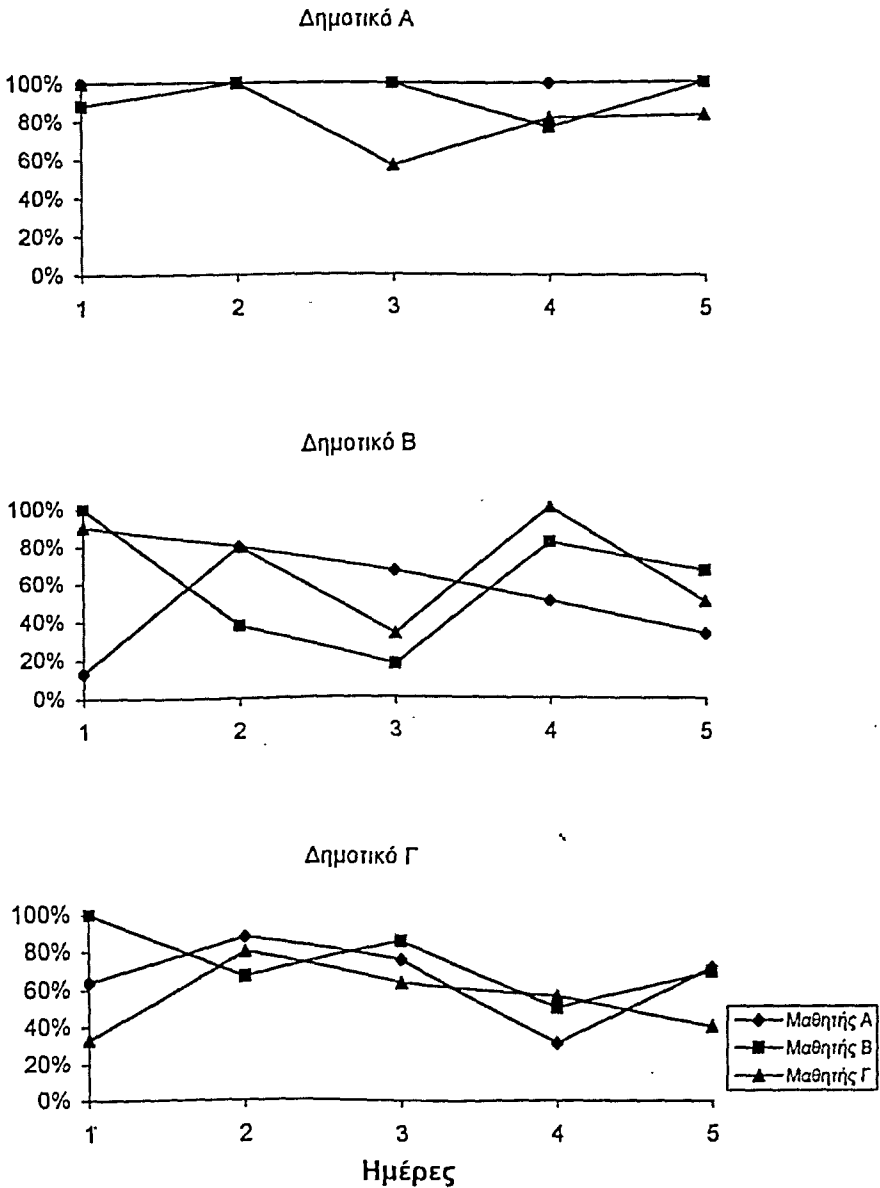
Σχήμα 10

Ποσοστά “ανεξάρτητων απαντήσεων σε ερωτήσεις της δασκάλας” στην πρώτη δημοτικού για τα τρία παιδιά με αυτισμό κατά τη διάρκεια ημίωνων περιόδων παρατήρησης στην τάξη.



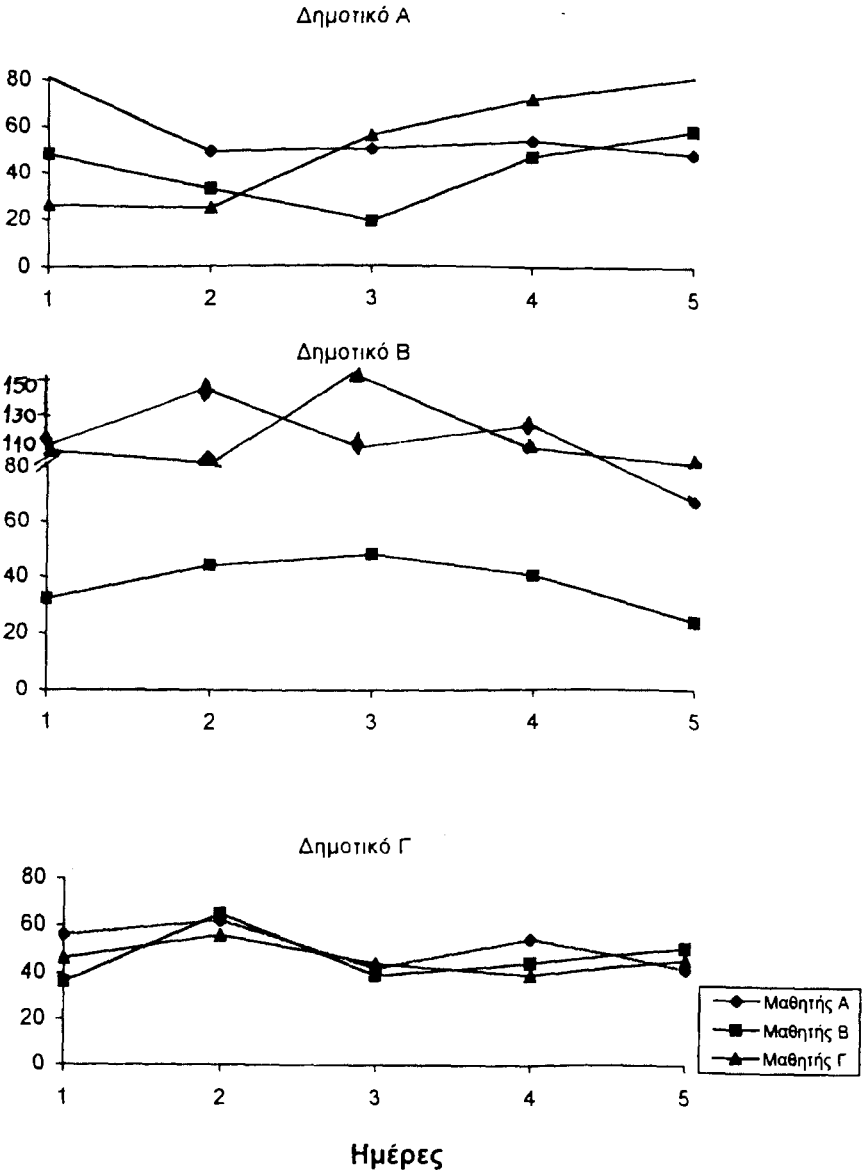
Σχήμα 11

Ποσοστά “ανεξάρτητων απαντήσεων σε ατομικές ερωτήσεις της δασκάλας” στην πρώτη δημοτικού για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια ημίωνων περιόδων παρατήρησης στις τάξεις των δημοτικών Α, Β και Γ.



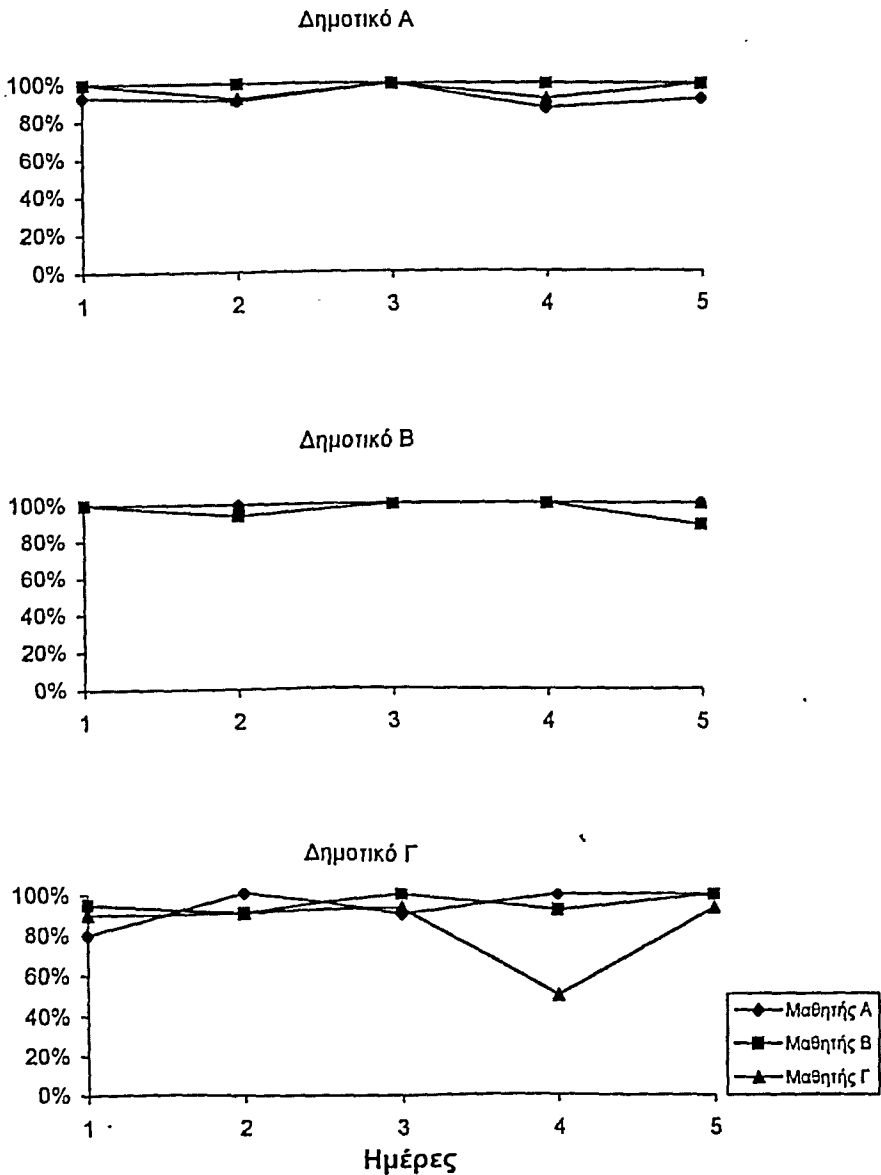
Σχήμα 12

Ποσοστά “ανεξάρτητων απαντήσεων σε ομαδικές ερωτήσεις της δασκάλας” στην πρώτη δημοτικού για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια ημίωρων περιόδων παρατήρησης στις τάξεις των δημοτικών Α, Β και Γ.



Σχήμα 13

Αριθμός "πρωτοβουλιών επικοινωνίας" των παιδιών με τυπική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια ημώρων περιόδων παρατήρησης στο προαύλιο των δημοτικών Α, Β και Γ.



Σχήμα 14

Ποσοστά “ανταπόκρισης” των παιδιών με τυπική ανάπτυξη σε “πρωτοβουλίες επικοινωνίας” των συμμαθητών τους κατά τη διάρκεια μισάωρων περιόδων παρατήρησης στα προαύλια των δημοτικών Α, Β και Γ.

μοτικού ήταν οι παρακάτω: α) *Ομαδικό παιχνίδι*, με συχνότητα 815 για όλα τα δεδομένα β) *Συναισθηματικές εκδηλώσεις*, με συχνότητα 510 φορές γ) *Ανακοινώσεις*, με συχνότητα 267 φορές δ) *Εντολές-απαγορεύσεις*, με συχνότητα 214 φορές και ε) *Υποβολή ερωτήσεων*, με συχνότητα 118 φορές.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επικυρώνουν παλαιότερες έρευνες που κατέδειξαν ότι οι ελλείψεις στην επικοινωνιακή συμμετοχή και στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες είναι προβλήματα καίριας σημασίας για τη σχολική ένταξη παιδιών με αυτισμό. Η παρούσα έρευνα ήταν η πρώτη στην Ελλάδα που στόχο είχε την αξιολόγηση των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν. Η αξιολόγηση αυτή περιέλαβε παιδιά με αυτισμό και παιδιά με τυπική ανάπτυξη που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού. Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων συνέτεινε στη σφαιρική αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών με αυτισμό που εντάχθηκαν σε γενική τάξη και επομένως διευκόλυνε την εγκυρότερη στοχοθέτηση για την κάλυψη αυτών των αναγκών.

Οι διαφορές που εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα μεταξύ παιδιών με και χωρίς αυτισμό στην επικοινωνιακή συμμετοχή και στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ήταν αναμενόμενες, εφόσον επικυρώνουν ευρήματα παλαιότερων ερευνών, όπως αυτά των Meller και Holland (1997), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές διαταραχές έχουν 4 ως 5 φορές περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης κοινωνικών διαταραχών και εξαρτημένης συμπεριφοράς απ' ότι τα συνομήλικά τους παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Παρότι και τα τέσσερα παιδιά με αυτισμό υστερούσαν από τους συμμαθητές τους σε βασικές δεξιότητες, η ένταξή τους στο κοινό σχολείο κρίθηκε σημαντική για την προαγωγή των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Οι δάσκαλοι ειδικών και γενικών σχολείων θεώρησαν την ένταξη των παιδιών με ειδικές

ανάγκες στο κοινό σχολείο ως απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή κοινωνική τους ανάπτυξη (Hamre-Nietupski, Hendrickson, Nietupski, & Shokoohi-Yekta, 1994). Εξίσου απαραίτητη, όμως, για την επίτευξη αυτού του στόχου, θεωρήθηκε και η συμμετοχή ειδικών (π.χ., ψυχολόγων και ειδικών παιδαγωγών) στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή ενταξιακών προγραμμάτων.

Το δείγμα των παιδιών με αυτισμό της παρούσας έρευνας είναι αριθμητικά ανεπαρκές και μη τυχαίο. Ως εκ τούτου δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα παρόντα ευρήματα για τον ευρύτερο πληθυσμό των παιδιών με αυτισμό, ούτε να τα αναλύσουμε στατιστικά προκειμένου να καθορίσουμε με στατιστική ακρίβεια τις διαφορές παιδιών με αυτισμό από τα συνομήλικά τους παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Η παρούσα όμως μεθοδολογία αξιολόγησης των αναγκών των παιδιών με αυτισμό, που εντάχθηκαν στο κοινό νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μεγαλύτερα δείγματα σε μελλοντικές έρευνες. Παράλληλα, η μεθοδολογία αυτή μπορεί να έχει κλινική χρησιμότητα με τη συμβολή της στη σφαιρική αξιολόγηση και στη σύνταξη ολοκληρωμένων και εξατομικευμένων ενταξιακών προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στο κοινό σχολείο.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το ότι η επικοινωνία των παιδιών προσχολικής ηλικίας και πρώτης δημοτικού παρουσιάζει το εύρος και την πολυπλοκότητα που κατέδειξαν τα παρόντα ερευνητικά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα όμως αποτελεί και πρόκληση για τους θεραπευτές που σκοπεύουν να προετοιμάσουν άτομα με ειδικές ανάγκες για ουσιαστική σχολική ένταξη. Επιπλέον, για τη σύνταξη προγραμμάτων διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την κοινωνική αντίληψη του παιδιού με ειδικές ανάγκες, εφόσον η επαρκής ανταπόκριση στα εκάστοτε παρόντα κοινωνικά ερεθίσματα απαιτεί και επαρκή κοινωνική αντίληψη (Morrison & Bellack, 1981). Γενικότερα, λοιπόν, η ουσιαστική σχολική ένταξη προϋποθέτει την αναζήτηση

τρόπων που βοηθούν το παιδί με ειδικές ανάγκες να αποτελέσει ενεργό μέλος του συνόλου της τάξης. Αντίθετα, η παθητική παρουσία σε κοινούς χώρους με άλλα παιδιά μπορεί να προκαλέσει τόσο το στιγματισμό του παιδιού όσο και την ανάδειξη δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων. Η διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά που δεν αναπτύσσουν αυτόβουλα τέτοιες δεξιότητες (όπως συμβαίνει με τα παιδιά με αυτισμό) αποτελεί ίσως το δυσκολότερο μέρος της εκπαίδευσής τους. Παράλληλα όμως καθορίζει το κοινωνικό όφελος που αποκομίζει το παιδί με αυτισμό από τη σχολική τάξη. Αν η σχολική ένταξη δε συμβάλλει στην ευρύτερη κοινωνικοποίηση και αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες, δε θα βοηθήσει τα ίδια και τις οικογένειές τους να ξεφύγουν από το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση.

Μια σαφής εικόνα για την επικοινωνιακή και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό (πάντα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους) στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού, αποτελεί προϋπόθεση για κάθε επίπονη προσπάθεια με στόχο τη σχολική ένταξη αυτών των παιδιών. Οι διαφορές των παιδιών με σοβαρές διαταραχές της ανάπτυξης, όπως ο αυτισμός, είναι καταφανείς (π.χ., Evans et al., 1992. Hanline, 1993). Η παρούσα έρευνα μας δίνει κάποια αρχικά στοιχεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη διαμόρφωση ενταξιακών προγραμμάτων για παιδιά με αυτισμό, θέτοντας συγχρόνως αρκετά ερωτήματα προς μελλοντική ανάλυση. Ξεκινώντας από τα κριτήρια της "εποικοδομητικής συμμετοχής", παρατηρούμε ότι και τα τρία παιδιά μειονεκτούν σε σχέση με τους συνομήλικούς τους τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στην πρώτη δημοτικού. Στο νηπιαγωγείο η μειονεξία αυτή θα μπορούσε να εξηγηθεί ως απότοκος των συνήθως περιορισμένων ευκαιριών που προσφέρονται στα παιδιά με αυτισμό για να συμμετέχουν σε ομαδικές εκδηλώσεις με άλλα παιδιά. Δε θα μπορούσαμε όμως να δώσουμε παρόμοια εξήγηση και για την ελλειμματική "εποικοδομητική συμμετοχή" τους στην πρώτη

δημοτικού, εφόσον είχε προηγηθεί τουλάχιστον ένας χρόνος ένταξής τους στο νηπιαγωγείο. Θα είχε, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθούν οι παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της "εποικοδομητικής συμμετοχής" από παιδιά με αυτισμό, εφόσον μόνη η ένταξη στο νηπιαγωγείο δεν επαρκεί για να τα προετοιμάσει να παρακολουθούν τα μαθήματα του δημοτικού με εποικοδομητικό τρόπο.

Στον τομέα της "ανταπόκρισης σε εντολές και ερωτήσεις της παιδαγωγού", σημειώνονται μεγάλες διαφορές μεταξύ νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού. Παρότι και τα τρία παιδιά στο νηπιαγωγείο δεν παρουσίαζαν δυσκολία σ' αυτόν τον τομέα, στην πρώτη δημοτικού γίνονται εμφανείς οι διαφορές τους από τους συμμαθητές τους. Επίσης, παρατηρήθηκαν διαφορές στην ανταπόκριση των παιδιών σε εντολές και σε ερωτήσεις, είτε η παιδαγωγός απηύθυνε ατομική είτε γενική ερώτηση στο σύνολο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό ανταποκρίθηκαν συχνότερα στις ατομικές εντολές, ενώ τη μεγαλύτερη δυσκολία παρουσίασαν στην ανταπόκριση σε ερωτήσεις προς όλη την τάξη. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ανταποκρίθηκαν με την ίδια συχνότητα σε ατομικές εντολές και ερωτήσεις καθώς και σε εντολές προς όλους, ενώ και αυτά είχαν χαμηλότερα ποσοστά ανταπόκρισης σε ερωτήσεις που απευθύνονταν στο σύνολο. Αναλύοντας αυτά τα ευρήματα, μπορούμε να τα ερμηνεύσουμε ως αποτέλεσμα των δυσκολιών ή της καθυστέρησης που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό στο λόγο. Ίσως οι εντολές και οι ερωτήσεις στο νηπιαγωγείο να είναι πολύ απλούστερες και κατανοητές σε σχέση με εκείνες της δασκάλας στην πρώτη δημοτικού. Οι αυξανόμενες αυτές δυσκολίες του προφορικού λόγου μπορεί να εξηγούν τη διαφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό στις ανταποκρίσεις στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού. Στην υπόθεση αυτή συνηγορεί και το ότι ο Παναγιώτης, το παιδί με το υψηλότερο λεκτικό ηλικίο από τα παιδιά με αυτισμό, παρουσιάζει και τα υψηλότερα ποσοστά ανταπόκρισης σε σχέση με τα άλλα δύο παιδιά. Μάλιστα, τα ποσοστά αυτά δε διαφέρουν

σημαντικά από εκείνα των συμμαθητών του στις κατηγορίες των “ατομικών εντολών” και των “εντολών που απευθύνονται το σύνολο των μαθητών”. Βέβαια, οι παραπάνω υποθέσεις δεν μπορούν να επιβεβαιωθούν παρά μόνο μετά από νέες ερευνητικές διαπιστώσεις.

Ο τομέας που προϋποθέτει συνδυασμό λεκτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (δηλαδή “οι πρωτοβουλίες” και η “ανταπόκριση στην επικοινωνία με συμμαθητές”) είναι ο τομέας στον οποίο τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν τη σοβαρότερη δυσκολία. Όπως εξάλλου κατ’ επανάληψη έχει τονιστεί στη σχετική βιβλιογραφία, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι οι πρωτοβουλίες επικοινωνίας, σε παιδιά με ειδικές ανάγκες χρήζει ιδιαίτερης προσοχής (π.χ., Hanline, 1993). Οι υπόλοιπες δεξιότητες που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα μπορούν να βελτιωθούν με τη μέθοδο της σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, γιατί προϋπήρχαν (αν και σε ανεπαρκή συχνότητα) στο ρεπερτόριο του παιδιού. Όμως οι “πρωτοβουλίες επικοινωνίας και οι ανταποκρίσεις σε πρωτοβουλίες συμμαθητών τους” είναι δεξιότητες απύσυχες από το ρεπερτόριο του παιδιού και ως εκ τούτου χρειάζεται να διδαχθούν εξαρχής. Τη δυσκολία στη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων επιτείνει η πολυπλοκότητα της επικοινωνίας των παιδιών της πρώτης δημοτικού. Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι, παρότι τα παιδιά με αυτισμό κατά το τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο άρχισαν να επικοινωνούν με τους συνομήλικούς τους με ικανοποιητική συχνότητα (βάσει ανεκδοτολογικών δεδομένων), η βελτίωση στην επικοινωνία δε γενικεύτηκε στην πρώτη δημοτικού. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αποκτούν και βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και εκτός σχολείου, σε άλλα περιβάλλοντα. Ενώ τα παιδιά με αυτισμό, εκτός σχολείου, σε περιβάλλοντα που δεν τους παρέχεται εποπτεία και παρότρυνση για επικοινωνία, είναι πιθανό να μην αποκομίζουν οφέλη στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Αυτή η διαφορά ίσως εξηγεί το ότι, ενώ τα παιδιά με αυτισμό έχουν παρόμοιες ευκαιρίες επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο με

τους συνομήλικούς τους, και ενώ υπό την εποπτεία συνοδού συμμετέχουν κοινωνικά στο νηπιαγωγείο, στην πρώτη δημοτικού συνεχίζουν να αποκλίνουν σημαντικά στους τομείς της επικοινωνίας και της κοινωνικότητας. Παρόμοια ευρήματα σχετικά με τη γενίκευση πρωτοβουλιών επικοινωνίας αναφέρουν οι Oke και Schreibman (1990) για ένα αγόρι προσχολικής ηλικίας με αυτισμό το οποίο, παρότι ανέπτυξε πρωτοβουλίες επικοινωνίας με συνομήλικούς του στο γραφείο της ψυχολόγου που το παρακολουθούσε, δε γενίκευσε αυτή τη δεξιότητα σε καινούριες περιβαλλοντικές συνθήκες (στο κοινό σχολείο).

Η παρούσα έρευνα δεν είναι παρά το ξεκίνημα για την επίτευξη του απώτερου στόχου, δηλαδή της δημιουργίας αναλυτικού ενταξιακού προγράμματος για άτομα με αυτισμό. Υπάρχουν πολλά ερωτήματα για την ένταξη ατόμων με αυτισμό στο κοινό σχολείο που χρήζουν πειραματικών αναλύσεων. Αυτά είτε δεν έχουν απαντηθεί ακόμα είτε έχουν απαντηθεί από τη διεθνή έρευνα, αλλά χρειάζονται ανάλυση ή επικύρωση για τα ελληνικά δεδομένα. Για παράδειγμα, θα ήταν πολύ σημαντικό να αναζητηθούν στο ελληνικό σχολείο οι κατηγορίες “πρωτοβουλιών επικοινωνίας” που οδηγούν συχνότερα σε “επικοινωνιακή ανταπόκριση”. Μπορεί να ταυτίζονται με τις κατηγορίες πρωτοβουλιών που προσελκύουν θετική ανταπόκριση σε άλλες χώρες (Tremplay et al., 1981) ή μπορεί να διαφέρουν. Ακόμα, θα μπορούσαν να μελετηθούν οι περιβαλλοντικές αλλαγές που ίσως συμβάλλουν στη βελτίωση των ενταξιακών συνθηκών που αντιμετωπίζουν σήμερα τα παιδιά με αυτισμό στη γενική τάξη. Εξάλλου, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις που υιοθετούν οι Έλληνες γονείς παιδιών με αυτισμό ως προς την προτεραιότητα της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, έναντι άλλων δεξιοτήτων (π.χ., που εντάσσονται στο γνωστικό τομέα). Στο θέμα αυτό έχουν ήδη καταγραφεί οι απόψεις των Αμερικανών γονέων (Hampre-Nietupski, Nietupski, & Strathe, 1992). Ένα άλλο ερώτημα που μπορούμε να θέσουμε είναι: ποιοι είναι οι τρόποι κοινωνικών συναλλαγών που προτιμούν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη

ξη, εφόσον αυτά τα παιδιά είναι οι κύριοι αποδέκτες της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό (Schnorr, 1990).

Προκειμένου να αξιολογήσουμε καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό που πρόκειται να ενταχθούν στο κοινό σχολείο, εκτός των νέων ερωτημάτων που θέτουμε προς έρευνα, θα ήταν γόνιμη και η σύγκριση των δεδομένων της παρούσας έρευνας με αντίστοιχα δεδομένα από επαρχιακές πόλεις της Ελλάδας και από χώρες του εξωτερικού. Η σύγκριση αυτή θα επιτρέψει τις ευρύτερες επαγωγικές εφαρμογές των προαναφερθέντων ευρημάτων.

Ανεξάρτητα όμως από τις απαντήσεις που θα δοθούν στα παραπάνω ερωτήματα, η σημασία της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κοινό σχολείο από την προσχολική κιάλας ηλικία θα εξακολουθήσει να είναι καιρία. Οι ευκαιρίες κοινωνικής ανάπτυξης, ακόμα και για παιδιά με πολύ σοβαρές διαταραχές, μεγιστοποιούνται στο κοινό σχολείο, εφόσον, όπως έχουν κατ' επανάληψη δείξει οι διεθνείς έρευνες, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη δίνουν ιδιαίτερη προσοχή και επιδιώκουν την επικοινωνία με τα συνομήλικά τους παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στο κοινό σχολείο (Evans et al., 1992. Hanline, 1993).

Τέλος, είναι αξιοσημείωτο το ότι η συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες σε κοινούς χώρους δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για ουσιαστική ένταξη. Η ενεργός συμμετοχή ειδικών στη διαμόρφωση και υλοποίηση των ενταξιακών στόχων και διαδικασιών θα καθορίσει την επιτυχία της ένταξης και τη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κοινό σχολείο (Peck, Killen, & Baumgart, 1989).

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Baer, D. M., & Wolf, M. M. (1970). The entry into natural communities of reinforcement. In R. Ulrich, T. Stachnik, & J. Mabry (Eds.), *Control of human behavior* (pp. 319-324). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 379-402.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Beckman, P. (1983). The relationship between behavioral characteristics of children and social interaction in an integrated setting. *Journal of the Division for Early Childhood*, 7, 69-77.
- Bierman, K. L., & Monminy, H. P. (1993). Developmental issues in social skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17, 229-254.
- Bradlyn, A. S., Himadi, W. G., Crimmins, D. B., Graves, K. G., & Kelly, J. A. (1983). Conversational skills training for retarded adolescents. *Behavior Therapy*, 14, 314-325.
- Brandy, M. P., Shores, R. E., McEvoy, M. A., Ellis, D., & Fox, J. J. (1987). Increasing social interactions of severely handicapped autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 375-390.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (Επιμ. Έκδ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dahl, E. K., Cohen, D. J., & Provence, S. (1986). Clinical and multivariate approaches to the nosology of pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 170-180.
- Durand, V. M. (1993). Problem behavior as communication. *Behaviour Change*, 10, 197-207.
- Eaves, L. C., & Ho, H. H. (1977). School placeme-

- nt and academic achievement in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9(4), 277-291.
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, 205-212.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί – προϋποθέσεις – προοπτική. *Πρακτικά της Ημερίδας «Ειδική Εκπαίδευση: Πραγματικότητα και προοπτικές»* (σ. 1-12). Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Εργαζομένων στην Ειδική Εκπαίδευση.
- Fox, J. J., & McEvoy, M. A. (1993). Assessing and enhancing generalization and social validity of social skills interventions with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17(3), 339-365.
- Frith, U. (1996). *Αυτισμός* (Γ. Καλομοίρης, Μετάφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Το πρωτότυπο δημοσιεύθηκε το 1992)
- Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 291-304.
- Gena, A., & Kymissis, E. (in press). Assessing and setting goals for the attending and communicative behavior of three preschoolers with autism in inclusive kindergarten settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*.
- Guralnick, M. J. (1980). The social behavior of preschool children at different developmental levels: Effects of group composition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 115-130.
- Hamre-Nietupski, S., Nietupski, J., & Strathe, M. (1992). Functional life skills, academic skills, and friendship/social relationship development: What do parents and students with moderate/severe/profound disabilities value? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, 53-58.
- Hamre-Nietupski, S., Hendrickson, J. M., Nietupski, J., & Shokoohi-Yekta, M. (1994). Regular educators' perceptions of facilitating friendships of students with moderate, severe, or profound disabilities with nondisabled peers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 102-117.
- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(1), 28-35.
- Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L., & Feinstein, C. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(6), 579-594.
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., & Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional Children*, 63, 19-28.
- Joseph, R. M., & Tager-Flusberg, H. (1997). An investigation of attention and affect in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 385-396.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1996). Πρόγραμμα για παιδιά με αυτισμό ως προϋπόθεση πιθανής ένταξης στο γενικό σχολείο. *Πρακτικά της Ημερίδας «Ειδική Εκπαίδευση: Πραγματικότητα και προοπτικές»* (σ. 1-4). Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Εργαζομένων στην Ειδική Εκπαίδευση.
- Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., & Delquardi, J. C. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 281-288.

- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 87-100.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 341-353.
- Krantz, P. (1997). Χωριστή εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, κοινωνικά κινήματα και επιστήμη (Ε. Τάφα, Μετάφ.). Στο Ε. Τάφα (Επιμ. Εκδ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 71-87). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lewy, A. L., & Dawson, G. (1992). Social stimulation and joint attention in young autistic children. *Journal of Abnormal Psychology*, 20, 555-566.
- Loveland, K., & Landry, S. (1986). Joint attention and language in autistic and language delayed children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 335-348.
- McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1986). Mainstreaming handicapped children in public school setting. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 191-212). New York: Plenum.
- Merrell, K. W., & Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities*, 18, 393-405.
- Morrison, R. L., & Bellack, A. S. (1981). The role of social perception in social skill. *Behavior Therapy*, 12, 69-79.
- Mueller, E. (1972). The maintenance of verbal exchanges between young children. *Child Development*, 43, 930-938.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- Oke, J. N., & Schreibman, L. (1990). Training social initiations to a high-functioning autistic child: Assessment of collateral behavior change and generalization in a case study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 479-497.
- Peck, C. A., Killen, C. C., & Baumgart, D. (1989). Increasing implementation of special education instruction in mainstream preschools: Direct and generalized effects of nondirective consultation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 197-210.
- Peterson, N. L. (1982). Social integration of handicapped and nonhandicapped preschoolers: A study of playmate preferences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2(2), 56-59.
- Prizant, B. M., & Wetherby, A. M. (1987). Communicative intent: A framework for understanding social-communicative behavior in autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(4), 472-479.
- Schnorr, R. F. (1990). «Peter? He comes and goes...»: First graders' perspectives on a part-time mainstream student. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 231-240.
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- Tremblay, A., Strain, P., Hendrickson, J. M., & Shores, R. E. (1981). Social interactions of normal preschool children: Using normative data for subject and target behavior selection. *Behavior Modification*, 5, 237-253.

Developing norm-based inclusion programs for children with autism who attend kindergarten and first-grade

ANGELIKI GENA
University of Athens, Greece

ABSTRACT

The issue of participation of children with disabilities in inclusive education has currently raised numerous questions in Greece since the right of all children to appropriate education has been legislated. This legislation, however, does not answer the crucial questions associated with appropriate and socially meaningful inclusive education for people with disabilities. The present study answered some questions regarding goal-setting and inclusion criteria for children with autism. The goals and criteria for inclusion address the areas of attending, responding to teacher instructions and questions, and interacting socially with classmates during intermission, which are all problem areas for children with autism. Remediation programs that address those areas may be the basis for the development of global programs that will promote successful and meaningful inclusion of children with disabilities. In addition, the normative data along the areas in which children with autism present difficulties, is considered to be important for the social relevance of a systematic intervention that will address the needs of kindergarten and first-grade students with autism in the inclusion classrooms.

Key words: Autism, Inclusion, Normative data.

Address: Angeliki Gena, Aigaiou 50, Nea Smyrni, 171 24 Athens, Greece. Tel. & Fax: *30-31-9324616, E-mail: agena@ath.forthnet.gr