



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**"Η επαναφοίτηση παιδιών προσχολικής ηλικίας με
Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο νηπιαγωγείο ως
παράγοντας επίδρασης στο γνωστικό και κοινωνικό τους
τομέα"**

ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΛΟΥΚΕΡΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Σπυρίδων- Γεώργιος Σούλης, Καθηγητής Ειδικής Αγωγής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επιβλέπων.

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, Ομότιμη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών. Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής.

Μορφίδη Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Αγωγής Λόγου ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής.

Μέλη Επταμελούς Επιτροπής

Βικτωρία Ζακοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χριστίνα Συριοπούλου-Δελή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κωνσταντίνος Κώτσης, Επίκουρος Καθηγητής, Ιατρική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γιαλαμάς Βασίλης, Καθηγητής, ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Copyright © Στέφανος Λουκέρης, 2022

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων δε δηλώνει αποδοχή των γνωμών του συγγραφέα (Ν. 5343/32, Άρθρο 202).

Το έργο αυτό διατίθεται με άδεια Creative Commons Αναφορά Μη Εμπορική Χρήση Παρόμοια Διανομή (CC BY-NC-SA).

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διδακτορικής διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέπων Καθηγητή Ειδικής Αγωγής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Κύριο Σούλη Σπυρίδων-Γεώργιο για την υποστήριξή του όλο το διάστημα της προετοιμασίας της έρευνας αλλά και της συγγραφής της. Η υπομονή του αλλά και οι πάντα ουσιαστικές παρατηρήσεις του ήταν κομβικής σημασίας ώστε να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δύο μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής την Ομότιμη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών Κυρία Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα αλλά και την Επίκουρη Καθηγήτρια Αγωγής Λόγου ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Κυρία Μορφίδη Ελένη. Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τον Καθηγητή Στατιστικής ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών Κύριο Γιαλαμά Βασίλη για την συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση κατά την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	9
Ευρετήριο πινάκων, σχημάτων και γραφημάτων.....	13
1.Ευρετήριο πινάκων	13
2.Ευρετήριο σχημάτων.....	14
3.Ευρετήριο γραφημάτων.....	14
Περίληψη.....	15
Abstract	16
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	17
Κεφάλαιο 1:.....	18
Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	18
1.1 Ορισμός	18
1.2 Ιστορική αναδρομή	19
1.3 Η διάγνωση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.).....	20
1.4 Συμπτωματολογία	22
1.4.1 Περιορισμοί στη γλωσσική ανάπτυξη.....	28
1.4.1.1 Πραγματολογία	29
1.4.1.2 Σημασιολογία	30
1.4.1.3 Φωνολογία και προσωδία.....	32
1.5 Η επιδημιολογία των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος	33
1.6 Αιτιοπαθογένεια των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος	36
Κεφάλαιο 2:.....	40
Γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.....	40
2.1 Ο γνωστικός τομέας κατά τον Bloom.....	40
2.2 Η γνωστική ανάπτυξη κατά τον Piaget.....	42
2.3 Νέο-Πιαζετικές θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης.....	46
2.4 Η προσέγγιση επεξεργασίας των πληροφοριών.....	48
2.5 Βιολογικές ερμηνείες της γνωστικής ανάπτυξης	50
2.6 Πολιτισμός και γνωστική ανάπτυξη	52
2.7 Γνωστικές Ικανότητες που καθορίζουν το γνωστικό επίπεδο των παιδιών με Δ.Α.Φ.....	55
2.7.1 Αντίληψη	56
2.7.1.1 Η διαδικασία «από κάτω προς τα πάνω»: Θεωρία της «άμεσης» αντίληψης ...	56

2.7.1.2 Η διαδικασία «από πάνω προς τα κάτω»: Θεωρία της έμμεσης αντίληψης	57
2.7.1.3 Η αναπτυξιακή πορεία της αντίληψης.....	58
2.7.2 Μίμηση.....	59
2.7.3 Προσοχή	61
2.7.4 Μνήμη	63
2.7.4.1 Αισθητηριακή μνήμη.....	63
2.7.4.2 Βραχυπρόθεσμη μνήμη.....	64
2.7.4.3 Μνήμη εργασίας ή εργαζόμενη μνήμη.....	65
2.7.4.4 Οπτική και Ακουστική μνήμη	67
2.7.4.5 Μακροπρόθεσμη μνήμη	68
2.7.5 Σκέψη-απόκτηση εννοιών.....	69
Κεφάλαιο 3:.....	74
Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού	74
3.1 Η κοινωνική ανάπτυξη από τη γέννηση του παιδιού	74
3.2 Κοινωνική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση	78
3.3 Κοινωνική ανάπτυξη και προσωπικότητα.....	79
3.4 Κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση της προσωπικότητας στα παιδιά με Δ.Α.Φ.	80
3.5 Η ανάπτυξη της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς.....	82
3.6 Κοινωνική ανάπτυξη και σχέσεις με συνομηλίκους στο παιχνίδι	83
3.7 Κοινωνική ανάπτυξη και φιλία.....	88
3.8 Θεωρίες που ερμηνεύουν τις αποκλίσεις της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με Δ.Α.Φ.	92
3.8.1. Θεωρία του Νου	92
3.8.2. Ελλείμματα στις Εκτελεστικές Λειτουργίες.....	94
3.8.3. Θεωρία της Ασθενούς Κεντρικής Συνοχής	95
Κεφάλαιο 4:.....	97
Επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο	97
4.1 Η επαναφοίτηση στη διεθνή βιβλιογραφία.....	97
4.2 Επαναφοίτηση και αναπηρία.....	100
4.3 Νομικό πλαίσιο της επαναφοίτησης στην Ελλάδα.....	101
4.4 Προηγούμενες έρευνες σε σχέση με την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο.....	102
4.5 Η πρωτοτυπία και συμβολή της παρούσας έρευνας.....	103
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	106
Κεφάλαιο 5:.....	107

Μεθοδολογία της έρευνας.....	107
5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	107
5.2 Το δείγμα της έρευνας.....	108
5.3 Ψυχομετρικά εργαλεία.....	110
5.3.1 Πρώτο ψυχομετρικό εργαλείο.....	110
5.3.1.1 Δημιουργία μεταβλητών.....	113
5.3.2 Δεύτερο ψυχομετρικό εργαλείο.....	114
5.3.2.1 Δημιουργία μεταβλητών.....	116
5.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	116
Κεφάλαιο 6:.....	118
Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.....	118
6.1 Ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis).....	118
6.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	119
6.2.1 Βελτίωση μαθητή και συνεργασία σχολείου-απογευματινών εκπαιδευτών.....	119
6.2.2 Βελτίωση μαθητή και χρήση εξειδικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων για Δ.Α.Φ. στο σχολείο.....	121
6.2.3 Βελτίωση μαθητή και απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα.....	123
6.2.4 Βελτίωση μαθητή και υποστήριξη στην τάξη.....	125
6.2.5 Βελτίωση μαθητή από οικογένεια μεταναστών.....	129
6.2.6 Βελτίωση μαθητή και μορφωτικό επίπεδο γονιών.....	130
6.2.7 Επίδραση της επαναφοίτησης ανάλογα με το φύλο των μαθητών.....	134
6.2.8 Επαναφοίτηση και αδέρφια μαθητών με Δ.Α.Φ.....	135
6.2.9 Επαναφοίτηση και επίδραση στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα.....	135
Κεφάλαιο 7:.....	138
Συζήτηση-Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	138
7.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα 1 και 2: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. όταν το σχολείο συνεργάζεται με τους απογευματινούς εκπαιδευτές τους;.....	138
7.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα 3 και 4: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. όταν το σχολείο χρησιμοποιεί εξειδικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα για μαθητές με Δ.Α.Φ. ;.....	140
7.1.3 Ερευνητικό ερώτημα 5: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. όταν ο μαθητής παρακολουθεί απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα;.....	141

7.1.4 Ερευνητικά ερωτήματα 6 και 7: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. ανάλογα με το είδος και τις ώρες της υποστήριξης που λαμβάνει ο μαθητής στην τάξη(δημόσια/ιδιωτική παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης, χωρίς υποστήριξη);	142
7.1.5 Ερευνητικό ερώτημα 8: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. οι οποίοι ανήκουν σε οικογένεια μεταναστών;	144
7.1.6 Ερευνητικό ερώτημα 9: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους;.....	145
7.1.7 Ερευνητικό ερώτημα 10: Ποιο από τα δύο φύλα φαίνεται να δέχεται μεγαλύτερη επίδραση από την επαναφοίτηση;	146
7.1.8 Ερευνητικό ερώτημα 11: Ποιο ρόλο παίζει η ύπαρξη αδερφών για τους μαθητές με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν;	147
7.1.9 Ερευνητικά ερωτήματα 12, 13 και 14: Ποια ήταν η επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. που επαναφοίτησαν; Ποιος τομέας φαίνεται να δέχεται μεγαλύτερη επίδραση;	147
7.2 Συμπεράσματα	149
7.3 Περιορισμοί της έρευνας	151
7.4 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.....	152
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	154
Ελληνική Βιβλιογραφία	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	189

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ότι όλο και περισσότεροι μαθητές επαναφοιτούν στο νηπιαγωγείο. Η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μία πρακτική που προτείνεται από τους αξιολογητικούς φορείς, όπως είναι τα Δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), καθώς και τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ). Σύμφωνα με διάφορες έρευνες η επαναφοίτηση αποτελεί μια «καλή πρακτική» προκειμένου οι μαθητές του νηπιαγωγείου να κερδίσουν τον απαραίτητο χρόνο και να καλύψουν τα μαθησιακά «κενά» τους πριν μεταβούν στην Α' δημοτικού (Daniel & Wang, 2017; Wofford, 2016; Vandecandelaere et al., 2016; Wu et al., 2010; Hong & Yu, 2008; Bergin et al., 1996; Reynolds, 1992; Smith & Shepard, 1988). Ωστόσο, στους μαθητές που επαναφοιτούν συμπεριλαμβάνονται και μαθητές με αυτισμό ή Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) (DSM-IV-TR, APA, 2000; DSM-IV, APA, 1994).

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με την επαναφοίτηση και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές είναι άλλοτε υπέρ και άλλοτε κατά της επαναφοίτησης. Σε κάποιες περιπτώσεις τα αποτελέσματα των ερευνών αναδεικνύουν τα σημαντικά οφέλη από την επαναφοίτηση (Vandecandelaere et al., 2016; Mariano & Martorell, 2013; Wu et al., 2010; Hong & Yu, 2008; Hong & Raudenbush, 2005; Smith & Shepard, 1988; Peterson & DeGracie, 1987). Αντίθετα, άλλες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επαναφοίτηση δεν ωφελεί τους μαθητές και ουσιαστικά αποτελεί μια άνευ ουσίας επανάληψη της ύλης. Τέλος, υπάρχουν και έρευνες που υποστηρίζουν ότι η επαναφοίτηση αποτελεί τραυματική εμπειρία για τους μαθητές (Yang, 2018; Wofford, 2016; Mendez et al., 2015; Goldstein et al., 2014; Cummins, 2005; Pianta et al., 1997; Mantzicopoulos & Morrison, 1992; Holmes, 1989; Byrnes, 1989; Niklason, 1987).

Ωστόσο, παρά το πλήθος των ερευνών σχετικά με την επαναφοίτηση ελάχιστα είναι τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την επαναφοίτηση των μαθητών με Δ.Α.Φ.. Σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι να μελετήσει την

επαναφοίτηση των μαθητών με Δ.Α.Φ. στο νηπιαγωγείο και την επίδραση που αυτή έχει στο γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα. Όσον αφορά την ελληνική ερευνητική πραγματικότητα φαίνεται ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει μελετηθεί εκτενώς, ενώ σε διεθνές επίπεδο οι έρευνες μελετούν γενικά κάποιες πτυχές της επαναφοίτησης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαναφοίτηση, η εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά την επαναφοίτηση καθώς και ποιοι μαθητές βρίσκονται πιο κοντά σε μία επαναφοίτηση. Ωστόσο, δεν μελετώνται στοχευμένα οι μαθητές με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν και η επίδραση της επαναφοίτησης σε αυτούς (Yang, 2018; Wofford, 2016; Silverstein et al., 2009; Barnett et al., 1996 ; Mantzicopoulos & Morrison, 1990; Niklason, 1986).

Η διδακτορική διατριβή αποτελείται από δύο μέρη, το Θεωρητικό και το Ερευνητικό, τα οποία χωρίζονται σε τέσσερα και τρία Κεφάλαια αντίστοιχα. Όσον αφορά το Θεωρητικό Μέρος, το πρώτο Κεφάλαιο εστιάζεται στη θεωρητική προσέγγιση των Δ.Α.Φ.. Διατυπώνεται ο ορισμός και καταγράφονται τα χαρακτηριστικά των Δ.Α.Φ., περιγράφεται πώς γίνεται η διάγνωσή τους, καθώς και η συμπτωματολογία τους, ενώ παρουσιάζεται η ιστορική αναδρομή από τον όρο αυτισμό μέχρι και τον όρο Δ.Α.Φ.. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στην αιτιοπαθογένεια των Δ.Α.Φ, αλλά και στα επιδημιολογικά στοιχεία τους.

Το δεύτερο Κεφάλαιο επικεντρώνεται στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, όπου πραγματοποιείται αναφορά στις θεωρίες σχετικές με το γνωστικό τομέα των παιδιών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι γνωστικές ικανότητες που καθορίζουν το γνωστικό επίπεδο των παιδιών με Δ.Α.Φ. και στις οποίες βασίστηκε η μελέτη του γνωστικού τομέα των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Παράλληλα επιδιώκεται σύγκριση ανάμεσα στην γνωστική ανάπτυξη των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με Δ.Α.Φ..

Το τρίτο Κεφάλαιο εστιάζει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με κύριες αναφορές στην κοινωνικοποίηση, τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών μέσα από την κοινωνικοποίηση, τη δημιουργία σχέσεων με τους συνομηλίκους στο παιχνίδι καθώς και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Επιπλέον, όπως και στην περίπτωση της γνωστικής ανάπτυξης, επιδιώκεται σύγκριση ανάμεσα στην κοινωνική ανάπτυξη των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με Δ.Α.Φ. Το

κεφάλαιο ολοκληρώνεται με θεωρίες που ερμηνεύουν τις αποκλίσεις της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με Δ.Α.Φ.

Το τέταρτο Κεφάλαιο επικεντρώνεται στην πρακτική της επαναφοίτησης με αναφορά στη διεθνή βιβλιογραφία ως προς την επαναφοίτηση και συγκεκριμένα στην επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο. Πρόσθετα, παρουσιάζεται η επαναφοίτηση σε σχέση με την αναπηρία καθώς και το νομοθετικό πλαίσιο της επαναφοίτησης στην Ελλάδα. Τέλος, υπογραμμίζεται η πρωτοτυπία και η συμβολή της παρούσας έρευνας όσον αφορά την επαναφοίτηση των μαθητών με Δ.Α.Φ. στο νηπιαγωγείο.

Στο Ερευνητικό Μέρος της έρευνας, το πρώτο Κεφάλαιο περιγράφει το μεθοδολογικό πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας. Διατυπώνονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου περιγράφεται το δείγμα, ο χώρος/πλαίσιο και η διαδικασία συλλογής των ποσοτικών δεδομένων .

Στο δεύτερο Κεφάλαιο πραγματοποιείται η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν.

Η διατριβή ολοκληρώνεται με το τρίτο Κεφάλαιο όπου πραγματοποιείται η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται ο όρος «μαθητές» για να αναφερθούμε στους μαθητές και τις μαθήτριες. Επίσης, οι όροι αυτισμός και Δ.Α.Φ. θεωρούνται ισοδύναμοι.

Δημοσιεύσεις και Ανακοινώσεις

1. **Loukeris, S.** & Soulis, S. G. (2021). Retention in Kindergarten for students with Autism Spectrum Disorders as an influencing factor in the cognitive and social domain. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, 56(2), 240-248.
2. **Loukeris, S.** & Soulis, S.G. (2021). Retention in Kindergarten for Students with Autism Spectrum Disorder: Improvement, Delusion or Both? *Psychology*, 12(7), 1070-1084.
3. **Loukeris, S.** & Soulis, S. G. (2016). Translation and editing of the Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC) into Greek. Autism Research Institute, San Diego, California. Available at: <https://survey.alchemer.com/s3/6068112/5e2ef8dc14c1> (Accessed: 8 January 2022).
4. **Λουκέρης, Σ.** & Σούλης, Σ. Γ. (2013). Κινητική αναπηρία και σεξουαλικότητα. Προφορική ανακοίνωση στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, 11-14 Απριλίου 2013, Αθήνα.
5. **Λουκέρης Σ.** & Σούλης Σ. Γ. (2013). Πολίτης με αναπηρία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Αντικατοπτρισμοί κοινωνικού εφησυχασμού ή αγωνιστικότητας; Προφορική ανακοίνωση στο Συνέδριο του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών του ΠΤΔΕ, 11-14 Απριλίου 2013, Αθήνα.

Ευρετήριο πινάκων, σχημάτων και γραφημάτων

1.Ευρετήριο πινάκων

A/A	Τίτλος πινάκων	Σελ.
Πίνακας 1	Κλίμακες και διακύμανση των τιμών τους ανάλογα με τη σοβαρότητα των δυσκολιών με βάση το ερωτηματολόγιο ATEC.	111
Πίνακας 2	Έλεγχος αξιοπιστίας με το συντελεστή Cronbach's Alpha	113
Πίνακας 3	Έλεγχος αξιοπιστίας με το συντελεστή Cronbach's Alpha	115
Πίνακας 4	Ανάλυση κατά συστάδες	119
Πίνακας 5	Συνεργασία σχολείου με απογευματινούς εκπαιδευτές	120
Πίνακας 6	Βελτίωση μαθητή και συνεργασία σχολείου με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό	120
Πίνακας 7	Εφαρμογή εξειδικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων για Δ.Α.Φ. στο σχολείο	121
Πίνακας 8	Είδος εξειδικευμένου υποστηρικτικού προγράμματος	122
Πίνακας 9	Βελτίωση μαθητή μετά την εφαρμογή προγραμμάτων για Δ.Α.Φ.	122
Πίνακας 10	Παρακολούθηση απογευματινών υποστηρικτικών προγραμμάτων	123
Πίνακας 11	Είδος απογευματινών υποστηρικτικών προγραμμάτων	124
Πίνακας 12	Βελτίωση μαθητή μετά από απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα	125
Πίνακας 13	Υποστήριξη μαθητών στην τάξη	125
Πίνακας 14	Βελτίωση μαθητή ανάλογα με την υποστήριξη στην τάξη	127
Πίνακας 15	Βελτίωση μαθητή ανάλογα με τις ώρες υποστήριξης	128

Πίνακας 16	Μαθητές από οικογένειες μεταναστών	129
Πίνακας 17	Βελτίωση μαθητή και οικογένεια μεταναστών	130
Πίνακας 18	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	131
Πίνακας 19	Βελτίωση μαθητή ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα	132
Πίνακας 20	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	132
Πίνακας 21	Βελτίωση μαθητή ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας	133
Πίνακας 22	Επίδραση της επαναφοίτησης ανάλογα με το φύλο των μαθητών	134
Πίνακας 23	Μέσες Μεταβολές των κλιμάκων και στατιστική σημαντικότητα τους	136

2.Ευρετήριο σχημάτων

A/A	Τίτλος σχημάτων	Σελ.
Σχήμα 1	Επεξεργασία πληροφοριών για την ανθρώπινη σκέψη	49
Σχήμα 2	Το μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης	66

3.Ευρετήριο γραφημάτων

A/A	Τίτλος γραφημάτων	Σελ.
Γράφημα 1	Κατανομή των μαθητών ως προς φύλο.	109
Γράφημα 2	Κατανομή των μαθητών ως προς την υποστήριξη που έλαβαν στην τάξη	110

Περίληψη

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των αιτήσεων των γονέων που ζητούν την επαναφοίτηση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο. Η επαναφοίτηση νηπίων είναι μια συνηθισμένη πρακτική προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν την απαραίτητη «σχολική ετοιμότητα» για το δημοτικό σχολείο. Η συγκεκριμένη πρακτική χρησιμοποιείται και για μαθητές με Δ.Α.Φ. αν και δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα για τα αποτελέσματα της επαναφοίτησης σε αυτή την ομάδα μαθητών. Η παρούσα έρευνα μελετάει τα αποτελέσματα της επαναφοίτησης 102 νηπίων με Δ.Α.Φ. στον κοινωνικό και γνωστικό τους τομέα. Από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι η επαναφοίτηση λειτουργεί θετικά τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ..

Κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης σημαντικό ρόλο παίζουν και άλλες παράμετροι, οι οποίες δεν βρίσκονται αποκλειστικά στο σχολικό χώρο. Μερικές από αυτές τις παραμέτρους είναι τα εξωσχολικά απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να λαμβάνει και η συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου με τους εκπαιδευτές των υποστηρικτικών προγραμμάτων των μαθητών. Συνεπώς, η επαναφοίτηση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα όταν πραγματοποιείται υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις εντός υποστηρικτικού πλαισίου, ενώ παράλληλα διατυπώνεται η άποψη για τη διατήρηση επιφυλάξεων όσον αφορά την επιφερόμενη βελτίωση και τους αλληλεπιδραστικούς παράγοντες που προαναφέρθηκαν.

Τέλος, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει την κινητήριο δύναμη και για άλλους μελλοντικούς ερευνητές, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, προκειμένου να επεκτείνουν τα ευρήματα της και να αναζητήσουν ακόμη πιο στοχευμένα τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου η επαναφοίτηση να είναι επωφελής για τους μαθητές με Δ.Α.Φ..

Abstract

Title: Retention in Kindergarten for students with Autism Spectrum Disorders (ASD) as an influencing factor in the cognitive and social domain.

Recently in Greece, the number of applications for retention into kindergarten has significantly increased. Student retention in kindergarten is a common practice, so that students will obtain the necessary school preparation for elementary school. However, this practice is also used for students with Autism Spectrum Disorders (ASD), without sufficient research data on the impacts of retention on this group of students. The current study examines the impact of retention on students social and cognitive domain. A sample of 102 students from kindergartens from all over Greece was taken, and it was observed that both cognitive and social domains of students were positively affected by retention.

Nevertheless, some factors that play an important role during retention are not included in the school environment. Some of these factors can be the extracurricular supporting programs, the educational attainment of the parents, students with ASD who come from a foreign family as well as the co-operation between teachers and special education staff. According to the data analysis, the retention has a positive effect on both domains when performed under specific conditions and supportive framework. Consequently, there are some doubts regarding the improvement observed, as mentioned above, which is also influenced by other factors.

Finally, the current study can be the motive for future researchers, especially in Greece, in order to extend its findings and to study the appropriate conditions so as retention to be beneficial for students with ASD.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

1.1 Ορισμός

Οι Δ.Α.Φ. (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος) ή ο αυτισμός (DSM-IV-TR, APA, 2000; DSM-IV, APA, 1994) είναι μια ομάδα ετερογενών ισόβιων νευροαναπτυξιακών διαταραχών που συνήθως αναπτύσσονται κατά την παιδική ηλικία και χαρακτηρίζονται από δυσκολία στην επικοινωνία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά μέσα σε ένα στενό εύρος ενδιαφερόντων (Newschaffer et al., 2007; Baird, 2006). Από το 2013 και σύμφωνα με το DSM-5 (APA, 2013) έγινε επαναπροσδιορισμός των παραπάνω όρων και πλέον χρησιμοποιείται ο όρος Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Lyll et al., 2017).

Οι Δ.Α.Φ. εμφανίζουν συχνά και άτυπες συμπεριφορές όπως για παράδειγμα υπερδραστηριότητα, ελλειμματική προσοχή, επιθετικότητα, παρορμητικές ενέργειες, τάση για αυτοτραυματισμό και εκρήξεις θυμού. Κάποια άτομα που έχουν αυτισμό εμφανίζουν υπερευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα όπως είναι τα φυσιολογικά επίπεδα φωτός, πόνου, ήχου, οσμής και επαφής, ωστόσο κάποια άτομα είναι δυνατόν να αναπτύξουν ικανότητες αντίστοιχες ή και ανώτερες αυτών των τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων σε συγκεκριμένους τομείς (Battle, 2013).

Συχνά, με τον αυτισμό συνυπάρχουν συννοσηρότητες όπως είναι κινητικά ελλείμματα (υποτονία, απραξία ή καθυστέρηση στις κινήσεις), διαταραχές ύπνου, γαστρεντερικές ενοχλήσεις, επιληψία και ανοσολογικές ανεπάρκειες (de la Torre-Ubieta et al., 2016; Veenstra-VanderWeele & Blakely, 2012). Η αισθητηριακή υποευαισθησία και η υπερευαισθησία, που παλιότερα υπάγονταν στις πιο συνηθισμένες συννοσηρότητες των Δ.Α.Φ. με συχνότητα περίπου 90%, πλέον έχουν ενσωματωθεί διαγνωστικά στον τομέα των περιορισμένων και επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών. Άλλη συχνή συννοσηρότητα αποτελεί η νοητική υστέρηση (World Health Organization, 2011), η οποία παρατηρείται σε ποσοστό 35% των περιπτώσεων ατόμων με Δ.Α.Φ. (Geschwind & State, 2015; Volkmar & McPartland, 2014).

1.2 Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1911, από τον Ελβετό ψυχίατρο Paul Eugen Bleuler. Ο Bleuler χρησιμοποίησε τον όρο για να περιγράψει το είδος της σκέψης των σχιζοφρενών ασθενών του και ιδιαίτερα την τάση τους να ανάγουν τα πάντα στον εαυτόν τους (Evans, 2013; Μπεζεβέγκης, 1985; Bleuler, 1950). Η λέξη αυτισμός (autism) έχει ελληνική ρίζα και προέρχεται από το συνδυασμό της λέξης «αυτός» που σημαίνει «εαυτός» και της κατάληξης –ισμός που δηλώνει κατάσταση ή προσανατολισμό. Επομένως, ως αυτισμός ορίζεται η κατάσταση απομόνωσης ενός ατόμου στον εαυτόν του.

Η πρώτη συστηματική μελέτη περί αυτισμού δημοσιεύτηκε το 1943 από τον Αμερικανό Καθηγητή Παιδικής Ψυχιατρικής Leo Kanner, ο οποίος χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «πρώιμος παιδικός αυτισμός» για να περιγράψει την συμπεριφορά των ασθενών του παιδικής ηλικίας που κατά τη γνώμη του εμφάνιζαν αυτό το σύνδρομο. Ο Kanner δεν δεχόταν τον αυτισμό ως απώλεια επαφής με την πραγματικότητα, αλλά ως ανικανότητα επαφής, καθώς στην πρώιμη παιδική ηλικία δεν έχει δημιουργηθεί ακόμη πραγματικότητα και ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον Kanner, το παιδί δεν μπορεί να χάσει κάτι που δεν έχει κατακτήσει. Ο Kanner ήταν από τους πρώτους επιστήμονες που θεώρησαν τον αυτισμό ως εγγενή ανικανότητα και τον διαχώρισαν από την σχιζοφρένεια (Kanner, 1968). Μετά τον Kanner, πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον αυτισμό και παρά τις διαφωνίες του για τα αίτια αλλά και για τον τρόπο αντιμετώπισής του όλοι σχεδόν συμφωνούν τόσο για το χρόνο εμφάνισής του όσο και για τα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνεται.

Ο Αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger υπήρξε επίσης πρωτοπόρος στο θέμα του αυτισμού. Στην διατριβή του, το 1944, ασχολείται με την «αυτιστική ψυχοπάθεια» στην παιδική ηλικία. Στην διατριβή περιέγραφε τέσσερις περιπτώσεις παιδιών που έμοιαζαν με τον αυτισμό ως προς τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες, ωστόσο η νοημοσύνη τους κυμαινόταν από κανονική έως υψηλή, σε αντίθεση με τους ασθενείς του Kanner. Αυτή η κατηγορία έχει αποτελέσει το παρεμφερές, αλλά ξεχωριστό με τον αυτισμό σύνδρομο Asperger, σύμφωνα με το

διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM IV (DSM-IV-TR, APA, 2000; DSM-IV, APA, 1994). Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του διαγνωστικού εγχειρίδιου DSM-5 (APA, 2013) το σύνδρομο Asperger δεν εμφανίζεται και άτομα με αυτά τα χαρακτηριστικά ανήκουν στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

1.3 Η διάγνωση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)

Για τη διάγνωση του αυτισμού χρησιμοποιούνται παγκοσμίως 2 διαγνωστικά συστήματα: το DSM, της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (American Psychiatric Association; APA), το οποίο χρησιμοποιείται κυρίως στις ΗΠΑ και το ICD, του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (World Health Organization; WHO), το οποίο είναι διαδεδομένο στην Ευρώπη. Όσον αφορά το ICD η τρέχουσα έκδοση είναι η 10^η (ICD-10, 2011), ενώ για το DSM μέχρι πρόσφατα ήταν η 4^η (DSM-IV-TR, APA, 2000). Παρόλο που οι δύο λίστες διαγνωστικών κριτηρίων είχαν κάποιες διαφορές η συνολική διαγνωστική τους προσέγγιση ήταν παρόμοια, ορίζοντας την ίδια τριάδα διαγνωστικών συμπτωμάτων για τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού:

- α) Δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση*
- β) Δυσκολίες στην επικοινωνία*
- γ) Στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.*

Από το Μάιο του 2013 στην Ελλάδα χρησιμοποιείται το εγχειρίδιο DSM-5 το οποίο αντικατέστησε το DSM -IV-TR (APA, 2000). Σύμφωνα με αυτό υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού, καθώς ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Δ.Α.Δ.)» αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος», που πλέον θεωρείται ως μία διαγνωστική κατηγορία με μία ομάδα συμπτωμάτων. Ακόμη, το σύνδρομο Rett θεωρήθηκε ως ξεχωριστή διαταραχή και διαχωρίστηκε από υποκατηγορία της αυτιστικής διαταραχής. Επίσης, οι διαγνωστικές υποκατηγορίες όπως το σύνδρομο Asperger, Αυτισμός, Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή και Δ.Α.Δ. μη άλλως προσδιοριζόμενη απαλείφθηκαν και πλέον εμπεριέχονται στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χωρίζεται σε τρία επίπεδα σοβαρότητας:

α) *Επίπεδο 3: «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία)*

β) *Επίπεδο 2: «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» (αξιοσημείωτες δυσκολίες)*

γ) *Επίπεδο 1: «Ανάγκη υποστήριξης» (δυσκολίες στα παραπάνω)*

Σύμφωνα με το DSM-5 (σελ. 27-28) η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χωρίζεται σε δύο βασικές κατηγορίες συμπτωμάτων:

α) *επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση*

β) *και περιορισμένα, επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (RRBs).*

Η πρώτη κατηγορία συμπτωμάτων στο DSM-5 προέρχεται από την συνένωση των συμπτωμάτων του DSM-IV-TR έλλειψη κοινωνικής επαφής και έλλειψη επικοινωνίας.

Άλλες αλλαγές στο DSM-5 είναι οι εξής:

α) η υπερευαισθησία και η υποευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα αποτελούν πλέον μέρος της ομάδας των επαναλαμβανόμενων και στερεοτυπικών συμπεριφορών.

β) Όταν ένα άτομο παρουσιάζει δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία αλλά δεν εμφανίζει στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα λαμβάνει διάγνωση «Διαταραχή Κοινωνικής Επικοινωνίας».

γ) Άλλη μία σημαντική αλλαγή αποτελεί η ηλικία έναρξης των συμπτωμάτων της Δ.Α.Φ., οπότε και αυτή καθορίζεται μέχρι τα τρία έτη. Βέβαια, οι σχετιζόμενες με αυτά τα συμπτώματα λειτουργικές διαταραχές μπορεί να εμφανιστούν αργότερα.

δ) Τέλος, κάθε διάγνωση συνοδεύεται από «επιμέρους δείκτες», οι οποίοι για παράδειγμα είναι: εάν το άτομο με αυτισμό έχει και νοητική υστέρηση, επιληψία ή κάποιο άλλο πρόβλημα ιατρικής φύσης, για να παρέχεται μια πιο πλήρης εικόνα για τις δυσκολίες και τις ικανότητες του κάθε παιδιού. Άλλοι

δείκτες δηλώνουν πότε εμφανίστηκαν τα αυτιστικά συμπτώματα ή εάν το παιδί φαινόταν να αναπτύσσεται κανονικά και μετά παλινδρόμηση.

1.4 Συμπτωματολογία

Οι Δ.Α.Φ. αποτελούν μία σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, με την κλινική εικόνα να περιλαμβάνει ελλείμματα στον γνωστικό, κοινωνικό-συναισθηματικό και αισθητηριακό τομέα. Η ποικιλομορφία και οι πολυάριθμοι συνδυασμοί που προκύπτουν δίνουν έναν πλούσιο φαινότυπο, ο οποίος εξηγεί την έννοια του φάσματος. Να σημειωθεί ότι αυτές οι δυσκολίες επιμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, καθώς δεν είναι εφικτή η πλήρης αποκατάσταση, παρά μόνο η βελτίωσή τους (Rondeau et al., 2013; Fein et al., 2013; Φρανσίς, 2007; Lord et al., 2006; Charman et al., 2005; Eaves & Ho, 2004; Moore & Goodson, 2003). Τα ελλείμματα που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό διαφοροποιούνται καθώς το παιδί με αυτισμό μεγαλώνει, αφενός εξαιτίας της νευρολογικής ωρίμανσης του ατόμου, και αφετέρου εξαιτίας των περιβαλλοντικών επιδράσεων, της εμπειρίας μέσω των κοινωνικών συναλλαγών και της εκπαίδευσης που λαμβάνει (Seltzer et al., 2003; Γενά, 2002).

Στις Δ.Α.Φ. παρατηρούνται, πριν την ηλικία των 3 ετών, ελλείμματα στην κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και επαναλαμβανόμενη, περιορισμένη συμπεριφορά (Landa & Garrett-Mayer, 2006; Γενά, 2002). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, με τα καινούρια δεδομένα του DSM-5, οι διαταραχές στην κοινωνική συναλλαγή και την επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μία ομάδα που τώρα ονομάζονται διαταραχές στην κοινωνική επικοινωνία.

- **Διαταραχές στην κοινωνική επικοινωνία**

- α) Δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις**

Βασικό χαρακτηριστικό των διαταραχών στην κοινωνική επικοινωνία αποτελεί η κοινωνική παρέκκλιση, κατά την οποία η κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου διαταράσσεται εμποδίζοντάς το να κατανοήσει τον κόσμο και να γίνει εύκολα μέλος

μίας ομάδας (Boivinδρούκας & Sherratt, 2005; Travis & Sigman, 1998; Kubicek, 1980). Συμπληρωματικά, η διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση οφείλεται σε ελλείψεις συνείδησης του ίδιου του εαυτού και γνώσης μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, οδηγώντας στην έλλειψη κινήτρου για μάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Livingston et al., 2019; Jordan, 1995).

Οι δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή είναι εμφανείς από τα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου. Ορισμένα παραδείγματα συμπεριφορών στα οποία αναγνωρίζονται οι πρώτες δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή αφορούν την περίπτωση του βρέφους που βρίσκεται στο φάσμα, το οποίο δεν καταφεύγει στο κλάμα προκειμένου να τραβήξει την προσοχή των γονιών του, σε αντίθεση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα βρέφη. Σε μια προσπάθεια ερμηνείας της αναφερόμενης συμπεριφοράς, το βρέφος ενδέχεται να αισθάνεται άβολα κατά τη σωματική επαφή, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της αγκαλιάς, ή του κρατήματος και προβαίνει σε αντίσταση. Αποτυγχάνει να διατηρήσει βλεμματική επαφή και φαίνεται πως αδιαφορεί για τους γονείς του, καθώς δεν επιδιώκει να επιστρέψει σε αυτούς όταν βρίσκονται μακριά του (Grossman et al., 2006; Boivinδρούκας & Sherratt, 2005; Screibman, 1988).

Η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει τέσσερα βασικά κριτήρια, τα οποία εμφανίζονται καθώς τα παιδιά περνούν τη βρεφική ηλικία (Mesibon et al., 2001). Το πρώτο κριτήριο αναφέρεται στην άγνοια ως προς τους τρόπους αξιοποίησης της βλεμματικής επαφής, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος για να επικοινωνήσουν με τους άλλους (Grossman et al., 2006). Το δεύτερο κριτήριο αφορά τη δυσκολία σωστής ερμηνείας της συμπεριφοράς των άλλων, με αποτέλεσμα τη συνακόλουθη δυσκολία στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων με τους συνομηλίκους. Το τρίτο κριτήριο αναφέρεται στην έλλειψη αυθορμητισμού και πρόθεσης μοιράσματος των ενδιαφερόντων τους ή άλλων πληροφοριών που αφορούν τους ίδιους με τους άλλους (Grossman et al., 2006; Mundy et al., 1994). Το τέταρτο και τελευταίο κριτήριο αφορά την απώλεια συναισθηματικής και κοινωνικής αμοιβαιότητας, καθώς παρατηρείται συσκολία κατανόησης των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, τα βρέφη με αυτισμό προτιμούν να αυτοαπασχοληθούν με ατομικές δραστηριότητες, που στην πλειοψηφία τους

περιλαμβάνουν άψυχα αντικείμενα με τα οποία βρίσκονται σε συνεχή επαφή και με τα οποία προσκολλούνται. Στην περίπτωση μιας προσπάθειας για απομάκρυνση των αντικειμένων από τα χέρια τους, τα βρέφη με αυτισμό εμφανίζονται να αντιστέκονται έντονα και να ξεσπούν (Grossman et al., 2006; Screibman, 1988). Αυτό εξηγείται από την αδυναμία αποκωδικοποίησης των ερεθισμάτων που εκπέμπονται από τον κοινωνικό περίγυρο με διάφορους τρόπους όπως παραδείγματος χάρη είναι η προφορική έκφραση, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά (Jones et al., 2014).

Ένα μεγάλο ποσοστό των παραπάνω κριτηρίων-χαρακτηριστικών θα μπορούσε να εξηγηθεί αλλά και να συμπεριληφθεί στη έλλειψη «κοινωνικής ενσυναίσθησης» (social empathy). Ο όρος «κοινωνική ενσυναίσθηση» περιγράφει την ικανότητα ενός ατόμου να «μπαινεί» στη θέση του άλλου, να τον κατανοεί και να αντιλαμβάνεται τις εκάστοτε σκέψεις και συναισθήματά του (Krahn & Fenton, 2009; Grossman et al., 2006; Travis & Sigman, 1998; Newson, 1979). Επομένως, η έλλειψη της ενσυναίσθησης είναι ένας από τους κυριότερους λόγους όπου τα παιδιά με Δ.Α.Φ. δεν αναπτύσσουν λειτουργικές συμπεριφορές και κάποιες φορές ενδέχεται να χρησιμοποιούν τους άλλους ως «εργαλεία» (Cumine et al, 2010, σελ. 9).

Οι Wing και Gould (1979) διακρίνουν τέσσερις ομάδες παιδιών στο φάσμα του αυτισμού ως προς τον τρόπο εκδήλωσης της κοινωνικής απόκλισης. Ο πρώτος κοινωνικός τύπος είναι ο “αποτραβηγμένος”, ο οποίος είναι κοινωνικά αποκομμένος, αποφεύγοντας οποιαδήποτε συναναστροφή με άλλους. Είναι ευχαριστημένος με τη μοναξιά του και ο μόνος λόγος που μπορεί να δείξει ενδιαφέρον σε κάποιο άτομο είναι για να του ικανοποιήσει μία προσωπική ανάγκη. Δείχνει ενδιαφέρον στα σωματικά παιχνίδια κάνοντας στερεότυπες κινήσεις και δεν αντιδρά στον πόνο και στις περιβαλλοντικές αλλαγές. Στην περίπτωση αυτή, συνήθως συνυπάρχει μέτρια έως σοβαρή νοητική υστέρηση.

Ο δεύτερος κοινωνικός τύπος είναι ο “παθητικός”, ο οποίος δε δημιουργεί αυθόρμητα κοινωνικές σχέσεις, αλλά αποδέχεται τους άλλους χωρίς να αντισταθεί ή να απομακρυνθεί. Απαντά σε ερωτήσεις με ειλικρίνεια και οι γνωστικές του ικανότητες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα. Οι αλλαγές στο περιβάλλον δείχνουν να τον αναστατώνουν.

Ο τρίτος τύπος είναι ο “ιδιόρρυθμος”, ο οποίος είναι αρκετά πρόθυμος για κοινωνική αλληλεπίδραση (συναντάται περισσότερο σε ενήλικες), αν και η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται ως μονόπλευρη, επαναληπτική και περιορίζεται μόνο στις δικές του επιθυμίες χωρίς να τον ενδιαφέρουν οι ανάγκες των άλλων. Τον χαρακτηρίζει, πρόσθετα, η αδιακρισία καθώς δεν μπορεί να διακρίνει τα κοινωνικά όρια και μπορεί να γίνει επιθετικός όταν παρατηρήσει πως οι άλλοι δεν έχουν εστιάσει την προσοχή τους σε αυτόν. Τέλος, το γνωστικό επίπεδο του “ιδιόρρυθμου” είναι αρκετά ανεπτυγμένο.

Ο τέταρτος και τελευταίος τύπος διαταραχής είναι ο “επίσημος και επιτηδευμένος” ή όπως επίσης αναφέρεται “υπερβολικά τυπικός και δύσκαμπτος τύπος”. Εμφανίζεται κυρίως στα άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και καλή έκφραση λόγου. Χαρακτηριστικά του είναι η τυπικότητα και η παρουσίαση μιας άρτιας συμπεριφοράς, αν και κατά βάση είναι επιτηδευμένη. Ο συγκεκριμένος τύπος έχει δυσκολίες στην κατανόηση των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων ατόμων (Φρανσίς, 2007; Wing, 1996).

Τα όρια στην κατηγοριοποίηση των προαναφερόμενων ομάδων δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, καθώς στην πραγματικότητα τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν συνδυασμό των παραπάνω συμπτωμάτων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμπεριληφθούν εξολοκλήρου σε μία συγκεκριμένη ομάδα. Επιπλέον, σύνηθες φαινόμενο αποτελεί η μετάβαση από τη μία κατηγορία στην άλλη κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των παιδιών (Φρανσίς, 2007).

Η ταξινόμηση των Wing και Gould σχετικά με την κοινωνική απόκλιση των παιδιών με Δ.Α.Φ. αποτέλεσε μια πρωτοπόρο ερευνητική προσπάθεια για την εποχή της ωστόσο νεότεροι ερευνητές υποστήριξαν ότι η συγκεκριμένη ταξινόμηση επικεντρωνόταν σχεδόν αποκλειστικά στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούσαν κοινωνικά τα παιδιά με Δ.Α.Φ. χωρίς να συνυπολογίζονται άλλες κοινωνικές διαστάσεις της αλληλεπίδρασής τους (Uljarevic et al., 2020; Bonde, 2000; Scheeren et al., 2012). Για παράδειγμα, ο αποτραβηγμένος κοινωνικά τύπος και ο κοινωνικά πρόθυμος αλλά ιδιόρρυθμος βρίσκονται στα δύο άκρα όσον αφορά τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων τους στο φάσμα του αυτισμού και τη γενικότερη γνωστική τους ικανότητα. Παρόλα αυτά, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. που ταξινομούνται ως κοινωνικά πρόθυμα αλλά ιδιόρρυθμα παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες στην προσοχή

σε ένα έργο αλλά και στη γνωστική και συναισθηματική προσαρμογή σε σύγκριση με τον αποτραβηγμένο κοινωνικά τύπο που κατά τα άλλα κατατάσσεται στο σοβαρότερο επίπεδο του φάσματος (Bonde, 2000; Scheeren et al., 2012).

Οι Uljarevic et al. (2020) προκειμένου να μελετήσουν την κοινωνική απόκλιση των παιδιών με Δ.Α.Φ. χρησιμοποίησαν μια νέα κλίμακα που περιέχει λεπτομερή περιγραφή της διάθεσης για κοινωνική αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα, η κλίμακα Stanford Social Dimensions Scale μελετάει: α) την διάθεση και επιθυμία για κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργία σχέσης με τους άλλους ανεξάρτητα της ποιότητας της αλληλεπίδρασης, β) την ικανότητα έκφρασης κοινωνικής και συναισθηματικής πληροφορίας μετά από αλληλεπίδραση με τον άλλο (βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση του σώματος, προσωδία), και γ) την ικανότητα αποκωδικοποίησης και ερμηνείας κοινωνικών μηνυμάτων που κυμαίνονται από βασικά συναισθήματα έως πιο πολύπλοκες νοητικές καταστάσεις, οι οποίες επικοινωνούνται μέσω των εκφράσεων του προσώπου, της στάσης του σώματος και του τόνου της φωνής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα παραπάνω κριτήρια ταξινόμησαν τα παιδιά με Δ.Α.Φ. σε πέντε κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία χαρακτηρίστηκε ως ομάδα μέτριας δυσκολίας με μεγαλύτερη έκπτωση στην ικανότητα έκφρασης της κοινωνικής και συναισθηματικής πληροφορίας καθώς και στην δημιουργία σχέσης, ενώ έδειξε να έχει μεγαλύτερη ικανότητα στην κατανόηση και ερμηνεία των κοινωνικών μηνυμάτων. Η δεύτερη κατηγορία χαρακτηρίστηκε ως ομάδα σοβαρών δυσκολιών σε όλα τα παραπάνω κριτήρια. Η τρίτη κατηγορία χαρακτηρίστηκε από μέτριες δυσκολίες και μεγαλύτερη έκπτωση στην ικανότητα αποκωδικοποίησης και ερμηνείας κοινωνικών μηνυμάτων. Η τέταρτη και πέμπτη κατηγορία εμφάνισαν τις πιο υψηλές τιμές στα παραπάνω κριτήρια. Η πέμπτη ομάδα ωστόσο έδειξε να έχει τις υψηλότερες τιμές με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται ως η περισσότερο κοινωνικά προσαρμοσμένη ομάδα. Η τέταρτη ομάδα ακολούθησε ως η επόμενη καλύτερη ως προς την κοινωνική προσαρμοστικότητα και χαρακτηρίστηκε ως ομάδα ήπιας δυσκολίας. Οι δύο τελευταίες ομάδες (τέταρτη και πέμπτη) βρίσκονται στο αντίθετο άκρο σε σχέση με την δεύτερη ομάδα όσον αφορά τη διάθεση για κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργία σχέσης με τους άλλους, την ικανότητα έκφρασης

κοινωνικής και συναισθηματικής πληροφορίας και την ικανότητα αποκωδικοποίησης και ερμηνείας κοινωνικών μηνυμάτων.

β) Δυσκολίες στην επικοινωνία

Οι δυσκολίες στην επικοινωνία συνιστούν τις πρώτες ενδείξεις ανησυχίας των γονέων, οι οποίες τους κινητοποιούν να αναζητήσουν τις γνώμες ειδικών (Gorman et al., 2016; Taylor et. al., 2016; Mody & Belliveau, 2011; Howlin et al., 1999). Το χαμηλό νοητικό επίπεδο αλλά και η ύπαρξη συνοδών αισθητηριακών ελλειμμάτων μπορεί να αποτελέσουν την αιτία εμφάνισης επιπρόσθετων γλωσσικών διαταραχών.

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά είτε έχουν Δ.Α.Φ. είτε τυπική ανάπτυξη ακολουθεί την ίδια πορεία αλλά το νοητικό επίπεδο και η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων των παιδιών στο φάσμα εμποδίζει την επικοινωνία σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια. Με βάση το μοντέλο των Bates et al. (1975), όλα τα βρέφη (τυπικώς αναπτυσσόμενα και μη) ακολουθούν το πρώτο αναπτυξιακό στάδιο («διαλεκτικό»), χρησιμοποιώντας το κλάμα ως αντανακλαστική αντίδραση. Παρόλο που το κλάμα των βρεφών με Δ.Α.Φ. είναι μονότονο και δυσερμήνευτο, τόσο τα βρέφη με Δ.Α.Φ. όσο και τα βρέφη τυπικής ανάπτυξης εκφράζουν αντίστοιχα συναισθήματα (Chawarska et al., 2013; Trevarthen, 2011; Thompson & Treathan, 2009; Wing, 1976; Ricks, 1975).

Στο δεύτερο στάδιο («προσλεκτικό») αρχίζει να εμφανίζεται σοβαρή «παρέκκλιση» σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα βρέφη. Οι ενδείξεις αφορούν την απουσία μίμησης ήχων, χειρονομιών ή εκφράσεων. Τα βρέφη με Δ.Α.Φ. δεν εγκαθιδρύουν την απαιτούμενη βλεμματική επαφή και δε συμμετέχουν στο ηχητικό παιχνίδι «αλλαγής σειράς» (Miller et al., 2017; Chawarska et al., 2013; Newson, 1979). Επίσης, δε χρησιμοποιούν «το δείξιμο» ως επικοινωνιακή συμπεριφορά, για να τραβήξουν την προσοχή του ενήλικα ή να τον κατευθύνουν (συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων) ή για να εκφράσουν τις επιθυμίες τους (πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές) (Watson et al., 2013). Γύρω στους 12 μήνες της ζωής τους πιθανολογείται η εμφάνιση των πρώτων λέξεων, ωστόσο αυτές συχνά δεν χρησιμοποιούνται με νόημα. Σε αυτό το στάδιο το κλάμα συνεχίζει να είναι συχνό και δυνατό με αποτέλεσμα η ερμηνεία του να καθίσταται δύσκολη.

Οι πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές συναντώνται στα υψηλής λειτουργικότητας παιδιά με Δ.Α.Φ., σε αντίθεση με τις συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων που χρησιμοποιούνται σπάνια. Οι συμπεριφορές αυτές προϋποθέτουν την κατανόηση της θεωρίας του νου, η οποία όμως στην περίπτωσή τους είναι διαταραγμένη (Baron-Cohen, 2000; Baron-Cohen, et al., 1985).

Το τρίτο στάδιο («εκφωνητικό») διανύεται επιτυχώς από το 50%-80% των παιδιών με Δ.Α.Φ.. Σε αυτό το στάδιο αρχίζει να αναπτύσσεται ο προφορικός λόγος (Eigsti et al., 2011; Rapin et al., 2009; Jordan, 1996). Λόγω όμως των εμποδίων που έχουν προκύψει στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια της επικοινωνίας, ο λόγος των παιδιών με Δ.Α.Φ. είναι περιορισμένος και χρησιμοποιείται κυρίως για να ζητήσουν κάτι ή να επαναλάβουν στερεοτυπικά κάποιο θέμα που ανήκει στα ενδιαφέροντά τους. Οι τομείς που εμφανίζουν μεγαλύτερες «παρεκκλίσεις» από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά είναι αυτοί της προσωδίας, της πραγματολογίας, της σημασιολογίας και στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, ενώ οι τομείς της γραμματικής, της φωνολογίας και του συντακτικού δεν επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό (Attwood, 2005; Andersen-Wood & Smith, 1997). Κατ'εξαιρέση αν στους τελευταίους τομείς εμφανιστεί κάποια αξιοσημείωτη δυσκολία, τότε αιτία θα είναι η συνύπαρξη χαμηλού νοητικού επιπέδου και δυνατοτήτων (Bernstein & Tiegerman, 1993).

1.4.1 Περιορισμοί στη γλωσσική ανάπτυξη

Κύριο εύρημα των ερευνών γύρω από την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με Δ.Α.Φ. αποτελεί η ετερογένεια, καθώς τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού κυμαίνονται από πλήρη αλαλία έως επαρκή γλώσσα με λίγες ελλείψεις στις δεξιότητες συζήτησης (Perovic et al., 2013; Lewis et al., 2008; Eigsti et al., 2007). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από τα παιδιά με Δ.Α.Φ. που αναπτύσσουν προφορικό λόγο, τα μεγαλύτερα προβλήματα εμφανίζονται στον πραγματολογικό και σημασιολογικό τομέα. Επιπλέον, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. εμφανίζουν δυσκολίες στην προσωδία που αποτελεί τομέα της φωνολογίας (Attwood, 2005). Στη συνέχεια

μελετώνται οι εξής διαστάσεις του γλωσσικού τομέα: η πραγματολογία, η σημασιολογία, η φωνολογία και η προσωδία.

1.4.1.1 Πραγματολογία

Η πραγματολογία αναφέρεται στη χρήση της γλώσσας ως εργαλείο για την επικοινωνία και συγκεκριμένα στη χρήση της στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Eigsti et al., 2011). Απαιτεί όχι μόνο την κατανόηση μιας λέξης τοποθετημένης σε μια πρόταση, αλλά την αντίληψη και ανταπόκριση στον επικοινωνιακό σκοπό της γλώσσας ανάλογα με τα κοινωνικά και γλωσσικά πλαίσια (Whyte & Nelson, 2015). Περιλαμβάνει τόσο γλωσσικές λειτουργίες όπως ο τόνος της φωνής, η συζήτηση με τήρηση σειράς και η ελεύθερη επιλογή λέξεων, όσο και μη-γλωσσικά στοιχεία όπως η οπτική επαφή, η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου. Η πραγματολογία αποτελεί έναν τομέα της γλώσσας με υψηλές κοινωνικές απαιτήσεις, καθώς ένας ομιλητής οφείλει να γνωρίζει και να ανταποκρίνεται στην κοινωνική κατάσταση, τις γνώσεις, το ενδιαφέρον, τα κίνητρα και άλλα χαρακτηριστικά του ακροατή του (Eigsti et al., 2011).

Είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι η πραγματολογία αποτελεί τον γλωσσικό τομέα με το μεγαλύτερο έλλειμμα στα παιδιά και άτομα με Δ.Α.Φ., ενώ βρέθηκε να έχει ελλείψεις ακόμα και σε παιδιά με ιστορικό αυτισμού τα οποία όμως δεν πληρούσαν τα κριτήρια για να λάβουν τη διάγνωση (Kelley et al., 2006). Ένα παιδί με Δ.Α.Φ., για παράδειγμα, θα μπορούσε να μιλήσει σε κάποιον άγνωστο για ένα θέμα που έχει το ίδιο στο μυαλό του κάνοντας στην ουσία ένα μονόλογο, στον οποίο θα αναφέρει όλα όσα γνωρίζει. Στη διάρκεια της συζήτησης, φαίνεται να μην υπάρχει τρόπος να σταματήσει η συζήτηση παρά μόνο όταν ολοκληρωθεί το «σενάριο» που έχει το παιδί στο μυαλό του. Το παιδί αγνοεί την εντύπωση που δημιουργεί στον συνομιλητή του, ακόμα και όταν αυτός του δείχνει τη δυσαρέσκειά του. Ο συνομιλητής ερμηνεύει αυτή τη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα του ότι το παιδί δεν ακούει ή ότι δεν ξέρει πώς να ενσωματώσει τα σχόλια, τα συναισθήματα ή τις γνώσεις του άλλου στο διάλογό τους (Attwood, 2005).

Γενικότερα, στην κατάσταση του αυτισμού φαίνεται να μην γίνονται κατανοητές οι συμβάσεις του προφορικού λόγου. Τα παιδιά με Δ.Α.Φ. αδυνατούν συχνά να ακολουθήσουν τη ροή ενός διαλόγου αν δεν γνωρίζουν την απάντηση πάνω σε ένα θέμα. Σε αυτή την περίπτωση δεν θα ζητήσουν διευκρινίσεις αλλά θα επιστρέψουν σε ένα γνώριμο τους θέμα μετατρέποντας το διάλογο σε πληκτική διαδικασία. Επιπλέον, ενδέχεται να σχολιάζουν θέματα μη σχετικά με το θέμα της συζήτησης (Barron & Barron, 1992). Άλλο χαρακτηριστικό είναι να διακόπτουν το συνομιλητή ή να μιλούν ταυτόχρονα προκαλώντας αλληλοεπικαλύψεις στη συζήτηση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό της συζήτησης ή να αναγνωρίσουν τα μη λεκτικά σημεία της επικοινωνίας, που υποδηλώνουν πότε μπορεί κάποιος να διακόψει ή να ξεκινήσει μια συζήτηση (γλώσσα του σώματος, νεύμα, βλέμμα). Ωστόσο κάτι τέτοιο θα μπορούσε να δημιουργήσει αντιδράσεις από τους συνομιλητές, ακόμα και να τους εξοργίσει (Grandin, 1995).

1.4.1.2 Σημασιολογία

Στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά το πρώτο εκφραστικό λεξιλόγιο αναπτύσσεται σταδιακά περίπου στην ηλικία του ενός έτους, με τις πρώτες λέξεις να ανήκουν σε ποικίλες κατηγορίες και τις περισσότερες να είναι ουσιαστικά (Rescorla & Safyer, 2013). Αντίθετα, η ανάπτυξη της προσληπτικής γλώσσας είναι ταχύτερη της εκφραστικής, καθώς τα παιδιά καταλαβαίνουν περισσότερες λέξεις από όσες χρησιμοποιούν τα ίδια για να μιλήσουν (Ellis et al., 2011). Στην περίπτωση του αυτισμού, έχει παρατηρηθεί μία σοβαρή καθυστέρηση αναφορικά με την εμφάνιση των πρώτων μη λεκτικών ενδείξεων ύπαρξης γλώσσας αλλά και των ίδιων των πρώτων λέξεων, με τον μέσο όρο εμφάνισης τους να κυμαίνεται κοντά στους 38 μήνες (Howlin, 2003, στο Eigsti et al. 2007).

Οι Charman et al. (2003) μελέτησαν τις γλωσσικές ικανότητες των μικρών παιδιών με αυτισμό και εντόπισαν σημαντική καθυστέρηση στην εμφάνιση των πρώτων λέξεων και νοημάτων σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Το επιθυμητό επίπεδο της γλώσσας επιτεύχθηκε σε πολύ

μεγαλύτερη ηλικία από την αναμενόμενη. Παρατηρήθηκε όμως, ότι κατά την επίτευξη της απόκτησης της γλώσσας, οι κατηγορίες των λέξεων (ουσιαστικά και κατηγορούμενα) που χρησιμοποιούνταν ήταν ποικίλες και εμφάνιζαν ομοιότητες με αυτές της ομάδας ελέγχου. Αντίστοιχη ήταν και η έρευνα των Luyster et al. (2008) με ευρήματα που υποστήριξαν την σοβαρή καθυστέρηση στην ανάπτυξη της εκφραστικής και δεκτικής γλώσσας των παιδιών με αυτισμό, με την ανάπτυξη της εκφραστικής να βρίσκεται σε καλύτερο επίπεδο από τη δεκτική γλώσσα.

Επιπλέον, στον τομέα της σημασιολογίας, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. έχουν την τάση να ερμηνεύουν κυριολεκτικά τα λεκτικά μηνύματα και να αδυνατούν να κατανοήσουν τις μεταφορικές σημασίες του λόγου (Loukusa & Moilanen, 2009). Αναφορικά με το παράδειγμα: «βάλε μου ένα ποτήρι νερό», το παιδί απλά θα βάλει το νερό στο ποτήρι αλλά δεν θα θεωρήσει απαραίτητα ότι θα πρέπει να το προσφέρει. Ένα δεύτερο παράδειγμα στο οποίο φαίνεται η σύγχυση που επικρατεί στα παιδιά με Δ.Α.Φ. σχετικά με τον τομέα της σημασιολογίας φαίνεται στην πρόταση: «έχεις τα μάτια της μητέρας σου». Αυτή η πρόταση θα οδηγήσει σε ανησυχία το παιδί αφού πιστεύει ότι έχει δικά του μάτια και όχι της μητέρας του.

Περαιτέρω κυριολεκτικές ερμηνείες συναντώνται στην περίπτωση των εικόνων. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί παρακολουθεί ένα παιδικό πρόγραμμα στο οποίο χρησιμοποιείται ένα σεντόνι σαν αερόστατο, θα αναρωτηθεί για το λόγο που συμβαίνει αυτό καθώς έχει συσχετίσει το σεντόνι με την διαδικασία του ύπνου. Το παιδί με Δ.Α.Φ. δυσκολεύεται να αντιληφθεί τις κρυφές, υπονοούμενες ή πολλαπλές ερμηνείες της γλώσσας, καθώς και την κατανόηση του νοήματος πολλών ιδιωματικών εκφράσεων ή μεταφορών. Η δυσκολία των παιδιών με Δ.Α.Φ. ως προς την αντίληψη του κρυφού νοήματος φράσεων, μεταφορών και πράξεων που επιτελούνται δια του λόγου (πχ. υποσχέσεις, απειλές) και τα εμπόδια στην αντίληψη της μεταφορικής σημασίας, καθιστά τα συγκεκριμένα παιδιά αδύναμα στην αντίληψη της ειρωνείας και του σαρκασμού (Whyte & Nelson, 2015; Wang, et al., 2006).

Η δυσκολία κατανόησης της μεταφορικής γλώσσας έχει τις ρίζες της σε διάφορους παράγοντες, με έναν από αυτούς να περιλαμβάνει την καθυστερημένη ανάπτυξη του λεξιλογίου, η οποία περιεγράφηκε παραπάνω, αλλά και την ελλιπή κατανόηση της γραμματικής και της σύνταξης (Whyte et al., 2014; Gernsbacher &

Pirras-Karit, 2012). Για παράδειγμα εκφράσεις όπως: «αλλάζω μυαλά», «σου έφαγε η γάτα τη γλώσσα;» «ψηλά το κεφάλι» και άλλες δημιουργούν σύγχυση στο παιδί με Δ.Α.Φ. και θα πρέπει να επεξηγούνται στα παιδιά ότι πρόκειται για «τρόπο του λέγειν» (Attwood, 2005). Κατά τον ίδιο τρόπο, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του χιούμορ καθώς και σε αυτή τη περίπτωση απαιτείται η ικανότητα άντλησης ενός κρυφού νοήματος, με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες (Loukusa & Moilanen, 2009).

1.4.1.3 Φωνολογία και προσωδία

Ο φωνολογικός τομέας της γλώσσας υποστηρίζεται ότι είναι αυτός που έχει μείνει σχεδόν άθικτος στα παιδιά με αυτισμό (Eigsti et al., 2011). Η φωνολογία αναφέρεται στην σύνθεση και οργάνωση των ήχων της ομιλούμενης γλώσσας προκειμένου να κωδικοποιηθεί το νόημά της. Η πλειοψηφία των ερευνών έχει καταλήξει στο συμπέρασμα πως σε αντίθεση με τους άλλους τομείς, η φωνολογία είναι ο τομέας της γλώσσας, στον οποίο τα παιδιά με Δ.Α.Φ. έχουν τις λιγότερες δυσκολίες (Eigsti et al., 2011). Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν έρευνες που έχουν εντοπίσει κάποια προβλήματα στην φωνολογική επεξεργασία της γλώσσας, η οποία συναντάται συνήθως σε παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης. Τα παιδιά αυτά διαθέτουν χαμηλές γνωστικές λειτουργίες και σημαντικές δυσκολίες τόσο στην κοινωνικότητα όσο και στην γλωσσική τους ανάπτυξη (Lord & Paul, 1997, στο Eigsti, et al., 2011). Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα των Rapin et al. (2009), στην οποία ένα σχετικά μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων με Δ.Α.Φ. είχαν προβλήματα στην εκφραστική φωνολογία, καταλήγοντας στο ότι φωνολογικά ελλείμματα παρατηρούνται σε κάποιες περιπτώσεις του φάσματος της διαταραχής, αλλά όχι σε όλα τα παιδιά με αυτισμό. Σε άλλη έρευνα η Tager-Flusberg (2007) διερεύνησε την γλώσσα παιδιών με αυτισμό και συνοδή γλωσσική διαταραχή, όπου εντόπισε μικρά ελλείμματα στην φωνολογία των παιδιών με αυτισμό τα οποία παρουσίασαν αυξημένο αριθμό παράληψης φωνημάτων.

Στη διάρκεια της ομιλίας, οι αλλαγές που παρατηρούνται στον τόνο ή την ένταση της φωνής με στόχο την έμφαση σε σημαντικές πληροφορίες ή την

ταυτόχρονη έκφραση συναισθημάτων στη λεκτική επικοινωνία προσδιορίζουν την προσωδία.

Τα παιδιά με Δ.Α.Φ. όμως δεν διαφοροποιούν τον τόνο, τον ρυθμό, τη μελωδία και την ένταση της φωνής τους με αποτέλεσμα η ομιλία να έχει μια μονότονη επίπεδη χροιά (Eigsti et al., 2011; Fine et al., 1991). Οι Nakai et al. (2014) στη μελέτη τους ασχολήθηκαν με τον τονισμό της ομιλίας παιδιών με Δ.Α.Φ. χρησιμοποιώντας μια νέα ποσοτική μέθοδο ακουστικής ανάλυσης, όπου εντόπισαν πως η ομιλία των παιδιών με αυτισμό χαρακτηριζόταν από μονοτονία. Οι παρατηρήσεις αυτές εντοπίστηκαν ακόμα και μετά την είσοδό τους στην σχολική ηλικία, όπου τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά γενικά κατακτούν τον εκφραστικό τονισμό. Όπως προαναφέρθηκε, η δυσκολία των παιδιών με Δ.Α.Φ. ως προς την κατανόηση της αλλαγής στον τόνο της φωνής, τον κυματισμό της ή την έμφαση που δίνεται σε συγκεκριμένες λέξεις κατά τη διάρκεια της ομιλίας, επιφέρει ως αποτέλεσμα την απώλεια διαφορετικών νοημάτων που εμπεριέχονται σε μία συζήτηση.

1.5 Η επιδημιολογία των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Η επιδημιολογία των Δ.Α.Φ. έχει αποτελέσει πεδίο έντονης αμφισβήτησης. Οι εκτιμήσεις για τον επιπολασμό τους σε παιδιά ηλικίας 8 ετών έχουν κυμανθεί από 1/2500 στα τέλη της δεκαετίας του 1960 έως 1-2/100 στις μέρες μας (Carpenter et al., 2016). Οι παρούσες εκτιμήσεις για τον επιπολασμό, όπως προκύπτουν από το Δίκτυο για την Παρακολούθηση του Αυτισμού και των Αναπτυξιακών Διαταραχών [Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM)] και το Αμερικανικό Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων [Centers for Disease Control and Prevention (CDC)] τοποθετούν τη συχνότητα των Δ.Α.Φ. στο γενικό πληθυσμό σε 1/68 παιδιά οκτώ ετών το 2012. Επίσης, σημειώνεται ότι, σύμφωνα με το CDC, ο επιπολασμός ως προς το φύλο διαφέρει σημαντικά, με τη συχνότητα στα αγόρια οκτώ ετών να υπολογίζεται τέσσερις φορές συχνότερη από τη συχνότητα στα κορίτσια της ίδιας ηλικίας (Christensen et al., 2016). Αυτή η αναλογία παρατηρείται επανειλημμένως, δείχνοντας ότι η εκδήλωση των Δ.Α.Φ. είναι 4 φορές συχνότερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (Bill & Geschwind, 2009). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει

αναλογία 7/1 μεταξύ αγοριών προς κορίτσια στους επονομαζόμενους «υψηλής λειτουργικότητας» (DSM-IV-TR, APA, 2000) ενώ η αναλογία σε παιδιά που συνυπάρχει μέτρια ως σοβαρή νοητική υστέρηση είναι 2/1 (Fombonne, 2009). Ειδικότερα, παρατηρείται μια αύξηση της τάξης του 123% από τα αντίστοιχα ποσοστά του 2002 στις ΗΠΑ (Christensen et al., 2016).

Με βάση νεότερες εκτιμήσεις που περιλάμβαναν στοιχεία από 11 πολιτείες των Η.Π.Α. το CDC τοποθετεί τη συχνότητα των Δ.Α.Φ. στο γενικό πληθυσμό σε 1/54 παιδιά 8 ετών το 2016. Επίσης, από τα ίδια στοιχεία προκύπτει αναλογία 4,3/1 μεταξύ αγοριών προς κορίτσια που έλαβαν διάγνωση Δ.Α.Φ. (Maenner et al., 2016). Χρησιμοποιώντας τα ίδια στοιχεία το Autism Statistics and Facts (2016), παραθέτει την ίδια συχνότητα επιπολασμού με το CDC, προσθέτοντας επιπλέον ότι 1/34 αγόρια και 1/144 κορίτσια λαμβάνουν διάγνωση Δ.Α.Φ. Μελέτη που διεξήχθη από τους Baxter et al. (2015) αναφέρει ότι από 1990 έως το 2010 είχαν διαγνωσθεί με Δ.Α.Φ. περίπου 52 εκατομμύρια άτομα. Το μοντέλο που χρησιμοποίησαν λάμβανε υπόψη του επιδημιολογικά στοιχεία όπως τον επιπολασμό, τη συχνότητα εμφάνισης, τη μείωση της συχνότητας αλλά και το ρίσκο θανάτου. Από τις εκτιμήσεις για τον επιπολασμό προέκυψε συχνότητα των Δ.Α.Φ. 1/132 άτομα.

Οι εκτιμήσεις για τον επιπολασμό του αυτισμού φαίνεται να επηρεάζονται από τη χρονική στιγμή που διεξάγεται μια μελέτη, με τις πιο πρόσφατες μελέτες να εμφανίζουν μεγαλύτερο επιπολασμό από τις παλιότερες. Δεν είναι ακόμη γνωστό αν αυτή η αύξηση οφείλεται σε αύξηση της συχνότητας των Δ.Α.Φ. ή αν και σε ποιο βαθμό αυτή οφείλεται στην καλύτερη ενημέρωση του πληθυσμού και τη διεύρυνση των διαγνωστικών κριτηρίων (Nassar et al., 2009).

Οι παράγοντες, που περιπλέκουν τη διαδικασία ερμηνείας του επιπολασμού των Δ.Α.Φ. και συνάμα τις επιδημιολογικές έρευνες είναι οι εξής:

α) *Αλλαγές στη διαγνωστική πρακτική.* Τα διαγνωστικά κριτήρια που αντικατέστησαν το DSM III διεύρυναν σημαντικά το αυτιστικό φάσμα. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Kim et al. (2014), τα αποτελέσματα των διαγνωστικών κριτηρίων κατά DSM-IV και DSM-5 φαίνεται να είναι παραπλήσια μεταξύ τους.

β) *Αυξανόμενη συνειδητοποίηση των Δ.Α.Φ..* Αυτό είχε ως επακόλουθο τη βελτιστοποίηση των παροχών ειδικών υπηρεσιών. Από τη δεκαετία του 1960

και ύστερα, παρατηρήθηκε αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις Δ.Α.Φ., κυρίως στην Αγγλία και στις ΗΠΑ, το οποίο φυσικά οδήγησε και στην εκπόνηση ενός μεγάλου αριθμού ερευνών και μελετών γύρω από το συγκεκριμένο θέμα (Volkmar et al., 2004). Σε συνδυασμό με την αδιαμφισβήτητη δύναμη και προβολή από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης καθώς και τη βελτίωση των παροχών ειδικών υπηρεσιών, οι γονείς άρχισαν να ευαισθητοποιούνται και να γίνονται πιο πρόθυμοι στην αποδοχή της ενδεχόμενης κατάστασης του αυτισμού για το δικό τους παιδί. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη προσέλευση τέτοιων περιστατικών στα εκάστοτε κέντρα, πιο αξιόπιστη διάγνωση αλλά και διαθεσιμότητα θεραπευτικών ή και συμβουλευτικών υπηρεσιών (Wing & Potter, 2002).

γ) *Αναγνώριση της συσχέτισης του αυτισμού με άλλες διαταραχές.* Είναι γνωστό ότι πέρα από τον αυτισμό μπορεί να συνυπάρχουν και άλλες διαταραχές (νοητική υστέρηση, επιληψία κ.ά.). Ωστόσο, η αναφερόμενη πιθανή συννοσηρότητα ενδέχεται να οδηγήσει σε λανθασμένη διάγνωση, δημιουργώντας λανθασμένα ποσοστά του επιπολασμού (Wing & Potter, 2002). Επίσης, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο της αντικατάστασης της διάγνωσης με απώτερο σκοπό μία καλύτερη ή οικονομικότερη ιατρική παροχή (Volkmar et al., 2004).

Στη χώρα μας η πρώτη επιδημιολογική μελέτη που εκτιμά τις παραμέτρους του επιπολασμού, της διασποράς, της κατανομής φύλου και της ηλικίας πρώτης διάγνωσης των Δ.Α.Φ. στα παιδιά, τόσο σε εθνικό όσο και περιφερειακό επίπεδο, πραγματοποιήθηκε από τη Μονάδα Αναπτυξιακής Παιδιατρικής της Β' Παιδιατρικής Κλινικής του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Thomaidis et al., 2020). Η έρευνα διενεργήθηκε με τη συμβολή των 62 ΚΕΣΥ της χώρας από τον Ιούνιο του 2019 έως και τον Φεβρουάριο του 2020. Ο αριθμός των παιδιών που συμπεριέλαβε η έρευνα ήταν 182.879 και η ηλικία τους 10-11 ετών. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι ο επιπολασμός των Δ.Α.Φ. στην Ελλάδα σε παιδιά ηλικίας 10 και 11 ετών το 2019 ήταν 1,15/100. Επίσης, προέκυψε ότι τα αγόρια επηρεάζονται συχνότερα από τα κορίτσια σε αναλογία 4,14 αγόρια / 1 κορίτσι.

1.6 Αιτιοπαθογένεια των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος

Η ακριβής αιτιολογία του αυτισμού παραμένει μέχρι και σήμερα άγνωστη. Κατά τις πρώτες προσπάθειες περιγραφής του αυτισμού, είχε επικρατήσει η άποψη ότι ο αυτισμός ήταν αποτέλεσμα παιδικών ψυχώσεων ή ψυχοδυναμικών διαταραχών της σχέσης μεταξύ γονέα και παιδιού (Dawson, et al., 2002). Ωστόσο, πλήθος ερευνών έχουν καταδείξει ότι ο αυτισμός οφείλεται σε οργανικά αίτια (Geschwind & State, 2015; De Rubeis & Buxbaum, 2015; De Rubeis et al., 2014). Στην ουσία, ο αυτισμός αφορά μία πολυπαραγοντική διαταραχή που μπορεί να προκληθεί από διαφορετικούς παράγοντες όπως είναι οι γενετικοί, επιγενετικοί, μεταβολικοί, ορμονικοί, ανοσολογικοί, νευροανατομικοί, νευροφυσιολογικοί καθώς και γαστρεντερικοί αλλά και άλλες συστηματικές διαταραχές και συννοσηρότητες ως πιθανοί παθογενετικοί μηχανισμοί (Mintz, 2016).

Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες ενδέχεται να περιλαμβάνουν επιπλοκή κατά τη διάρκεια του τοκετού, καθυστέρηση στην αναπνοή του βρέφους ή ακόμα και διάφορες παθολογικές καταστάσεις της μητέρας κατά την κύηση. Παρόμοιες καταστάσεις παρατηρούνται και σε άλλες περιπτώσεις παιδιών που δεν εμφανίζουν αυτισμό, γεγονός που καθιστά απευθείας αυτά τα στοιχεία ανεπαρκή. Για την εξήγηση του φαινομένου αυτού, ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών ασχολείται και συμβάλλει με το δικό του τρόπο στην εύρεση απάντησης στο ερώτημα της αιτιολογίας των Δ.Α.Φ. (Rutter et al., 1994). Ο Kanner αρχικά υπέθεσε ότι ο αυτισμός είναι αποτέλεσμα εγγενούς ανεπάρκειας συναισθηματικής φύσεως (Rutter, 2000; Jordan & Jones, 1999). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, επικρατούσε η θέση ότι ο αυτισμός είναι απόρροια «κακιάς ανατροφής» των παιδιών από τη μητέρα («ψυχρή» μητέρα) ή της γενικότερης λανθασμένης στάσης των γονιών απέναντι στα παιδιά τους (Dawson, et al., 2002). Επρόκειτο για μία συναισθηματικού τύπου διαταραχή χωρίς να συνδέεται με οργανικά αίτια. Με τη μετέπειτα επιστημονική έρευνα, η άποψη αυτή ανατράπηκε. Βασιζόμενοι στη θεωρία ότι ο αυτισμός οφείλεται σε οργανικά αίτια, η μελέτη των γενετικών παραγόντων περιλαμβάνει επιγραμματικά α) το βαθμό κληρονομικότητας, β) τη συσχέτισή του με άλλες γενετικές διαταραχές ή ιατρικές καταστάσεις, γ) τον εντοπισμό χρωμοσωμάτων, δ) τα επίπεδα πρωτεϊνών και ε) την ανάπτυξη και τη λειτουργία του εγκεφάλου.

Συγκεκριμένα, στη μελέτη του Bailey, που πραγματοποιήθηκε το 1995, έγινε μελέτη και σύγκριση 27 ζευγαριών μονοζυγωτικών διδύμων του ίδιου φύλου με 20 ζεύγη διζυγωτικών διδύμων (Παπαγεωργίου, 2005). Τα ευρήματα έδειξαν ότι στο 60% των μονοζυγωτικών διδύμων είχαν εμφανίσει αυτισμό και τα δύο δίδυμα, σε αντίθεση με τα διζυγωτικά, στα οποία ο αυτισμός είχε εμφανιστεί μόνο στο ένα από τα δύο δίδυμα. Η ραγδαία πτώση του παράγοντα κινδύνου από τα μονοζυγωτικά δίδυμα στους λοιπούς συγγενείς, στενούς και μακρινούς, αποδεικνύει ότι ο αυτισμός μπορεί να συνδυάζεται με κληρονομικούς παράγοντες (Dawson et al., 2002). Το οργανικό υπόβαθρο του αυτισμού επιβεβαιώνεται από τον εντοπισμό μεταξύ των μελών της οικογενείας ελλειμμάτων στο λόγο, τη μάθηση ή στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα προαναφερόμενα ελλείμματα μπορεί να παραπέμπουν σε στοιχεία του αυτισμού, αλλά τις περισσότερες φορές διαφέρουν ως προς τη σοβαρότητα και το βαθμό εμφάνισής τους (Filipek et al., 2000). Παράλληλα, σε ένα μικρό ποσοστό παιδιών με Δ.Α.Φ. έχει εντοπιστεί η παρουσία του εύθραυστου χρωμοσώματος X, που αποτελεί την κύρια αιτία της νοητικής υστέρησης. Ειδικότερα, το προηγούμενο σύνδρομο εμφανίζεται στα άτομα με αυτισμό σε ποσοστό 4-8% (Volkmar et al., 2004; Rutter, 2000). Συν τοις άλλοις, έχουν υπάρξει ευρήματα που δείχνουν ότι τα 3/4 των παιδιών με Δ.Α.Φ. που δεν είχαν καμία νευρολογική ανωμαλία στην παιδική ηλικία, εμφάνισαν επιληπτικές κρίσεις (Filipek et al., 2000). Προκαταρκτικές μελέτες ευρείας ανίχνευσης γονιδιώματος σε διάφορα πληθυσμιακά δείγματα οικογενειών που είχαν περισσότερα από ένα παιδιά με Δ.Α.Φ., κατέληξαν στην υπόδειξη διάφορων γονιδιακών τόπων σε 16 διαφορετικά χρωμοσώματα που θεωρείται ότι σχετίζονται με την εκδήλωση αυτισμού (Tager-Flusberg et al., 2001). Η εμφανής διαφορά στη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού σε αγόρια-κορίτσια, υποδηλώνει ότι η διαταραχή ενδέχεται να οφείλεται σε ανωμαλίες των φυλετικών χρωμοσωμάτων (Γενά, 2002). Μέχρι και σήμερα, δεν υπάρχει συμφωνία ή κοινή αποδοχή ως προς την συμπτωματολογία των ΔΑΦ, ωστόσο επικρατεί η άποψη ότι διαφορετικά και πολλά γονίδια, συντελούν σε ποιοτικά διαφορετικές εκφάνσεις των Δ.Α.Φ. (Tager-Flusberg et al., 2001).

Μία διαφορετική άποψη έδωσαν οι βιοχημικές έρευνες στο πεδίο, με συγκεκριμένη αυτή της Nelson (2001), όπου διαπίστωσε ότι τέσσερις πρωτεΐνες απαραίτητες για την ανάπτυξη του εγκεφάλου βρίσκονταν σε υψηλότερα επίπεδα

στο μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με αυτισμό. Σε παρόμοιες έρευνες ανιχνεύτηκαν επίσης αυξημένα ποσοστά σεροτονίνης στο αίμα. Τα ευρήματα αυτά δηλώνουν μεν καταφανή βιοχημική ανωμαλία, αλλά δεν συνιστούν ερμηνεία της παρουσίας των χαρακτηριστικών των Δ.Α.Φ. (Lennard-Brown, 2004). Τέλος, αποτελέσματα μελετών με Απεικόνιση Μαγνητικού Συντονισμού έδειξαν ότι στα άτομα με Δ.Α.Φ. ενεργοποιούνται διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου, το οποίο ερμηνεύει ότι η διαδικασία επεξεργασίας των οπτικών ερεθισμάτων διαφέρει σε σχέση με την αντίστοιχη διαδικασία των ατόμων χωρίς αυτισμό (Lennard-Brown, 2004).

Εκτός από τα αίτια που οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες, έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών για τον εντοπισμό πιθανών ανοσολογικών ή περιβαλλοντικών παραγόντων. Από τις πιο πρόσφατες έρευνες, είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε από ερευνητές του King's College του Λονδίνου, του Karolinska Institute στη Σουηδία και του Mount Sinai University των ΗΠΑ (Sandin et al., 2014). Η μελέτη τους έδειξε ότι η κατανόηση των περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν την εκδήλωση του αυτισμού είναι εξίσου σημαντική με τη μελέτη της κληρονομικής προδιάθεσης, γεγονός που ανέτρεψε τα υπάρχοντα δεδομένα. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές ανέλυσαν δεδομένα από δύο εκατομμύρια παιδιά της Σουηδίας που γεννήθηκαν μεταξύ των ετών 1982 και 2006. Από αυτά, 14.516 παιδιά διαγνώστηκαν με αυτισμό. Στη μελέτη αναλύθηκαν τα ζεύγη των μελών της οικογένειας, πανομοιότυπα και μη ταυτόσημα δίδυμα, τα αδέρφια, τα μητρικά και πατρικά ετεροθαλή αδέρφια και τα ξαδέρφια. Επίσης, η μελέτη περιελάμβανε δύο διαφορετικούς δείκτες κινδύνου: α) την κληρονομικότητα και β) το Σχετικό Κίνδυνο Παλινδρόμησης (*Relative Recurrence Risk*), ο οποίος αφορά στον “κίνδυνο που διατρέχει” ένα άτομο όταν ένας συγγενής του έχει αυτισμό. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η κληρονομικότητα αποτελεί το μισό μέρος του αναφερόμενου κινδύνου, με το υπόλοιπο μισό να καλύπτεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες (τρόπος ζωής, υγεία των γονιών, κοινωνική και οικονομική κατάσταση). Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με έναν αδερφό ή αδερφή με αυτισμό έχουν δέκα φορές περισσότερες πιθανότητες να διαγνωστούν με Δ.Α.Φ., τρεις φορές στην περίπτωση των ετεροθαλών αδερφιών και διπλάσιες πιθανότητες αν έχουν μια ξαδέρφη με αυτισμό (Sandin, et al., 2014).

Όσον αφορά τους ανοσοβιολογικούς παράγοντες, ο πιθανός ρόλος των εμβολίων που περιέχουν θιμεροσάλη έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας, χωρίς όμως να έχει τεκμηριωθεί κάποιο επιστημονικό πόρισμα (Parker et.al., 2004; Nelson & Bauman, 2003). Όπως σημειώνεται από τις μελέτες μπορεί η χορήγηση του τριπλού εμβολίου κατά της ιλαράς, της ερυθράς και της παρωτίτιδας, να ενεργοποιεί ήδη παρόντες αποκλίνοντες μηχανισμούς (Παπαγεωργίου, 2005). Τα συμπτώματα του αυτισμού ωστόσο μπορεί να είναι πιο έντονα από ότι θα ήταν αν τα παιδιά δεν είχαν εμβολιστεί με το συγκεκριμένο εμβόλιο. Η υπόθεση θεωρεί ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα εμβόλια χορηγούνται σε μικρές ηλικίες, όπου ο εγκέφαλος συνεχίζει να αναπτύσσεται, άρα κάθε επίδραση στην ανάπτυξη και τις λειτουργίες του εγκεφάλου μπορεί να είναι μεγαλύτερη (Del Giudice, 2002).

Με βάση τα προηγούμενα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός είναι μία εξαιρετικά πολύπλοκη διαταραχή, της οποίας τα αίτια δεν έχουν ακόμη εξακριβωθεί. Εάν επιτευχθεί αυτό, τότε θα είναι δυνατόν να σχεδιαστεί ένα πλήρες και οργανωμένο σύστημα κατηγοριοποίησης καθώς και μία αποτελεσματικότερη θεραπευτική παρέμβαση. Μέχρι τότε, η διεπιστημονική προσέγγιση από κλάδους της αναπτυξιακής και κλινικής ψυχολογίας, της νευρολογίας, της γενετικής και της παιδαγωγικής, κρίνεται αναγκαία προκειμένου να δοθεί μία ολοκληρωμένη εικόνα για τη φύση και την αντιμετώπιση της κατάστασης (Dawson et.al., 2002; Tager-Flusberg et al., 2001).

Κεφάλαιο 2: Γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

Η σύγχρονη ψυχολογία προσπαθεί να μελετήσει τον ανθρώπινο νου και να κατανοήσει τον τρόπο που το παιδί αναπτύσσεται γνωστικά. Ως γνωστική ικανότητα του παιδιού ορίζεται η ικανότητά του να αναγνωρίζει πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις (Cole & Cole, 2002). Η ανάπτυξη και η εξέλιξή της εξαρτάται από το αν το παιδί είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται, να σκέφτεται, και να έχει συγκεκριμένη άποψη και στρατηγική τόσο για το χειρισμό καταστάσεων όσο και για την επίλυση προβλημάτων. Όλα αυτά επιτυγχάνονται μέσα από πολύπλοκες νοητικές διεργασίες και γνωστικές αλλαγές. Παρακάτω γίνεται αναφορά στις επικρατέστερες θεωρίες που ερμηνεύουν αυτές τις αλλαγές.

2.1 Ο γνωστικός τομέας κατά τον Bloom

Ο Benjamin Bloom ασχολήθηκε επισταμένως με την μελέτη του γνωστικού τομέα. Σύμφωνα με τον Bloom (1956) ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει τη γνώση και την ανάπτυξη πνευματικών δεξιοτήτων. Περιλαμβάνει την ανάκληση ή την αναγνώριση συγκεκριμένων γεγονότων, διαδικαστικών προτύπων και εννοιών που χρησιμεύουν στην ανάπτυξη των πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Engelhart et al., 1956). Υπάρχουν έξι μεγάλες κατηγορίες γνωστικών διαδικασιών που ξεκινώντας από την απλούστερη προς την πιο σύνθετη είναι:

- α) Γνώση-μάθηση
- β) Κατανόηση
- γ) Εφαρμογή
- δ) Ανάλυση
- ε) Σύνθεση
- στ) Αξιολόγηση

Οι παραπάνω κατηγορίες μπορούν να θεωρηθούν διαβαθμισμένης δυσκολίας και η κατάκτηση του ενός σταδίου αποτελεί προϋπόθεση για το επόμενο. Όσον αφορά τη **γνώση-μάθηση (knowledge)** αναφέρεται σε ανάκληση δεδομένων ή πληροφορίας. Πρόκειται για το χαμηλότερο επίπεδο. Οι μαθητές ονομάζουν μέρη, αναγνωρίζουν, δίνουν ορισμό. Πρόκειται για τη συνηθέστερη μορφή μάθησης

(ανάκληση γνώσης) όπου ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να διατυπώσουν ή να κάνουν χρήση πληροφοριών που συγκράτησαν από τη διδασκαλία ή μελέτησαν από διάφορες πηγές. Ουσιαστικά ελέγχεται η απομνημόνευση και η δυνατότητα άρτιας παρουσίασης. Η **κατανόηση (comprehension)** αναφέρεται στην κατανόηση της σημασίας, ερμηνεία προβλημάτων και οδηγιών, δήλωση ενός προβλήματος με διαφορετικές λέξεις. Ο μαθητής ερμηνεύει, εξηγεί γιατί συμβαίνει ένα φαινόμενο και κατατάσσει σε κατηγορίες. Η **εφαρμογή (application)** έχει να κάνει με τη χρήση μιας έννοιας ή γενίκευσης σε νέες καταστάσεις και πλαίσια, δηλαδή την εφαρμογή της γνώσης από το σχολείο σε άλλους χώρους. Ο μαθητής επιλύει, χρησιμοποιεί αρχές σε πραγματικές καταστάσεις και προβλέπει το αποτέλεσμα. Το τρίτο επίπεδο στην ταξινομία στόχων του Bloom προϋποθέτει και γνώση και κατανόηση από μέρους του εκπαιδευόμενου. Εδώ εξετάζεται η ικανότητα της χρησιμοποίησης της γνώσης η οποία έχει ήδη κατανοηθεί για να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο επίλυσης ζητούμενων καταστάσεων. Αν η επίλυση δεν απαιτεί σχετική γνώση που προέκυψε από τη διδασκαλία, αλλά δίνεται και από άτομα μη σχετικά με το αντικείμενο, τότε δεν πρόκειται για εφαρμογή αλλά οφείλεται στη νοητική ανάπτυξη και κριτική ικανότητα του εξεταζόμενου. Με την **ανάλυση (analysis)** ο μαθητής διακρίνει σε συστατικά μέρη και κατανοεί την οργανωτική δομή τους. Ο μαθητής συγκρίνει, αντιπαραβάλλει και αναλύει το πρόβλημα στα επιμέρους συστατικά. Ελέγχεται η ικανότητα του ατόμου, το οποίο αφού έχει κατανοήσει το γνωστικό περιεχόμενο, μπορεί να διακρίνει καταστάσεις, προθέσεις και επιπτώσεις που δεν αναγράφονται, και συχνά τροποποιεί την αρχική αντίληψη. Κατά τη **σύνθεση (synthesis)** ο μαθητής κατασκευάζει μια νέα δομή από διαφορετικά στοιχεία, δημιουργώντας νέα νοήματα ή δομές. Ο μαθητής σχεδιάζει, αναπτύσσει, οργανώνει επιμέρους στοιχεία για τη λύση του προβλήματος. Είναι η αντίστροφη πορεία της διαδικασίας της ανάλυσης. Ελέγχεται η δημιουργική ικανότητα του εξεταζόμενου να δομεί ενιαίο σύνολο, που δεν προϋπήρχε, συνδυάζοντας διάσπαρτα στοιχεία. Πρόκειται για μια παραγωγική διαδικασία. Τέλος με την **αξιολόγηση (evaluation)** πραγματοποιείται από το μαθητή η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων. Ο μαθητής εκτιμά, ασκεί κριτική σε μία άποψη, επιχειρηματολογεί ενάντια σε μία πρόταση. Πρόκειται για το ανώτερο επίπεδο στην ταξινομία. Προσπαθούμε να ελέγξουμε την ικανότητα του μαθητή να κρίνει την αξία

ή την ποιότητα των ενεργειών, τεκμηριώνοντας την άποψη του με συγκεκριμένα κριτήρια που του δίνονται ή θέτει μόνος του. Σ' αυτό αποσκοπούν οι ερωτήσεις κρίσης. Πρέπει να στηρίζονται όσο είναι δυνατόν σε αντικειμενικά κριτήρια και όχι σε εκτιμήσεις (γνώμες) που αποσκοπούν σε προσωπικά συμφέροντα. Η αξιολόγηση αποτελεί "πρελούδιο" για τις νέες γνώσεις.

Στη δεκαετία του 1990 η αρχική ταξινόμηση του Bloom για τον γνωστικό τομέα αναθεωρήθηκε από έναν πρώην μαθητή του Bloom τον Lorin Anderson, ο οποίος μαζί με τον David Krathwohl, πραγματοποίησαν αλλαγές στο μοντέλο. Στην αναθεωρημένη έκδοση χρησιμοποιήθηκαν ρήματα αντί ουσιαστικών (δείχνουν ενέργεια), και στην κορυφή της πυραμίδας τοποθετήθηκε το ρήμα "δημιουργώ" (που αντικατέστησε τη σύνθεση), ενώ στην προηγούμενη ταξινόμηση υπήρχε ο όρος αξιολόγηση (Anderson et al., 2000). Η νέα ταξινόμηση αντικατοπτρίζει μια πιο ενεργή μορφή σκέψης η οποία παρουσιάζεται ως περισσότερο ακριβής. Τα αναδιατυπωμένα έξι επίπεδα είναι τα εξής:

- α) Θυμάμαι,
- β) Καταννώ,
- γ) Εφαρμόζω,
- δ) Αναλύω,
- ε) Αξιολογώ,
- στ) Δημιουργώ

2.2 Η γνωστική ανάπτυξη κατά τον Piaget

Μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού βασίζεται στις απόψεις και αναπτυξιακές θεωρίες του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget (1896-1980).

Ο Jean Piaget, ο κατ' εξοχήν υποστηρικτής της κονστрукτιβιστικής προσέγγισης, προσπάθησε να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε αυτόν. Ενδιαφερόταν κυρίως για τη φύση των αλλαγών που συμβαίνουν στο παιδί κατά την ανάπτυξή του, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σκέψης και της γνώσης. Ενδιαφερόταν για τον τρόπο με τον οποίο το παιδί χειρίζεται συγκεκριμένες και

διαφορετικές μεταξύ τους πληροφορίες, τις οποίες προσλαμβάνει από τα αισθητήρια όργανα και που διαφέρουν από τις ήδη γνωστές. Ο Piaget με τους συνεργάτες του προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις διαδικασίες που διέπουν τις ποιοτικές αλλαγές της σκέψης και συμβαίνουν όσο το παιδί αναπτύσσεται. Κατέκρινε τις βιολογικές ερμηνείες καθώς δεν μπόρεσαν να εξηγήσουν πώς το περιβάλλον των ανθρώπινων βρεφών επενεργεί στις βιολογικές τους ικανότητες για να προκαλέσει αναπτυξιακή αλλαγή. Συγχρόνως επέκρινε τις ερμηνείες περιβάλλοντος-μάθησης για τον λόγο ότι θεωρούσαν δεδομένη την επίδραση του περιβάλλοντος στην αναπτυξιακή αλλαγή. Έδιναν ελάχιστη έμφαση στο ρόλο των ενεργειών του ίδιου του παιδιού στην ανάπτυξη, καθώς αρνούσαν την ύπαρξη ποιοτικών αλλαγών, δίκην σταδίων, στην ανάπτυξη. Κατά τον Piaget η ώριμη νοητική συμπεριφορά διαφαίνεται από την ικανότητα του ατόμου να συλλογίζεται και να κρίνει σε αντικειμενικό, αφηρημένο και υποθετικό επίπεδο (Κουτσουβάνου, 2000).

Σύμφωνα με τη θεωρία του, στη γνωστική ανάπτυξη συμμετέχουν δύο διαδικασίες: η **αφομοίωση (assimilation)** και η **συμμόρφωση (accomodation)**. Και οι δύο περιπτώσεις αφορούν την **προσαρμογή (adaptation)** του οργανισμού στο περιβάλλον του. Οι γνωστικές δομές που αναπτύσσει ο άνθρωπος αποτελούν συγχρόνως το αποτέλεσμα αλλά και τις προϋποθέσεις της ικανότητας προσαρμογής του στο περιβάλλον. Προσαρμογή στη θεωρία του Piaget χαρακτηρίζεται η διττή διεργασία της συμμόρφωσης και της αφομοίωσης, ενώ αφομοίωση χαρακτηρίζεται η διεργασία με την οποία τα παιδιά ενσωματώνουν νέες εμπειρίες στα υπάρχοντα σχήματα.

Ως σχήμα περιγράφεται μια νοητική δομή που παρέχει στον οργανισμό ένα μοντέλο δράσης σε παρόμοιες συνθήκες. Δηλαδή τα σχήματα είναι οργανωμένα μοντέλα ατομικής γνώσης, που αναπαριστούν αντικείμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις, δομώντας τον τρόπο με τον οποίο το παιδί κατανοεί και ενεργεί. Κατά την αφομοίωση διάφορες εμπειρίες απορροφούνται από τον οργανισμό και μεταμορφώνονται για να ταιριάξουν με τα υπάρχοντα σχήματα, ενισχύοντας τα σχήματα αυτά και κάνοντάς τα να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά. Με τη συμμόρφωση τα παιδιά τροποποιούν τα υπάρχοντα σχήματα για να τα προσαρμόσουν στις νέες εμπειρίες. Τις διαδικασίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης μπορεί κανείς να τις παρατηρήσει στην περίπτωση των βρεφών.

Συγκεκριμένα, τα βρέφη στην αρχή πίνουν το γάλα από το στήθος της μητέρας τους, στη συνέχεια από το μπουκάλι και στο τέλος από το ποτήρι. Στην περίπτωση του θηλασμού πρόκειται για εκ γενετής «ρεφλέξ». Στη συνέχεια το βρέφος «αφομοιώνει» το μπουκάλι. Παράλληλα όμως του είναι απαραίτητο να θηλάζει με πιπίλα, και μαθαίνει να συμμορφώνεται στο να κρατάει το μπουκάλι στη σωστή γωνιά πόσης. Το τελευταίο βήμα από το μπουκάλι στο ποτήρι, απαιτεί από το παιδί ακόμη μεγαλύτερη «προσαρμογή», η οποία βασίζεται στις προηγούμενες ικανότητές του, να θηλάζει και να καταπίνει το υγρό. Ως προς τα αντανακλαστικά του βρέφους από τα παραπάνω προκύπτει, ότι όσα από αυτά παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη σπουδαιότητα για το μέλλον γίνονται αφορμή γι' αυτό που ονομάζεται «αντανακλαστική άσκηση», δηλαδή για μια σταθεροποίηση ενέργειας με άσκηση (Δράκος- Μπινιάς, 2006). Σύμφωνα με τον Piaget η γνωστική ανάπτυξη ουσιαστικά αφορά το συνεχώς εναλλασσόμενο παιχνίδι μεταξύ της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. «Μια συνεχής διαμόρφωση νοητικών δομών και νοητικών σχημάτων», που μετασχηματίζονται με βάση της κυριότερες ψυχοπνευματικές λειτουργίες και ιδίως τη λειτουργία της οργάνωσης και της προσαρμογής.

Συμπερασματικά, η αφομοίωση φροντίζει να διευρύνει «το υπάρχουν» και συνδέει το παρόν με το παρελθόν, ενώ η συμμόρφωση προκύπτει από τις νέες περιβαλλοντικές απαιτήσεις, από την ικανότητα αντίληψης του ατόμου, ώστε να αλλάζει τις προηγούμενες γνωστικές δομές και να προσαρμοστεί ανάλογα. Όσον αφορά τη στιγμιαία γνωστική ανάπτυξη, αυτή πραγματοποιείται λόγω της διαφοράς που υπάρχει ανάμεσα στο ερέθισμα, δηλαδή σε αυτό που αντιλαμβάνεται το άτομο και σε αυτό που σκέφτεται. Το παιδί ωθείται να αναπτύξει ανάλογες εσωτερικές δομές και διεργασίες, ώστε να αντιδράσει και να συμπεριφερθεί στις καινούριες απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Όσο περισσότερο αφομοιώνει και προσαρμόζεται, τόσο πιο πολύ καταφέρνει να αποδεσμεύεται από τις διαδικασίες της αντίληψης και της σκέψης. Συνεπώς, «η γνωστική ανάπτυξη» σηματοδοτεί το πέρασμα από την εμπιστοσύνη του ατόμου σε σχέση με αυτό που αντιλαμβάνεται, στην εμπιστοσύνη και την αποδοχή των κανόνων. Ο Piaget διέκρινε ποιοτικά τέσσερα διαφορετικά στάδια της γνωστικής ανάπτυξης, τα οποία διανύονται με την ίδια σειρά από τα παιδιά αλλά με διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του στα στάδια είναι τα ακόλουθα: α) *Το αισθητηριοκινητικό στάδιο (βρεφική ηλικία)*. Στο πρώτο στάδιο (γέννηση- 2 ετών) τα αντανακλαστικά που αποτελούν τα πρώτα μέσα που διαθέτει ο άνθρωπος για την επιβίωση και την προσαρμογή στο περιβάλλον, αποτελούν την βάση για την ανάπτυξη εκούσιων δραστηριοτήτων. Σημαντικό ρόλο στην διαδικασία αυτή παίζουν οι αισθήσεις και η ικανότητα της κίνησης που αποκτά το βρέφος. Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργούνται τα πρώτα σχήματα (αισθησιοκινητικά). Σε αυτή τη φάση, το παιδί είναι σε θέση να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τα αντικείμενα και άλλα πράγματα. Ένας όρος που επινοήθηκε από τον Piaget, γνωστός ως «object permanence – μονιμότητα αντικειμένου» καθορίζει αυτή τη φάση της ανάπτυξης ενός παιδιού. Σε αυτό το στάδιο ένα παιδί είναι σε θέση να καταλάβει ότι τα πράγματα συνεχίζουν να υπάρχουν, ακόμη και αν το αντικείμενο χαθεί από το οπτικό του πεδίο.

β) *Το στάδιο της προενεργητικής σκέψης ή προσυλλογιστική περίοδος (νηπιακή προσχολική ηλικία)*. Στο δεύτερο στάδιο (2-6 ετών) καταλυτικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη της γλώσσας, που σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Σ' αυτή την φάση της ανάπτυξης, το νήπιο σκέφτεται με βάση το αντιληπτικά επικρατέστερο, παραβλέποντας ορισμένες παραμέτρους. Επίσης, η σκέψη και η επικοινωνία του χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρική, καθώς αντιλαμβάνεται το περιβάλλον και τους άλλους μόνο μέσα από την δική του προοπτική. Το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να εντοπίζει και να ομαδοποιεί αντικείμενα με κριτήριο ένα και μόνο χαρακτηριστικό αγνοώντας τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τους. Για παράδειγμα, αν υπάρχουν στο χώρο αρκετές μπάλες διαφόρων χρωμάτων, το παιδί είναι σε θέση να εντοπίσει όλες τις κόκκινες μπάλες ή τις μαύρες μπάλες, βασισμένο σε ένα και μόνο χαρακτηριστικό, το χρώμα της μπάλας (ανεξάρτητα από το σχήμα). γ) *Το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών ή συλλογιστική περίοδος (ηλικία του δημοτικού σχολείου)*. Στο τρίτο στάδιο (6-12 ετών), τα παιδιά κατακτούν την λογική σκέψη, λαμβάνουν υπόψη τους τόσο διαφορετικές παραμέτρους όσο και τους άλλους (κατάργηση της εγωκεντρικής επικοινωνίας). Τα κύρια ελλείμματα που εμφανίζονται αφορούν την αφηρημένη σκέψη. Το παιδί κατανοεί καλύτερα την κατάταξη των αντικειμένων, με βάση διάφορους παράγοντες όπως είναι το ύψος, το βάρος, το σχήμα, το μέγεθος

κλπ. Το παιδί μπορεί να τοποθετήσει ακόμη τα αντικείμενα σε σειρά, εξυπηρετώντας έναν συγκεκριμένο σκοπό. Είναι σε θέση να κατανοήσει τους αριθμούς, το βάρος και άλλα φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων. δ) *Το στάδιο της τυπικής σκέψης (από την εφηβεία και μετέπειτα).*

Κατά το τελευταίο στάδιο της λογικής σκέψης (12 -18 ετών) συντελείται η ανάπτυξη της λογικής σκέψης. Βελτιώνεται η ικανότητα για κατανόηση και ερμηνεία και επιτυγχάνεται η κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης. Στην εφηβεία, τα παιδιά ασχολούνται με θέματα του μέλλοντος, ιδεολογίες, πειθαρχία, σωστό, λάθος και την ηθική. Σύμφωνα με τον Piaget για τη θεωρία της ηθικής ανάπτυξης, σε αυτή τη φάση, τα παιδιά είναι σε θέση να αποδεχτούν ότι οι κοινωνικοί κανόνες πρέπει να τηρούνται, αλλά καθώς μεγαλώνουν, οι ιδεολογίες τους για την προσωπική ελευθερία και την ατομικότητα αρχίζουν να σείονται. Εδώ πια θα προσδιορίσουν ότι οι κοινωνικοί κανόνες είναι διαπραγματεύσιμοι. Με την ανάπτυξη της λογικής σκέψης τα παιδιά είναι σε θέση να σκέφτονται αφηρημένα θέματα, ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητας που έχουν αποκτήσει (Tilstone & Layton, 2004; Cole & Cole, 2002; Beilin, 1992).

2.3 Νέο-Πιαζετικές θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης

Προκειμένου να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικότερα οι ιδέες του Piaget για την κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης κατά την νηπιακή ηλικία έχουν υπάρξει δύο σημαντικές προσεγγίσεις.

Οι υποστηρικτές της πρώτης προσέγγισης σε γενικές γραμμές διατηρούν τη θεωρία του Piaget στην αρχική της μορφή θεωρώντας σαν παρερμηνεία τα νέα δεδομένα που προσπαθούν να την αντικρούσουν. Πρόσθετα ισχυρίζονται ότι τα νέα δεδομένα εφόσον δεχθούν ορισμένες μικρές τροποποιήσεις θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στην ήδη υπάρχουσα θεωρία (Cole & Cole, 2002).

Οι John Flavell et al. (1990, 1986), για παράδειγμα, τροποποίησαν την ερμηνεία του Piaget για την αντίληψη της προοπτικής στο χώρο. Σε αυτήν διέκριναν δύο επίπεδα δυσκολίας στην κατανόηση της διαφορετικής προοπτικής και αντέκρουσαν ότι η αντίληψη της προοπτικής του χώρου είναι ενιαία και αποκτιέται

την ίδια στιγμή. Στο πρώτο επίπεδο τα παιδιά έπρεπε να κατανοήσουν ότι οι άλλοι μπορεί να μην είναι σε θέση να δουν αυτό που εκείνα βλέπουν και στο δεύτερο επίπεδο να κατανοήσουν ότι όταν αυτά και κάποιος άλλος βλέπουν το ίδιο αντικείμενο από άλλη οπτική γωνία το βλέπουν διαφορετικό. Μέσα από κατάλληλες δοκιμασίες οι ερευνητές απέδειξαν τα παραπάνω κάνοντας σαφές ότι οι φαινομενικές παραλλαγές στο επίπεδο επίδοσης των παιδιών συμβαίνουν γιατί οι ερευνητές δεν μπορούν να αναλύσουν με αρκετή ακρίβεια τις γνωστικές απαιτήσεις των προβλημάτων που θέτουν.

Οι υποστηρικτές της δεύτερης προσέγγισης στη νεοπιαζετική έρευνα διατηρούν την άποψη του Piaget για την μάθηση μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στον κόσμο. Επίσης, συμφωνούν με τη διατύπωση των σταδίων ανάπτυξης του Piaget και το απαραίτητο πέρασμα από αυτά για την αύξηση της κατανόησης. Πρόσθετα όμως υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση του Piaget πρέπει να τροποποιηθεί και να λαμβάνει υπόψη τα μετέπειτα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν διαφορές στη γνωστική ανάπτυξη ανάμεσα σε παιδιά που βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης. Μια τέτοια προσέγγιση υποστηρίζει ότι «τα στάδια της απόκτησης της γνώσης εξαρτώνται από εξειδικευμένους τομείς, με δική τους λογική και περιεχόμενο, όπως ο κοινωνικός συλλογισμός, το σχέδιο, η μουσική, η γλώσσα και τα μαθηματικά» (Cole & Cole, 2002, σελ. 143). Υπό αυτή την προσέγγιση, ένα παιδί που δεν μπορεί να λύσει όπως άλλα παιδιά της ηλικίας του προβλήματα που αφορούν για παράδειγμα τις προμαθηματικές έννοιες της ταξινόμησης και της διατήρησης της ποσότητας, μπορεί να είναι μουσική διάνοια ή τέλειος σκακιστής.

Η Jean Mandler (1983) διατύπωσε τα παραπάνω αναφέροντας ότι για τα παιδιά κάθε τομέας έχει τη δική του λογική και περιεχόμενο και ως εκ τούτου μπορεί να υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης που παρουσιάζει σε μία κατάσταση και του αναπτυξιακού επιπέδου που παρουσιάζει σε μία άλλη.

Οι Fischer et al. (1995, 1993) θεώρησαν ότι το επίπεδο επιτυχίας ενός παιδιού εξαρτάται καθοριστικά από την υποστήριξη που παρέχεται στο παιδί από το περιβάλλον του. Έδειξαν ότι όταν στα παιδιά παρέχεται από το περιβάλλον τους η κατάλληλη υποστήριξη τότε αυτά πετυχαίνουν τη βέλτιστη επίδοση και οι νοητικές κατακτήσεις τους πραγματοποιούνται σταδιακά. Αντίθετα όταν το περιβάλλον τους δεν τα έχει πριμοδοτήσει με τα κατάλληλα γνωστικά εφόδια ώστε το γνωστικό

υπόβαθρό τους να είναι επαρκές ή δεν παρέχονται οι κατάλληλες διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια των γνωστικών δοκιμασιών τότε η επίδοση τους γίνεται άνηση.

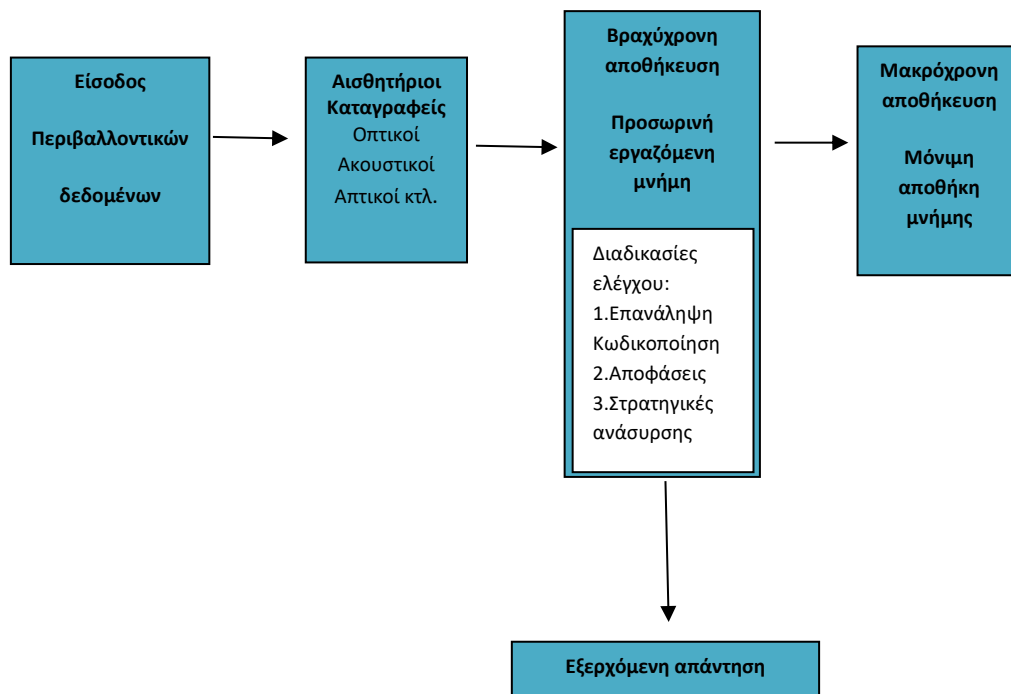
2.4 Η προσέγγιση επεξεργασίας των πληροφοριών

Κατά την εξάπλωση των ιδεών του Piaget υπήρξαν πολλοί αναπτυξιακοί ψυχολόγοι που άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη σκέψη σαν ένα είδος επεξεργασίας πληροφοριών αντίστοιχη με αυτήν ενός υπολογιστή. Ειδικότερα, αντιλαμβάνονταν την ανάπτυξη ως συνέπεια αλλαγών τόσο στον «εξοπλισμό» των παιδιών, όπως η μυελίνωση μιας νέας περιοχής του εγκεφάλου, όσο και στο «λογισμικό» όπως η απόκτηση νέων στρατηγικών απομνημόνευσης (Siegel, 1996, στο Cole & Cole, 2002).

Οι ψυχολόγοι που υιοθετούν την άποψη της επεξεργασίας πληροφοριών, επικεντρώνονται στο πώς η είσοδος δεδομένων από το περιβάλλον τροποποιεί τις ψυχολογικές διεργασίες. Πιστεύουν ότι η ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία υπερβαίνει τους περιορισμούς της γνωστικής ικανότητας. Η μακροχρόνια μνήμη σταδιακά αυξάνεται, οι συμπεριφορές τυποποιούνται και στρατηγικές αναπτύσσονται για την πιο αποτελεσματική σύνδεση εισόδου και εξόδου δεδομένων.

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζεται μια γενική προσέγγιση της επεξεργασίας πληροφοριών για την ανθρώπινη σκέψη (σχήμα 1). Η διαδικασία ξεκινά από το θεωρούμενο σημείο εκκίνησης για τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Όταν κάποιο ερέθισμα φτάνει στα αισθητήρια όργανα, τα οποία θεωρούνται οι καταγραφείς του συστήματος, αυτό έχει δύο δυνατές διαδρομές. Αν δεν δοθεί προσοχή στην εισερχόμενη πληροφορία, αυτή θα χαθεί γρήγορα. Αν όμως δοθεί προσοχή στην πληροφορία θα αποθηκευτεί προσωρινά στη βραχύχρονη μνήμη (εργαζόμενη), όπου θα διατηρηθεί για λίγα δευτερόλεπτα. Οι πληροφορίες από το περιβάλλον που κατατίθενται στη βραχύχρονη μνήμη μπορούν να συνδυαστούν με τη μνήμη περασμένων εμπειριών (μακρόχρονη μνήμη) ή να ξεχαστούν. Η βραχύχρονη μνήμη παρακολουθείται διαρκώς από τις διαδικασίες ελέγχου που προσδιορίζουν αν η πληροφορία λύνει το πρόβλημα ή αν πρέπει να ανασυρθούν και επιπλέον πληροφορίες από την μακρόχρονη μνήμη για να υπάρξει λύση στο

πρόβλημα. Επίσης, οι διαδικασίες ελέγχου αποφασίζουν αν η πληροφορία θα ξεχαστεί ή αν χρειάζεται να διατηρηθεί στη βραχύχρονη μνήμη.



Σχήμα 1. Επεξεργασία πληροφοριών για την ανθρώπινη σκέψη.

Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου σταδιακά συμφώνησαν ότι τόσο οι άνθρωποι όσο και οι υπολογιστές διαθέτουν περιορισμένες δυνατότητες επεξεργασίας πληροφοριών και η παραπάνω γραμμικότητα τείνει να διαταραχθεί με την επίδραση διαφόρων παραγόντων. Ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά, οι γνωστικές δυσκολίες κατά την επίλυση ενός προβλήματος μπορούν να οφείλονται σε περιορισμούς της γνώσης, της μνήμης και του ελέγχου της προσοχής, καθώς και σε περιορισμένες στρατηγικές απόκτησης και χρήσης των πληροφοριών. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους, η επίδοση βελτιώνεται με την ωρίμανση του «εξοπλισμού» και την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών διαδικασιών επεξεργασίας των πληροφοριών («λογισμικό»). Οι περιορισμοί της ικανότητας των μικρών παιδιών να επεξεργαστούν πληροφορίες εμφανίζονται με πολλούς τρόπους. Ο πρώτος περιορισμός αφορά την εύκολη διάσπαση της προσοχής τους. Επίσης, ο τρόπος που

εξερευνούν ένα αντικείμενο δεν είναι συστηματικός αλλά ατελής. Επιπλέον, τα παιδιά 2,5-6 ετών δεν συγκεντρώνουν την προσοχή τους στα βασικά χαρακτηριστικά ενός προβλήματος αν δεν υπάρχει ισχυρή καθοδήγηση από το περιβάλλον. Άλλος ένας περιορισμός στην επεξεργασία των πληροφοριών από τα παιδιά αφορά το γεγονός ότι οι πληροφορίες που φτάνουν στα παιδιά και η ικανότητά τους να τις αποθηκεύσουν και να τις χειριστούν είναι περιορισμένες. Τέλος, τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες έχουν συσσωρευμένες περισσότερες γνώσεις από τα μικρά παιδιά, επεξεργάζονται τις πληροφορίες με μεγαλύτερη ταχύτητα και διαθέτουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων (Siegel, 1996, στο Cole & Cole 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι ψυχολόγοι που υποστηρίζουν την θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών θεωρούν ότι η προσέγγισή τους αποτελεί μία βελτιωμένη προσέγγιση της θεωρίας του Piaget. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας μετατοπίζουν το επίκεντρο της μελέτης από τα γενικά στάδια ανάπτυξης του Piaget στην αξιολόγηση των απαιτήσεων επεξεργασίας μέσα από την οποία θα οδηγηθούμε στην επίλυση ενός προβλήματος.

2.5 Βιολογικές ερμηνείες της γνωστικής ανάπτυξης

Η συζήτηση γύρω από την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται σχετικά με τις γνωστικές τους ικανότητες, οδήγησαν τους ερευνητές να μελετήσουν το περιεχόμενο των προβλημάτων που καλούνται να επιλύσουν τα παιδιά, καθώς και τον τρόπο που αυτά παρουσιάζονται από τους αξιολογητές-εκπαιδευτές των παιδιών. Υπό αυτή τη σκοπιά διατυπώνονται ερωτήματα όπως : «Όταν τα παιδιά τα καταφέρνουν στις διάφορες νοητικές δοκιμασίες είναι λόγω της υποστήριξης από τους αξιολογητές, οι οποίοι τους προσφέρουν σαφή παρουσίαση των προβλημάτων; Αντίθετα, η αποτυχία οφείλεται στην σύγχυση που τους προκαλούν με μία κακή και ασαφή διατύπωση;» Οι υποστηρικτές των βιολογικών ερμηνειών της νοητικής ανάπτυξης πιστεύουν ότι οι περισσότεροι περιορισμοί στις νοητικές ικανότητες των παιδιών οφείλονται κυρίως στις διαφορές του ρυθμού ωρίμανσης των διαφόρων τμημάτων του κεντρικού νευρικού συστήματος (Cole & Cole, 2002).

Στα παιδιά από 2,5 έως 6 ετών έχει αποδειχθεί ότι οι αλλαγές στην ωρίμανση του εγκεφάλου οδηγούν σε σημαντικές αλλαγές που επιδρούν στην συμπεριφορά τους (Fisher & Rose, 1995). Σημαντικό ρόλο στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών κατέχει η διαδικασία της μυελίνωσης. Με την έναρξη αυτής της διαδικασίας γύρω στην ηλικία των 6 ετών συμβαίνουν ραγδαίες αλλαγές στα κέντρα του εγκεφάλου. Συγκεκριμένα, η ακουστική περιοχή αναπτύσσεται γρήγορα για να συμβαδίσει με το ρυθμό απόκτησης της γλώσσας. Δημιουργούνται συνδέσεις μεταξύ κροταφικών, ινιακών και βρεγματικών λοβών με αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη σύνθεση των πληροφοριών σχετικά με τις διάφορες πλευρές ενός προβλήματος. Τέλος, η διαδικασία της μυελίνωσης φαίνεται να βελτιώνει τόσο την βραχύχρονη μνήμη όσο και τον έλεγχο των εκούσιων κινήσεων.

Η θεωρία του Noam Chomsky για την απόκτηση της γλώσσας αποτέλεσε σημαντική αιτία για να μελετηθεί η ανάπτυξη του εγκεφάλου και η σχέση της με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, η άποψη του Chomsky και των οπαδών του για τον ανθρώπινο εγκέφαλο και τον έμφυτο μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας επηρέασε και άλλους ερευνητές να θεωρήσουν ότι οι αρχές απόκτησης της γλώσσας ισχύουν και για πολλά άλλα γνωστικά φαινόμενα (Chomsky, 1986, 1980). Αυτή η άποψη έγινε γνωστή ως θεωρία των αρθρωτών επεξεργασιών.

Η θεωρία των αρθρωτών επεξεργασιών δίνει έμφαση στις αναπτυξιακές αλλαγές σε εγγενώς προσδιορισμένους γνωστικούς τομείς, όπως η γλώσσα, οι αριθμοί και ο χώρος. Όπως αναφέρει ο Jerry Fodor (1983) *«ο νους πρέπει να θεωρείται μια τεράστια συλλογή νοητικών επεξεργασιών, ιδιαίτερα εξειδικευμένων νοητικών ικανοτήτων, οι οποίες είναι συντονισμένες σε συγκεκριμένους τομείς δεδομένων που εισάγονται από το περιβάλλον»* (Cole & Cole, 2002, σελ. 152). Ως παραδείγματα νοητικών επεξεργασιών μπορούν να αναφερθούν η έννοια του αριθμού, η αντίληψη της μουσικής και η στοιχειώδης αντίληψη της αιτιότητας. Η θεωρία των αρθρωτών νοητικών επεξεργασιών ακολουθεί ορισμένες βασικές υποθέσεις της έννοιας του Chomsky (1980) για τη γλωσσική ικανότητα:

- α) Οι γνωστικές λειτουργίες θεωρείται ότι αφορούν σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία. Άλλες λειτουργίες απαιτούνται για να αντιληφθεί κανείς ένα μουσικό κομμάτι και άλλες για την αναγνώριση ενός προσώπου.

β) Υπάρχει εγγενής προσδιορισμός των γνωστικών αρχών που οργανώνουν τη λειτουργία κάθε επεξεργαστή. Δηλαδή δεν χρειάζεται διδασκαλία για να αναπτυχθούν, καθώς βρίσκονται κωδικοποιημένες στα γονίδια.

γ) Οι διάφοροι επεξεργαστές δεν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους άμεσα, αφού ο καθένας αντιπροσωπεύει ένα ξεχωριστό νοητικό τομέα.

Η θεωρία των αρθρωτών επεξεργαστών υποστηρίζεται και από ορισμένα ευρήματα σχετικά με τη θεωρία του νου, για την οποία γίνεται αναφορά παρακάτω.

2.6 Πολιτισμός και γνωστική ανάπτυξη

Η θεωρία του πολιτισμικού πλαισίου τονίζει ότι τόσο το ίδιο το παιδί πρέπει να είναι δραστήριος δημιουργός της ανάπτυξής του όσο και οι γονείς του οι οποίοι συμμετέχουν στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού τους επιλέγοντας και διαμορφώνοντας το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Το περιβάλλον του παιδιού δομείται από τις πολιτισμικές πεποιθήσεις των γονιών του, τον τρόπο ζωής τους γενικότερα και τις κοινωνικές τους παραδόσεις. Αυτή η αμφίπλευρη διαδικασία όπου τόσο το περιβάλλον όσο και το παιδί συμμετέχουν ενεργά στη δόμηση της ανάπτυξης του παιδιού αποκαλείται κοινωνική συν-δημιουργία (Valsiner, 1988).

Η ερμηνεία της γνωστικής ανάπτυξης με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο περνάει μέσα από τα σχήματα του Piaget, αλλά σε αυτή την περίπτωση γίνονται αντιληπτά με διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους σε συνηθισμένα πολιτισμικά οργανωμένα γεγονότα αποκτούν γενικευμένες αναπαραστάσεις των γεγονότων, τα λεγόμενα «σενάρια». Τα σενάρια είναι σχήματα τα οποία προσδιορίζουν τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε ένα γεγονός, τους κοινωνικούς ρόλους που παίζουν, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στη διάρκεια του γεγονότος και τη διαδοχή των ενεργειών που συγκροτούν το γεγονός (Nelson, 1986). Για παράδειγμα το σενάριο «κάνω μπάνιο» το οποίο επαναλαμβάνεται από τότε που το παιδί είναι βρέφος και για πολλά χρόνια παρέχει σταδιακά μία γνώση στο παιδί για το πώς κάνει μπάνιο, μια γνώση όμως που βιώνεται σε ένα περιβάλλον που έχει προετοιμαστεί από άλλους (στη συγκεκριμένη περίπτωση από τους γονείς) σύμφωνα με αυτά που ορίζει ο πολιτισμός τους. Ακόμα

και μέσα από τέτοια απλά σενάρια όπως το παραπάνω φαίνεται ότι παράγεται γενικευμένη γνώση καθώς αν ένα παιδί ερωτηθεί πώς κάνει μπάνιο δεν θα σου περιγράψει μόνο τον εαυτόν του αλλά και εμπειρίες από άλλους που έχει δει. Για παράδειγμα στο σπίτι ενός φίλου του ή στις διακοπές με τα ξαδέρφια του. Αυτή η γνώση που προκύπτει από τα σενάρια βοηθάει τα παιδιά να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους .

Συνεπώς, τα σενάρια ως οδηγοί δράσης είναι οι νοητικές αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να σκεφτούν τι μπορεί να ακολουθήσει σε παρόμοιες καταστάσεις. Για να αποκτηθεί όμως η σεναριακή γνώση χρειάζεται να καταβληθεί μεγάλη νοητική προσπάθεια, ώστε να δημιουργηθούν σενάρια κάθε φορά που εμπλέκονται σε ασυνήθιστα γεγονότα (Nelson, 1981).

Το παιδί αρχίζει να εμπλέκεται σε πολλά και καινούρια σενάρια, τα οποία καθορίζονται από τα πλαίσια που του παρέχει ο πολιτισμός του και από τους ρόλους που καλείται να παίξει το παιδί στα πλαίσια αυτά. Συγκεντρωτικά, ο πολιτισμός επηρεάζει την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με πέντε τρόπους (Feldman, 1994):

- α) Δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για πραγματοποίηση ή μη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.
- β) Καθορίζοντας τη συχνότητα με την οποία θα έρχονται σε επαφή με αυτές τις δραστηριότητες.
- γ) Συσχετίζοντας τις διάφορες δραστηριότητες με άλλες ώστε να γενικεύεται η γνώση.
- δ) Ρυθμίζοντας τη δυσκολία του ρόλου του παιδιού, παρεμβαίνοντας και βοηθώντας το ώστε σταδιακά να αποκτά τα εφόδια για να πρωταγωνιστεί αυτό στις δραστηριότητες μελλοντικά.
- ε) Δίνοντας έμφαση σε δραστηριότητες που θα προάγουν τις εδραιωμένες πολιτισμικές αξίες που αφορούν την κοινωνική τους ομάδα και θα είναι σημαντικές για αυτά ως ενήλικες.

Γίνεται σαφές ότι η γνώση στην περίπτωση των υποστηρικτών της θεωρίας του πολιτισμικού πλαισίου κατακτιέται από το παιδί μέσα από την παρέμβαση των ενηλίκων, οι οποίοι επιλέγουν και διαμορφώνουν τις πράξεις των μικρών παιδιών. Αυτή η διαδικασία ονομάστηκε καθοδηγούμενη συμμετοχή. Αφορά τον τρόπο με τον οποίο ενήλικες και παιδιά συνεργάζονται σε συνηθισμένες δραστηριότητες επίλυσης

προβλημάτων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία και με την κατάλληλη βοήθεια τα παιδιά προσαρμόζουν την κατανόησή τους σε νέες καταστάσεις, δομώντας τις προσπάθειές τους για επίλυση προβλημάτων και τελικά κατακτώντας τη βαθιά γνώση (Rogoff, 1990).

Σημαντική επίδραση σε αυτή τη θεωρία που αφορά την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είχαν οι απόψεις του Vygotsky σχετικά με τη ψυχική λειτουργία του ατόμου. Ο Vygotsky από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα υποστήριζε ότι η κοινωνία στην οποία αναπτύσσεται ένα παιδί και ο πολιτισμός της παίζουν καθοριστικό ρόλο στις ψυχικές λειτουργίες του παιδιού και αυτές μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο εξετάζοντας τις κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες από τις οποίες προέρχονται. Η πιο χαρακτηριστική διατύπωση των ισχυρισμών του Vygotsky για την κοινωνική προέλευση της ατομικής ψυχικής λειτουργίας βρίσκεται στον γενικό γενετικό νόμο της πολιτισμικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτόν : *«Οποιαδήποτε λειτουργία στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές ή σε δύο πεδία. Πρώτα εμφανίζεται στο κοινωνικό και μετά στο ψυχολογικό πεδίο. Πρώτα εμφανίζεται μεταξύ των ανθρώπων, ως μία διαψυχική κατηγορία και, μετά, μέσα στο παιδί, ως μια ενδοψυχική κατηγορία. Αυτό ισχύει εξίσου και ως προς την εκούσια προσοχή, τη λογική μνήμη, το σχηματισμό των εννοιών και την ανάπτυξη της βούλησης...Εννοείται, βέβαια, ότι η εσωτερίκευση μεταμορφώνει την ίδια τη διεργασία και αλλάζει τη δομή της και τις λειτουργίες της. Οι κοινωνικές σχέσεις ή οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων βρίσκονται γενετικά, πίσω από όλες τις ανώτερες λειτουργίες και τις μεταξύ τους σχέσεις»* (Vygotsky, 1981b, σελ. 163).

Από την παραπάνω διατύπωση φαίνεται ότι δίνεται προτεραιότητα στη διαψυχική λειτουργία καθώς η ενδοψυχική λειτουργία προέρχεται ή διαμορφώνεται μέσα από την κατάκτηση και την εσωτερίκευση κοινωνικών διεργασιών. Διακρίνεται η διαφορά με τις άλλες έντονα ατομικιστικές θεωρίες που διέπουν την αναπτυξιακή ψυχολογία. Σε αυτές οι όροι νόηση, μνήμη και προσοχή θεωρούνται ότι αφορούν αποκλειστικά το άτομο, ενώ στη θεωρία του Vygotsky αυτό αλλάζει και η ψυχική λειτουργία είναι ένα είδος δράσης που διεξάγεται μεταξύ δύο ή μεγαλύτερων ομάδων (Wertsch & Tulviste, 1991).

Δύο έννοιες που σχετίζονται με τη θεωρία του Vygotsky και έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι αυτές της «ζώνης εγγύτερης

ανάπτυξης» και του «εγωκεντρικού» και «εσωτερικού λόγου». Όσον αφορά τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης ο Vygotsky έδειξε πόσο κομβική μπορεί να είναι η παρέμβαση του κοινωνικού περιβάλλοντος για την γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού, αφού τα παιδιά με την βοήθεια ενός ενήλικου ή πιο ικανών συνομηλίκων μπορούν να φτάσουν σε ανώτερα επίπεδα κατάκτησης της γνώσης. Ως ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης ορίζεται η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού και του ανώτερου επιπέδου της εν δυνάμει ανάπτυξής του (Vygotsky, 1987).

Σχετικά με τον εσωτερικό λόγο ο Vygotsky υποστήριξε ότι προέρχεται από προηγούμενη συμμετοχή σε λεκτικές κοινωνικές συζητήσεις και δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να προγραμματίσουν και να ρυθμίσουν τις πράξεις τους. Επιπλέον, για τον εγωκεντρικό λόγο υποστήριζε ότι είναι ένα μεταβατικό στάδιο μεταξύ του εξωτερικού και του εσωτερικού λόγου. Ο εγωκεντρικός λόγος όπως και ο εσωτερικός αντανακλά τη διαμόρφωση μιας νέας αυτορρυθμιζόμενης λειτουργίας. Ο όρος λόγος για τον Vygotsky θα μπορούσε να είναι ο αντίστοιχος με την σκέψη ή τις νοητικές διεργασίες που θα χρησιμοποιούσαν άλλοι σύγχρονοι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι. Ωστόσο, το γεγονός ότι θεωρούσε την ατομική ψυχική λειτουργία ως αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης κοινωνικών διεργασιών τον κάνει να χρησιμοποιεί τον όρο λόγο αφού αυτός από μόνος του εμπεριέχει τη συμμετοχή σε λεκτικές κοινωνικές συναλλαγές (Luria, 1981).

2.7 Γνωστικές Ικανότητες που καθορίζουν το γνωστικό επίπεδο των παιδιών με Δ.Α.Φ.

Η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η σκέψη και άλλες νοητικές διεργασίες διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία της επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών και ως ένα βαθμό καθορίζουν το είδος, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών των παιδιών με Δ.Α.Φ. (Peeters, 2000). Παρακάτω αναλύονται αυτές που αποτέλεσαν πεδίο μελέτης για τον προσδιορισμό του γνωστικού επιπέδου των μαθητών με Δ.Α.Φ. στην εν λόγω έρευνα.

2.7.1 Αντίληψη

Τα ερεθίσματα που προσλαμβάνονται από το περιβάλλον με τα αισθητήρια όργανα μετατρέπονται σε πληροφορίες μέσω της διαδικασίας της αντίληψης (Goldstein, 2010). Ανάλογα με το αισθητήριο όργανο που προσλαμβάνει το ερέθισμα μιλάμε για οπτική, ακουστική, οσφρητική αντίληψη κ.ο.κ.

Όλα τα ερεθίσματα από το περιβάλλον οργανώνονται και μετατρέπονται σε σταθερές, ταξινομημένες εμπειρίες χάρη στην αντιληπτική μας ικανότητα. Τα ερεθίσματα αυτά είναι τις περισσότερες φορές ανάμεικτα και διαρκώς μεταβαλλόμενα. Στη σύγχρονη Γνωστική Ψυχολογία χρησιμοποιούνται κυρίως δύο μοντέλα για να περιγράψουν τις διεργασίες όλων των γνωστικών λειτουργιών που πραγματοποιούνται κατά την επεξεργασία των πληροφοριακών ερεθισμάτων. Οι δύο διαδικασίες ονομάζονται διεργασίες «από κάτω προς τα πάνω» και «από πάνω προς τα κάτω» (Κολιάδης, 2002). Με την «από κάτω προς τα πάνω» επεξεργασία η αντίληψη σχηματίζεται και εξαρτάται από τα πληροφοριακά ερεθίσματα που δέχονται τα αισθητήρια όργανα. Αντίθετα, κατά την «από πάνω προς τα κάτω» επεξεργασία η αντίληψη σχηματίζεται και εξαρτάται από τις γνώσεις που έχουμε καταχωρισμένες και οργανωμένες στο μνημονικό μας σύστημα (Eysenck & Keane, 2000).

2.7.1.1 Η διαδικασία «από κάτω προς τα πάνω»: Θεωρία της «άμεσης» αντίληψης

Η «από κάτω προς τα πάνω» διεργασία συνίσταται στην ανάλυση των βασικών χαρακτηριστικών του ερεθίσματος και στη συνακόλουθη σύνθεσή τους. Αρχικά, τα χαρακτηριστικά της πληροφορίας που λαμβάνονται αναλύονται και εξετάζονται ξεχωριστά και ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Στη συνέχεια και αφού ολοκληρωθεί η αποκωδικοποίησή τους, τα χαρακτηριστικά συνδυάζονται και οικοδομούν μια συνθετότερη μορφή. Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν προσδίδεται νόημα στο ερέθισμα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992). Πρόκειται δηλαδή για μια αναλυτικο-συνθετική επαγωγική επεξεργασία, η οποία κατευθύνεται από τα ερεθίσματα και ενεργοποιείται επίσης από αυτά.

Δηλαδή, το άτομο αναγνωρίζει και αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα και τις μορφές, αφού πρώτα αναλύσει τα χαρακτηριστικά τους και στη συνέχεια κάνει επανασύνθεση αυτών σε μια ολοκληρωμένη μορφή που έχει νόημα και σημασία. Για παράδειγμα, ένας μαθητής κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, πρώτα αναγνωρίζει τα γράμματα και τα ταυτίζει με το σωστό φώνημα και έπειτα συνθέτει συλλαβές, λέξεις, φράσεις και στην τελική φάση επεξεργάζεται νοηματικά το κείμενο.

2.7.1.2 Η διαδικασία «από πάνω προς τα κάτω»: Θεωρία της έμμεσης αντίληψης

Σε αντίθεση με την προηγούμενη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών, η «από πάνω προς τα κάτω» επεξεργασία στηρίζεται στη σύγκριση και στην ταύτιση των νέων ερεθισμάτων με τις ήδη υπάρχουσες εσωτερικές αναπαραστάσεις που σχετίζονται με το νέο ερέθισμα, δηλαδή με τα ήδη υπάρχοντα στη μνήμη του ατόμου καταχωρισμένα «γνωστικά σχήματα». Σε αυτή τη διαδικασία η αντίληψη του αντικειμένου επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμφωνία ή ταύτιση του ερεθίσματος με την ήδη υπάρχουσα εσωτερική αναπαράσταση του αντικειμένου στη μακρόχρονη μνήμη. Ως εκ τούτου, οι προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και συνακόλουθες προσδοκίες του ατόμου παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην συγκεκριμένη διαδικασία. Η διαδικασία αυτή αντανakλάται στον κύριο εκπρόσωπο της κατασκευαστικής-μετασχηματιστικής θεωρίας της αντίληψης τον Gregory, ο οποίος ορίζει τη δημιουργία της αντίληψης ως μια διαδικασία «διερεύνησης αντιληπτικών υποθέσεων» (Gregory & Coleman, 1995). Για παράδειγμα, όταν εισερχόμαστε σε ένα μισοσκότεινο δωμάτιο αρχίζουμε να κάνουμε διάφορες υποθέσεις σχετικά με το τι είδους αντικείμενα υπάρχουν μέσα με βάση τα αμυδρά αισθητηριακά δεδομένα που διαθέτουμε και τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις μας. Στο τέλος επαληθεύουμε τις υποθέσεις μας με κάποιο τρόπο, όπως ανοίγοντας το φως ή ακουμπώντας και ψηλαφίζοντας τα αντικείμενα.

2.7.1.3 Η αναπτυξιακή πορεία της αντίληψης

Η αντίληψη και η γνωστική ανάπτυξη είναι δύο διαδικασίες που συμβαδίζουν καθώς το παιδί μεγαλώνει. Γενικά, τα κύρια αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της αντίληψης είναι τα παρακάτω (Παρασκευόπουλος, 1985):

α) Αρχικά το άτομο εντοπίζει μόνο εξωτερικά χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων και δρα κινητικά. Στην προσχολική ηλικία το παιδί είναι ακόμα δέσμιο του αντιληπτικού ρεαλισμού, δεν προστρέχει δηλαδή σε προηγούμενες εμπειρίες, αλλά γνωρίζει τον κόσμο μόνο από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων. Κυριαρχεί δηλαδή η άμεση αντίληψη, η οποία διαμορφώνει την διαισθητική και προσυλλογιστική σκέψη του παιδιού, σύμφωνα με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget. Το παιδί μαθαίνει και ανακαλύπτει τον κόσμο κυρίως μέσω της αναλυτικής – συνθετικής διαδικασίας. Καθώς όμως μεγαλώνει, και ωριμάζει νευρολογικά, ενώ παράλληλα αποκτά περισσότερες εμπειρίες αρχίζει να αποδεσμεύεται από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του φυσικού κόσμου και δημιουργεί εσωτερικές συμβολικές αναπαραστάσεις. Μπορεί πλέον να κάνει υποθέσεις, να χρησιμοποιεί προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις και να οργανώνει νέα γνώση στην ήδη προϋπάρχουσα. Με αυτό τον τρόπο αρχίζει να διαμορφώνεται η έμμεση αντίληψη, δηλαδή η κατασκευαστική δημιουργική αντίληψη που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη και αφαιρετική σκέψη του παιδιού.

β) Ένα άλλο αναπτυξιακό χαρακτηριστικό της αντίληψης είναι η αντίληψη του «όλου και του μέρους». Τα μικρότερα παιδιά αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα και τα πράγματα γύρω τους σε ολικά σύνολα μη μπορώντας να διαχωρίσουν τα μέρη που τα συγκροτούν (ολικός συγκρητισμός). Μεγαλώνοντας όμως το παιδί μαθαίνει να παρατηρεί και να διαφοροποιεί τα επιμέρους δομικά συστατικά ενός ερεθίσματος και να τα προσλαμβάνει ως αυτόνομες ολότητες.

Νεότερες μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη της αντίληψης έδειξαν ότι μερικές αντιληπτικές ικανότητες είναι εγγενείς ενώ άλλες αναπτύσσονται από την πρώιμη ηλικία διά μέσου της ωριμότητας και της εμπειρίας του ατόμου. Σίγουρα όμως η ανάπτυξη της αντίληψης δεν πρέπει να μελετάται ως ένα μεμονωμένο εξελικτικό

φαινόμενο αλλά στα πλαίσια ενός δυναμικού συστήματος μοντέλων αλληλεπίδρασης της ολικής αναπτυξιακής πορείας του ανθρώπου. Υπό αυτό το πρίσμα ένα υποσύστημα επηρεάζει ένα άλλο με αποτέλεσμα η πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση των υποσυστημάτων να μας βοηθάει να κατανοήσουμε πώς αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος τον κόσμο γύρω του.

Όσον αφορά τα παιδιά με Δ.Α.Φ. φαίνεται να υπάρχει απόκλιση στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τα ερεθίσματα και τις εισερχόμενες πληροφορίες. Τούτο αποτελεί συνέπεια της κεντρικής γνωστικής δυσλειτουργίας (Peeters, 2000). Συνήθως, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. αντιλαμβάνονται και παρατηρούν πολλές λεπτομέρειες στο περιβάλλον χωρίς να τις συνδέουν σ' ένα σύνολο με νόημα. (Jordan & Powell, 2000). Όλες οι πληροφορίες εισέρχονται με την ίδια σημασία και τα παιδιά με Δ.Α.Φ. έχουν δυσκολία να διακρίνουν το σημαντικό από το ασήμαντο σε κάθε περίπτωση (Jordan & Powell, 2001; Jordan, 2000; Peeters, 2000). Επιπλέον, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. λόγω των παραπάνω δυσκολεύονται να επικεντρωθούν στη φωνή κάποιου συγκεκριμένου προσώπου όταν μιλούν και οι άλλοι ταυτόχρονα ή αντιλαμβάνονται αυτά που ακούν παραποιημένα. Ως εκ τούτου, χρειάζεται επανάληψη για να μπορέσουν να αποκωδικοποιήσουν όλα τα νοήματα μιας πρότασης ή πρέπει να κρατάνε σημειώσεις για να μην διασπώνται προκειμένου η ακουστική τους αντίληψη να βοηθηθεί (White & White, 1987).

2.7.2 Μίμηση

Σύμφωνα με έρευνες, η μίμηση αποτελεί μια πολύ σημαντική γνωστική λειτουργία του ατόμου, η οποία ξεκινάει πολύ νωρίς με την γέννηση του παιδιού (Berger & Ingersoll, 2015, 2013; Meltzoff & Moore, 1977; Maratos, 1973). Για πολλά χρόνια η μίμηση αφορούσε τη διαδικασία που περιέγραφε ο Bandura ως «μίμηση προτύπου». Συγκεκριμένα, τα πρόσωπα του περιβάλλοντος κινούνται, με αποτέλεσμα οι πράξεις και οι ενέργειές τους να παρατηρούνται και να αναλύονται. Τα αποτελέσματα αυτών των πράξεων είναι καθοριστικά για τον εκάστοτε παρατηρητή. Αν τα αποτελέσματα οδηγούν στην επιβράβευση και τον έπαινο, καταγράφονται, κωδικοποιούνται και αποθηκεύονται στη μνήμη του και στη συνέχεια ο παρατηρητής κάτω από ανάλογες συνθήκες θα τα αναπαράγει ώστε να

λάβει και ο ίδιος τα αντίστοιχα οφέλη. Σε αντίθετη περίπτωση, η παρατήρηση θα λειτουργήσει ανασταλτικά για το άτομο (Bandura, 1989). Ωστόσο, με τον όρο μίμηση δεν εννοείται πλέον μόνο η αναπαραγωγή των πράξεων του άλλου, όπως για πολλά χρόνια είχε επικρατήσει στο χώρο της ψυχολογικής έρευνας, αλλά και το μοίρασμα το οποίο λαμβάνει χώρα μεταξύ των συντρόφων και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ανθρώπινης ανάπτυξης (Fenstermacher & Saudino, 2016; Kugiumutzakis, 1998, 1985). Ως σύντροφοι σε αυτή την περίπτωση θεωρούνται τα νεογέννητα βρέφη και οι σημαντικοί άλλοι (π.χ. γονείς, παππούδες, γιαγιάδες, αδέρφια).

Η μίμηση υπηρετεί ένα πλήθος γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών λειτουργιών. Η μίμηση «υπηρετεί την επικοινωνία, τη μάθηση, την ταύτιση, τη γλωσσική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, τη φαντασία, την ενσυναίσθηση, την τέχνη, τη συμπάθεια, τον πολιτισμό, τις επί μέρους κοινότητες, τη συνοχή μιας ομάδας, την ατομική αίσθηση του ανήκειν, το καμουφλάζ, τη μόδα, τον κομπορμισμό, την κοροϊδία, το χιούμορ, το αστείο» (Κουγιουμουτζάκης, 2007, σελ. 250-251). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η μίμηση είναι και αυτή ένας τρόπος μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου.

Όσον αφορά τα παιδιά με αυτισμό, σημαντικός αριθμός ερευνών έχουν δείξει ότι εμφανίζουν δυσκολίες στη μίμηση (Ingersoll, 2008; Leighton et al., 2008; Vivanti et al., 2008; Perra et al., 2008; Receveur et al., 2005). Αναλυτικότερα, οι αδυναμίες αφορούν (Κυπριωτάκη & Μαρκοδημητράκη, 2011):

- α) Τη μίμηση κινήσεων με αντικείμενα
- β) Τη μίμηση του ύφους του ερευνητή
- γ) Τη μίμηση
- δ) Τη μίμηση των κινήσεων του σώματος
- ε) Την παντομίμα
- στ) Τη φωνητική μίμηση .

Όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκη και Μαρκοδημητράκη (2011) μία από τις πρώτες πειραματικές μελέτες που έγιναν ήταν αυτή των DeMyer et al. (1972). Σε αυτή διαπιστώθηκε ότι χαμηλού δείκτη νοημοσύνης παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 3 έως 7 ετών, μιμούνται ελάχιστα τις κινήσεις του σώματος. Ακόμα λιγότερο μιμούνται την κίνηση των αντικειμένων, ωστόσο παρουσιάζουν καλή επίδοση στην αυθόρμητη

χρήση αντικειμένων. Η αδυναμία εντοπίζεται περισσότερο στην κατανόηση των ενεργειών παρά στην εκτέλεση των κινήσεων στις οποίες οφείλουν να προβούν (Hobson, 2004). Ως προς τη μίμηση μη οικείων κινήσεων, τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν σημαντικές ανεπάρκειες σχετικές με τη μίμηση που περιλαμβάνει και τη χρήση κάποιων αντικειμένων, όπως για παράδειγμα το πλύσιμο του πιάτου μετά το πρωινό. Αντίστοιχη δυσκολία παρατηρείται και στη μίμηση κινήσεων με το σώμα, όπως για παράδειγμα όταν χρειάζεται πρώτα να σηκωθεί το δεξί χέρι και μετά το δεξί πόδι, αλλά και με μη οικείες διαδοχικές κινήσεις κατά τη διδασκαλία ενός απλού συνδυασμού κινήσεων για έναν χορό (Mostofsky et al., 2006; Williams et al., 2004; Rogers et al., 2003).

Οι αδυναμίες στη μίμηση μπορεί να είναι απόρροια μιας γενικότερης αδυναμίας στην κοινωνική συναλλαγή (Hobson, 2006; Hobson & Lee, 1999). Τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν κίνητρο να επικοινωνήσουν με τους άλλους, να μοιραστούν βιώματα και να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά με αυτούς (Carpenter, 2006; Ingersoll et al., 2003), γεγονός που δεν συμβαίνει στα παιδιά με αυτισμό. Όπως αναφέρει και η Θεωρία του Νου στα παιδιά με αυτισμό φαίνεται ότι απουσιάζει ή υστερεί η ενσυναίσθηση (empathy), η κατανόηση της ψυχικής κατάστασης των άλλων (Hobson, 2006). Γι' αυτό το λόγο δεν συνδέονται με τους άλλους, τους κοιτάζουν λιγότερο και έχουν σαφώς λιγότερα κίνητρα για αλληλεπίδραση και συνεργασία μαζί τους.

2.7.3 Προσοχή

Πολλές φορές έχει ειπωθεί ότι πολλά ατυχήματα στην εναέρια και οδική κυκλοφορία οφείλονται σε ανθρώπινα λάθη από έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής. Αυτό υποδηλώνει την ύπαρξη ποικιλομορφίας όσον αφορά τη νοητική λειτουργία και τις δραστηριότητες του ανθρώπου, στις οποίες συμμετέχει επίσης και η διαδικασία της προσοχής. Η προσοχή σχετίζεται με την επιλογή από το άτομο μερικών πληροφοριακών ερεθισμάτων για περαιτέρω επεξεργασία, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να αποκλείσει άλλα ερεθίσματα που δεν έχουν ενδιαφέρον (Sharipo, 1994). Κατά συνέπεια η αποτελεσματικότητα ενός ατόμου στις διάφορες δραστηριότητες εξαρτάται από το βαθμό συγκέντρωσης της προσοχής του σε

ορισμένα ερεθίσματα που σχετίζονται με αυτές τις δραστηριότητες. Το άτομο συνεχώς επικεντρώνεται εστιάζοντας την προσοχή του σε ένα πράγμα και αγνοεί κάποιο άλλο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάποιο από τα ερεθίσματα που είχαμε προηγουμένως αγνοήσει δεν μπορεί να αποκτήσει αργότερα ιδιαίτερη σημασία και να ελκύσει την προσοχή μας.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η προσοχή είναι αρκετά περιορισμένη ως προς τον αριθμό των ερεθισμάτων στα οποία μπορεί να επικεντρωθεί κάποιος ταυτοχρόνως σε μια δεδομένη στιγμή (Friedman et al., 1988). Παρόλο που υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις, ελάχιστοι άνθρωποι μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα συγχρόνως. Η προσοχή φαίνεται να είναι μια νοητική διεργασία με δύο όψεις: τη **συνειδητή/ελεγχόμενη** επεξεργασία και την **αυτοματοποιημένη** που συνήθως είναι **μη συνειδητή**. Στην οδήγηση, για παράδειγμα, η προσοχή του οδηγού όσον αφορά τις κινήσεις των χεριών και των ποδιών είναι αυτοματοποιημένη, ενώ ως προς τη συζήτηση με τον συνοδηγό ή τον έλεγχο της κυκλοφορίας είναι συνειδητή και ελεγχόμενη.

Ειδικότερα, η διεργασία της προσοχής αφορά τη συσσώρευση της νοητικής ικανότητας του ανθρώπου, η οποία τον βοηθά να αξιολογεί τις αισθητηριακές πληροφορίες και να τις αξιοποιεί ως κεκτημένη γνώση για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων κατά την αναπτυξιακή του πορεία. Η προσοχή σε συνεργασία με τις άλλες γνωστικές λειτουργίες συγκροτεί μια πολυσύνθετη και πολυπαραγοντική διεργασία ή ικανότητα στο γνωσιακό σύστημα του ανθρώπου, την αντίληψη. Όπως αναφέρει ο Gross (1996) στο Κολιάδης (2002), το άτομο μπορεί να αντιληφθεί μόνο τα πράγματα που προσέχει και μπορεί να προσέξει μόνο τα πράγματα που μπορεί να αντιληφθεί.

Όσον αφορά τη σκέψη των ατόμων με Δ.Α.Φ., χαρακτηρίζεται από τον τρόπο με τον οποίο εστιάζουν σε ορισμένα ερεθίσματα με προσοχή τύπου «τούνελ». Δηλαδή, μόνο ορισμένα ερεθίσματα γίνονται αντιληπτά ταυτόχρονα, ενώ όσα βρίσκονται έξω από το «τούνελ» της προσοχής αγνοούνται (Jordan & Powell, 2001). Τα παιδιά με αυτισμό έχει βρεθεί ότι έχουν φτωχή συγκέντρωση ή έχουν διαταραχή προσοχής, ενώ στην πραγματικότητα έχουν εξαιρετικά υψηλό επίπεδο συγκέντρωσης προσοχής. Το πρόβλημα είναι ότι η προσοχή τους έχει ιδιοσυγκρασιακό χαρακτήρα και δεν εστιάζεται στο θέμα που επιζητούν τα υπόλοιπα

άτομα (γονείς, εκπαιδευτές) (Jordan & Powell, 2001). Πολλά άτομα με Δ.Α.Φ. αναφέρουν ότι τους είναι δύσκολο να εστιάσουν την προσοχή τους σε χώρο με πολλά ερεθίσματα (Grandin, 1995). Το πιο τεκμηριωμένο, ωστόσο, πρόβλημα προσοχής στον αυτισμό, είναι το σχετικό με την από κοινού προσοχή, που βρίσκεται στο κέντρο των διαπροσωπικών δυσκολιών (Jordan & Powell, 2001; Peeters, 2000; Wing, 2000).

2.7.4 Μνήμη

Μνήμη καλείται ο νοητικός χώρος εντός του εγκεφάλου, στον οποίο αποθηκεύονται αλλά και ανασύρονται πληροφορίες κατά βάση συνειδητά. Στην ανώτερη αυτή μνήμη, που εδρεύει κυρίως στον εγκέφαλο, οι πληροφορίες μεταφέρονται, κωδικοποιούνται και καταγράφονται σε άλλη μορφή από αυτήν που μεταδίδει η πραγματικότητα στα αισθητήρια όργανα του ανθρώπου. Στα αισθητήρια όργανα το σήμα περνά από το περιβάλλον και κωδικοποιείται στον εγκέφαλο ώστε να λάβει κατανοητές μορφές και να του αποδοθεί σημασία και έννοια (Torgesen, 1985).

Οι Atkinson & Shiffrin (1968) υποστήριξαν ότι η μνήμη διαχωρίζεται σε διαφορετικά υποσυστήματα, τα οποία διαφέρουν κυρίως στο χρόνο διατήρησης πληροφοριών, τη μορφή αποθήκευσης και στη χωρητικότητά τους. Το μοντέλο τους ονομάζεται «μοντέλο της διπλής μνήμης» ή «μοντέλο των δύο λειτουργιών», και προϋποθέτει την ύπαρξη τριών διαφορετικών μνημονικών δομών. Οι μνημονικές δομές είναι τρεις: η αισθητηριακή μνήμη, η βραχυπρόθεσμη μνήμη και η μακροπρόθεσμη μνήμη. Σε αυτό το μοντέλο η πληροφορία μεταφέρεται από τη μία μνημονική δομή στην άλλη σειριακά. Η βραχυπρόθεσμη και η μακροπρόθεσμη μνήμη αποτελούν αυτόνομους αποθηκευτικούς χώρους.

2.7.4.1 Αισθητηριακή μνήμη

Οι πληροφορίες που βρίσκονται στην αισθητηριακή μνήμη, συλλαμβάνονται φωτογραφικά, χωρίς να λαμβάνονται ως αντικείμενο επεξεργασίας. Η αισθητηριακή μνήμη διαθέτει μεγάλο αποθηκευτικό χώρο, αλλά τα ερεθίσματα και οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες, διατηρούνται για ελάχιστο χρονικό διάστημα, το

οποίο είναι μικρότερο του ενός δευτερολέπτου. Γι' αυτό το λόγο η μορφή αυτή ονομάζεται και υπερβραχεία μνήμη. Χάρη στην ικανότητα του εγκεφάλου να αποθηκεύει αισθητηριακά δεδομένα, οι στατικές εικόνες διατηρούνται στην μνήμη έως ότου έρθουν νεότερες οι οποίες θα συγκριθούν με τις προαποθηκευμένες, ώστε ο εγκέφαλος να «αποφασίσει» εάν έχει αλλάξει κάτι στο οπτικό πεδίο, και τι περιλαμβάνει αυτή η αλλαγή. Λόγω της αισθητηριακής μνήμης γίνεται δυνατή η σύγκριση των δύο στατικών εικόνων και επομένως η αίσθηση της κίνησης των αντικειμένων στο περιβάλλον (Καψάλης, 2000). Η αισθητηριακή μνήμη βασίζεται στις αισθήσεις. Επομένως, περιλαμβάνει την οπτική, την ακουστική, την κιναισθητική, την οσφρητική, τη γευστική και την απτική μνήμη.

2.7.4.2 Βραχυπρόθεσμη μνήμη

Η διάρκεια ζωής των πληροφοριών που αποθηκεύονται στην βραχύχρονη μνήμη κυμαίνεται από 30 δευτερόλεπτα έως λίγα λεπτά (Ζαχαροπούλου, 2006). Διάφορα μοντέλα προσπαθούν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η βραχύχρονη μνήμη. Γενικά, ο μηχανισμός της αποτελείται από δύο κυρίως μέρη: α) έναν «επεξεργαστή» ο οποίος φιλτράρει τα δεδομένα που δέχεται το σύστημα, τα αναλύει και αποθηκεύει κάποια από αυτά και β) μια προσωρινή αποθήκη δεδομένων στην οποία αποθηκεύεται προσωρινά το αποτέλεσμα της αναφερόμενης επεξεργασίας.

Η βραχυπρόθεσμη μνήμη διαθέτει περιορισμένη χωρητικότητα και χρησιμοποιείται για προσωρινή αποθήκευση δεδομένων. Τα δεδομένα στην βραχυπρόθεσμη μνήμη εάν δεν μεταβούν στην μακροπρόθεσμη μνήμη τότε χάνονται μετά την πάροδο της συγκεκριμένης διάρκειας της. Η πραγματοποίηση καθημερινών δραστηριοτήτων όπως η άμεση ανάκληση ενός τηλεφωνικού αριθμού που μόλις ελήφθη ως ακουστική πληροφορία ή η σκέψη της επόμενης απάντησης σε μία συνομιλία βασίζεται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η προφορική επανάληψη των πρόσφατα ληφθέντων στοιχείων (ακουστική κωδικοποίηση) συντελεί στη διατήρησή τους στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, μια διαδικασία γνωστή ως δοκιμή (Revlin, 2013).

2.7.4.3 Μνήμη εργασίας ή εργαζόμενη μνήμη

Οι Baddeley και Hitch (1974) και στη συνέχεια ο Baddeley (2000), προσπαθώντας να ξεπεράσουν τις αδυναμίες των προηγούμενων μοντέλων που θεωρούσαν ότι στη βραχυπρόθεσμη μνήμη γίνεται μια παθητική αποθήκευση των πληροφοριών (διμερές μοντέλο των Atkinson και Shiffrin) διατύπωσαν την υπόθεση ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη λειτουργεί ως μνήμη «εργασίας» και πρότειναν ένα δυναμικό σύνθετο τριμερές μνημονικό σύστημα. Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει την βραχυπρόθεσμη μνήμη αλλά και ένα άλλο είδος μνήμης όπου επεξεργάζεται ενεργά πληροφορίες, ρυθμίζοντας και συντονίζοντας μια σειρά από βοηθητικά συστήματα, τα σημαντικότερα των οποίων είναι : **το φωνολογικό κύκλωμα, το επεισοδιακό και το οπτικοχωρικό σημειωματάριο** (Σχ. 2). Ουσιαστικά, η μνήμη εργασίας συνιστά την ικανότητα του ατόμου να αποθηκεύει και να διαχειρίζεται πληροφορίες για σύντομο χρονικό διάστημα (Alloway et al., 2009). Η μνήμη εργασίας αποτελείται από δύο λειτουργίες. Η πρώτη λειτουργία είναι η αποθήκευση δεδομένων για μερικά δευτερόλεπτα, όπως η συγκράτηση στη μνήμη ενός αριθμού τηλεφώνου έως τη στιγμή της ανάκλησής του. Η δεύτερη λειτουργία της αποτελεί η δυνατότητα να παρέχει μια είσοδο , μια πύλη , για την μακροπρόθεσμη μνήμη.

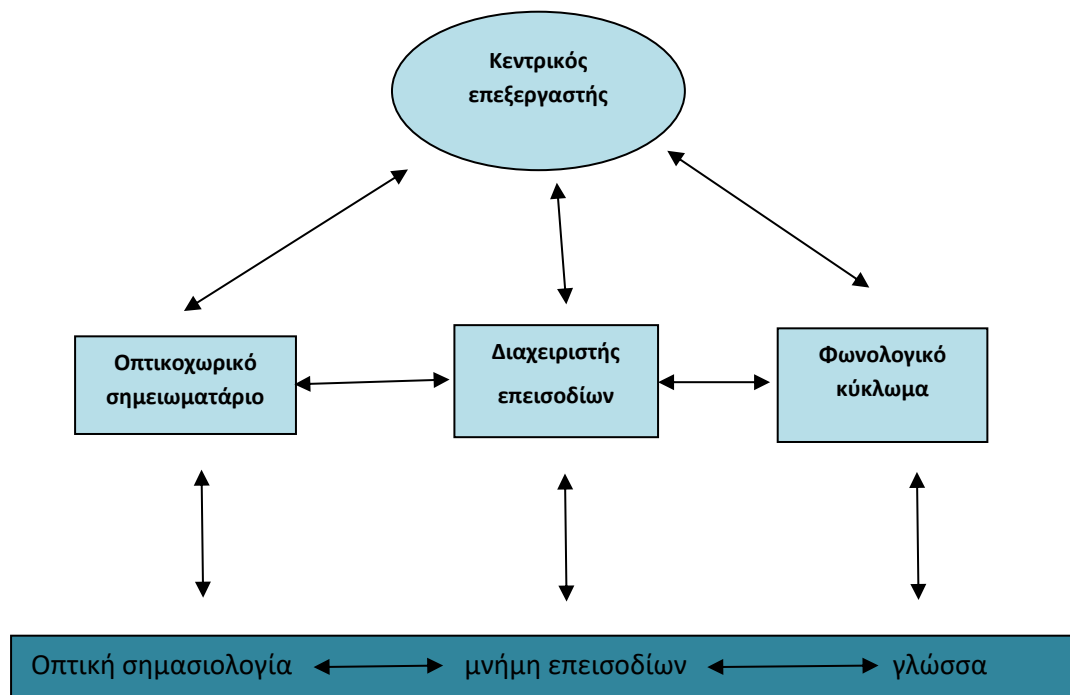
Η μνήμη εργασίας χωρίζεται σε δύο είδη, την λεκτική ή αλλιώς ακουστική και την οπτικοχωρική μνήμη. Υπάρχει ένα φωνολογικό αποθηκευτικό σύστημα μαζί με ένα κύκλωμα σιωπηλής δοκιμής, ένα μέρος του εγκεφάλου που χρησιμοποιείται για να πούμε πράγματα στον εαυτό μας. Ακόμα και στην περίπτωση ανάγνωσης, η πληροφορία θα μετασηματιστεί σε ένα φωνολογικό κώδικα και θα αποθηκευτεί για μικρό χρονικό διάστημα σε αυτό το διμερές σύστημα. Αυτή είναι η λεκτική μνήμη. Επίσης υπάρχει και ένα οπτικό αποτύπωμα που μπορεί να συγκρατήσει εικόνες αντικειμένων για αρκετό χρονικό διάστημα προς επεξεργασία. Εκτός από εικόνες συγκρατεί και θέσεις στον χώρο που βρίσκονται τα διάφορα αντικείμενα. Εδώ κάνουμε λόγο για την οπτικοχωρική μνήμη εργασίας.

Ο όρος μνήμη εργασίας είναι αυτός που έχει επικρατήσει και η έννοια της μνήμης εργασίας έχει διευρυνθεί για να συμπεριλάβει εκτός από τη διατήρηση των πληροφοριών, την επεξεργασία και τη λειτουργία της λογικής όπως και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Η διαφοροποίηση των σχετικών πληροφοριών και το

φιλτράρισμα των άσχετων πληροφοριών αποτελούν λειτουργίες που μπορούν να περιγραφούν ως έλεγχος της προσοχής. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη στηρίζεται σε στρατηγικές όπως η επανάληψη και η κατάτμηση δεδομένων, ενώ η μνήμη εργασίας είναι πιο σύνθετη και αποτελείται από την προσοχή, την επεξεργασία και την αποθήκευση (Engle et al., 1999).

Οι ερευνητικές μελέτες που αξιολόγησαν τη μνήμη εργασίας σε μαθητές με Δ.Α.Φ. έδειξαν ότι οι μαθητές με αυτισμό βαθμολογούνται χαμηλότερα όσον αφορά τη μνήμη εργασίας από ό,τι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Χαμηλότερα αποτελέσματα εμφάνισαν κυρίως σε εργασίες που απαιτούν γνωστική ευελιξία, σχεδιασμό, μεγαλύτερο φορτίο μνήμης εργασίας και χωρική μνήμη εργασίας. Τα αποτελέσματα ήταν ακόμη χειρότερα σε αυξανόμενη πολυπλοκότητα εργασιών καθώς και σε συνθήκες διπλής εργασίας. Οι χαμηλότερες βαθμολογίες στη λεκτική μνήμη εργασίας συσχετίστηκαν με μεγαλύτερα προβλήματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά καθώς και με πιο περιοριστική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (Kercood et al., 2014).

Το μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης



Σχ. 2 Το μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης

2.7.4.4 Οπτική και Ακουστική μνήμη

Η οπτική και η ακουστική μνήμη αποτελούν μορφές της αισθητηριακής μνήμης. Όταν οι εξωτερικές πληροφορίες φτάνουν σε ένα άτομο γίνονται αντιληπτές από τους αισθητήριους καταγραφείς. Ανάλογα με τον αισθητηριακό καταγραφέα που χρησιμοποιείται για την πρόσληψη μιας πληροφορίας έχουμε και τις διάφορες μορφές αισθητηριακής συγκράτησης (οπτική, ακουστική, απτική). Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών (90%) εισέρχεται στο μνημονικό σύστημα διά μέσου της οράσεως και της ακοής, συνεπώς μιλάμε για την οπτική αισθητηριακή μνήμη (εικονική μνήμη) και ακουστική αισθητηριακή μνήμη (ηχητική μνήμη) αντίστοιχα (Howard, 1995).

Όσον αφορά την οπτική μνήμη, διατηρεί προσωρινά τις οπτικές εντυπώσεις και τις διαθέτει ώστε να γίνει η επεξεργασία τους σε σύντομο χρονικό διάστημα ακόμα και μετά την εξαφάνιση του ερεθίσματος. Με τον ίδιο τρόπο, επίσης φαίνεται να λειτουργεί και η ακουστική μνήμη (Neisser, 1967). Ωστόσο, έρευνες έδειξαν ότι η ακουστική μνήμη έχει μεγαλύτερη ικανότητα να διατηρεί πληροφορίες και αυτό φαίνεται να σχετίζεται με την επεξεργασία της γλώσσας και με το γεγονός ότι ο ανθρώπινος λόγος μπορεί να κατανοηθεί μόνο από τα συμφραζόμενα (Schwab & Nusbaum, 1986). Ως εκ τούτου, τα άτομα θυμούνται καλύτερα όταν οι πληροφορίες τους παρουσιάζονται ακουστικά παρά όταν τους παρουσιάζονται οπτικά. Επίσης, οι έρευνες υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει μία αλλά περισσότερες οπτικές και ακουστικές μνήμες. Στην ακουστική μνήμη υπάρχει για παράδειγμα η βραχύχρονη ακουστική αποθήκευση, που είναι απλή αποθήκευση χωρίς ανάλυση του ερεθίσματος και χάνεται σε λιγότερο από ένα δευτερόλεπτο και υπάρχει και η μακρόχρονη ακουστική αποθήκευση, που διαρκεί μερικά δευτερόλεπτα και το ερέθισμα μπορεί να υποστεί μερική ανάλυση ή τροποποίηση.

Παρά τις ομοιότητες υπάρχουν και διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη αισθητηριακής μνήμης. Η ακουστική μνήμη έχει μικρότερη χωρητικότητα από την οπτική αφού στην πρώτη περίπτωση μπορούν να ανακληθούν μέχρι πέντε αντικείμενα, ενώ στην δεύτερη 9 με 10. Διαφορά υπάρχει και στην διάρκεια αφού η ακουστική μνήμη φαίνεται να διαρκεί 2-3 δευτερόλεπτα, ενώ η οπτική 0,5-1 δευτερόλεπτα (Matlin, 1998).

Όσον αφορά τα άτομα με Δ.Α.Φ. η οπτική τους μνήμη χαρακτηρίζεται ως πάρα πολύ καλή, σε αντίθεση με την ακουστική, που λειτουργεί βοηθητικά. Όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται οπτικά με εικόνες και λέξεις αποδίδουν καλύτερα, διότι είναι άτομα με εξαιρετικές οπτικές ικανότητες (Jordan & Powell, 2001; Peeters, 2000; Wing, 2000).

2.7.4.5 Μακροπρόθεσμη μνήμη

Η μακροπρόθεσμη μνήμη είναι το είδος μνήμης το οποίο επιτρέπει την αποθήκευση πληροφοριών για ένα χρονικό διάστημα διάρκειας μερικών λεπτών έως και πάρα πολλών δεκαετιών ή ακόμη και για πάντα (Ζαχαροπούλου, 2006). Η μακρόχρονη μνήμη χωρίζεται περαιτέρω σε τρεις υποκατηγορίες, ανάλογα με το είδος των αποθηκευμένων πληροφοριών. Πρώτη υποκατηγορία αφορά την **αυτοβιογραφική μνήμη** που περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τον εαυτό μας όπως επίσης και για συμβάντα που έγιναν παρουσία μας. Αυτού του είδους οι πληροφορίες αποθηκεύονται χάρη στους μηχανισμούς της λεγόμενης **επεισοδιακής μνήμης**. Η δεύτερη υποκατηγορία της **μακρόχρονης μνήμης** είναι η **σημασιολογική μνήμη**, στην οποία αποθηκεύονται άλλου τύπου πληροφορίες που θεωρούνται χρήσιμες ή ενδιαφέρουσες. Τέλος, υπάρχει και η **διαδικαστική μνήμη**, η οποία είναι υπεύθυνη για την αποθήκευση και ανάκληση αυτοματοποιημένων διεργασιών. Κάθε υποκατηγορία της μακρόχρονης μνήμης έχει ποιοτικές διαφορές από τις άλλες δύο, με κοινό παρονομαστή όμως την μακροχρόνια αποθήκευση πληροφοριών, είτε αυτές αναφέρονται σε προσωπικές αναμνήσεις, είτε σε κωδικοποιημένες πληροφορίες από τρίτες πηγές (Squire & Dede, 2015; Joyce, 2005).

Η αποθήκευση στην αισθητήρια μνήμη και την βραχυπρόθεσμη έχουν περιορισμένη χωρητικότητα και διάρκεια, δηλαδή οι πληροφορίες δεν διατηρούνται για πάντα. Η μακροπρόθεσμη μνήμη, αν και δεν είναι γνωστό το ανώτατο όριο χωρητικότητάς της, μπορεί να αποθηκεύσει πολύ μεγαλύτερες ποσότητες πληροφοριών καθώς και για μεγαλύτερη διάρκεια που εκτείνεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου (Milner et al., 1998).

Τα παιδιά με Δ.Α.Φ. (ειδικά αυτά που έχουν λεκτική επικοινωνία) έχουν καλή μνήμη για προσωπικά γεγονότα που έχουν αποθηκευτεί σε σχέση με το πλαίσιο που

συνέβησαν, δηλαδή έχουν καλή μνήμη επεισοδίων. Όμως η γνώση τους για τον κόσμο γενικά (μνήμες γεγονότων που αποθηκεύτηκαν ανάλογα με το νόημά τους) φαίνεται ότι είναι ανεπαρκής. Για παράδειγμα, λίστες γεγονότων, όπως ημερομηνίες ή ονόματα μετάλλων από τον περιοδικό πίνακα που απομνημονεύτηκαν και εντυπωσιάζουν ως περιστατικά, μπορεί να αντανακλούν μνήμες που αποθηκεύτηκαν ως επεισόδια και όχι ως σώμα γνώσης με συνοχή (Jordan & Powell, 2001).

2.7.5 Σκέψη-απόκτηση εννοιών

Κατά την νηπιακή ηλικία ο τρόπος σκέψης των παιδιών εμφανίζει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία ευθύνονται για τις αναπτυξιακές ατέλειες της νοημοσύνης τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά θα δούμε παρακάτω έχοντας πάντα κατά νου ότι αποτελούν τη γέφυρα για το πέρασμα σε πιο σύνθετες νοητικές ενέργειες. Συγκεκριμένα:

α) Τα νήπια χρησιμοποιούν προέννοιες, δηλαδή "αφελείς" σημασίες στις λέξεις που χρησιμοποιούν. Οι αντιληπτικοί σχηματισμοί του νηπίου είναι μονομερείς, ενώ κάνει και αυθαίρετες γενικεύσεις. Για παράδειγμα επειδή ο σκύλος τους λέγεται Τζακ καλούν έτσι όλους τους σκύλους που συναντούν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι σε αυτή την ηλικία τα νήπια δεν έχουν οργανώσει τον κόσμο σε κατηγορίες στις οποίες μαζί με τα κοινά χαρακτηριστικά να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν και διαφορές φτιάχνοντας με αυτόν τον τρόπο έννοιες. Οι έννοιες είναι προϊόν της λογικής σκέψης. Απαιτεί δύο διεργασίες την αφαίρεση και τη γενίκευση. Με την αφαίρεση τα παιδιά μπορούν να διαχωρίσουν στοιχεία ομοιότητας μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων. Για παράδειγμα κατανοούν ότι το νερό, το λάδι, το οινόπνευμα έχουν κοινό χαρακτηριστικό ότι είναι ρευστά και τα κατατάσσουν στα υγρά. Στη συνέχεια αν συναντήσουν ένα άλλο ρευστό όπως η βενζίνη για παράδειγμα χρησιμοποιούν τις παλαιότερες εμπειρίες και γνώση τους φτάνοντας στο συμπέρασμα ότι και η βενζίνη είναι υγρό. Η συνένωση αυτή των εμπειριών και η παραγωγή ενός γενικότερου κανόνα από διαφορετικές εμπειρίες αποτελεί τη γενίκευση. Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό η απόκτηση εννοιών αποτελεί πολύ σημαντική λειτουργία για τη σκέψη. Οι έννοιες είναι ο σύνδεσμος ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του και

αποτελούν ισχυρό μέσο οργάνωσης των εμπειριών βοηθώντας το άτομο να προσαρμοστεί (Παρασκευόπουλος, 1985).

β) *Οι συλλογισμοί του νηπίου είναι μεταγωγικοί.* Αυτό σημαίνει ότι η σκέψη του νηπίου δεν είναι ούτε επαγωγική (από το μερικό προς το γενικό) ούτε παραγωγική (από το γενικό στο μερικό). Η σκέψη κινείται από το μερικό προς το μερικό, χωρίς επαρκή λογικό σύνδεσμο. Ο τρόπος σκέψης του νηπίου χαρακτηρίζεται από συλλογισμό του τύπου αν ένα αντικείμενο μοιάζει με κάποιο άλλο αντικείμενο ως προς ένα χαρακτηριστικό τότε θα μοιάζει και ως προς όλα τα άλλα χαρακτηριστικά με αυτό. Συνέπεια αυτού του είδους σκέψης είναι τα μικρά παιδιά να συγχέουν την αιτία και το αποτέλεσμα. Αυτή τη μορφή σκέψης που προηγείται της αληθινής αιτιώδους σκέψης ο Piaget την ονόμασε προ-αιτιώδη σκέψη (Cole & Cole, 2002).

γ) *Η σκέψη του νηπίου είναι εγωκεντρική.* Δηλαδή, αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα φαινόμενα γύρω του με βάση την προσωπική του σκοπιά. Αυτή η ασυνείδητη γνωστική αδυναμία του νηπίου το μετατρέπει σε ανίκανο να πάρει τη θέση του άλλου και να κατανοήσει ότι η άποψη του μπορεί να είναι μία από τις πολλές άλλες πιθανές απόψεις. Ο εγωκεντρισμός διακρίνεται σε δύο είδη:

1) *Στον άμεσο εγωκεντρισμό* που είναι η ανεξέλεγκτη υπαγωγή των αντικειμενικών φαινομένων στις προθέσεις και τις επιδιώξεις του παιδιού. Για παράδειγμα, “σκοτεινιάζει για να κοιμηθώ”.

2) *Στον έμμεσο εγωκεντρισμό*, που το παιδί ερμηνεύει τα φαινόμενα με βάση τα προσωπικά του βιώματα. Μορφές έμμεσου εγωκεντρισμού είναι ο **ανιμισμός**, δηλαδή η εμψύχωση των άψυχων, όταν για παράδειγμα το παιδί σκέφτεται ότι “πρέπει να ταΐσει την κούκλα γιατί πεινάει” και ο **ανθρωπομορφισμός**, όπου αποδίδονται ανθρώπινες ιδιότητες στα άψυχα αντικείμενα οπότε το παιδί πιστεύει ότι “ο αέρας είναι θυμωμένος και σπάει τα δέντρα”.

Ο εγωκεντρικός τρόπος σκέψης φαίνεται επίσης και στην ομιλία του νηπίου. Όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά οδηγούνται σε «συλλογικούς μονολόγους» αντί να κάνουν πραγματικό διάλογο. Ο Piaget θεώρησε ότι αυτή η συμπεριφορά οφείλεται στο ότι τα

μικρά παιδιά είναι τόσο πολύ παγιδευμένα στην άποψή τους ώστε δεν προσπαθούν ακόμη να επικοινωνήσουν (Cole & Cole, 2002; Κουτσοβάνου, 2000; Παρασκευόπουλος, 1985).

δ) Η σκέψη του νηπίου επικεντρώνεται σε ένα μόνο χαρακτηριστικό κάθε φορά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κατά την επίλυση ενός προβλήματος να αγνοεί άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά. Συνήθως το χαρακτηριστικό που επικεντρώνεται το παιδί είναι ένα περίοπτο αντιληπτικό στοιχείο, το οποίο του κέντρισε το ενδιαφέρον. Όμως, αυτός ο τρόπος σκέψης όπως είναι φυσικό οδηγεί το παιδί σε αντιφάσεις και ασυνέπειες. Για παράδειγμα όταν αλλάξουμε το σχήμα μιας ορισμένης ποσότητας πλαστελίνης και από σφαίρα την μεταπλάσουμε σε κύλινδρο ή σε μικρότερα σφαιρίδια το παιδί θα απαντήσει ότι έχουμε περισσότερη ή λιγότερη ποσότητα πλαστελίνης αντίστοιχα μην μπορώντας να συνυπολογίσει πολλές διαστάσεις του προβλήματος και να εξετάσει την αλληλεπίδρασή τους. Φαίνεται ότι η σκέψη του νηπίου δεν έχει αντιστρεψιμότητα και για αυτό δεν κατανοεί ότι κάθε ενέργεια έχει και την αντίθετή της, ότι κάθε ενέργεια εξισορροπείται από μία άλλη.

Γενικά, η σκέψη του νηπίου διακρίνεται από μια στατικότητα καθώς αντιλαμβάνεται τα γεγονότα ως μεμονωμένες διακριτές καταστάσεις και όχι σε αλληλένδετους μετασχηματισμούς. Η σκέψη του δεν έχει εσωτερική ευελιξία ώστε να «βλέπει» όλες τις αλλαγές, αλλά επικεντρώνεται μόνο στο αποτέλεσμα. Άλλοτε συγκεντρώνει την προσοχή του σε επιμέρους στατικά στοιχεία και άλλοτε αντιμετωπίζει το πρόβλημα σαν αδιαφοροποίητο σύνολο (συγκρητισμός).

Όσον αφορά τη μελέτη του τρόπου σκέψης των νηπίων με Δ.Α.Φ. εμφανίζει πολλά κοινά στοιχεία με την πορεία που ακολουθεί ο τρόπος σκέψης των τυπικώς αναπτυσσόμενων νηπίων. Συγκεκριμένα, η μη κατανόηση της σκέψης των άλλων, η δυσκολία στο να γενικεύσουν κατά την απόκτηση των εννοιών, η έλλειψη ευελιξίας ώστε να απομονώσει όλα τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την κατανόηση ενός γεγονότος, αλλά και η δυσκολία να ακολουθήσουν τη διαδοχή ενός γεγονότος αποτελούν κοινά στοιχεία στον τρόπο σκέψης των νηπίων με Δ.Α.Φ.. Η πραγματικότητα ωστόσο είναι ότι σε αντίθεση με τα παιδιά με Δ.Α.Φ. στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά οι δυσκολίες αυτές αποτελούν ένα στάδιο και μία γέφυρα

για να περάσουν σχετικά γρήγορα σε ένα επόμενο στάδιο σκέψης κατακτώντας τον αντικειμενικό ρεαλισμό και οι νοητικές ατέλειες θα υποχωρήσουν. Αντίθετα τα παιδιά με Δ.Α.Φ. μπορεί να καθυστερήσουν σημαντικά να περάσουν στο επόμενο στάδιο ή και να μην περάσουν σε αυτό στην περίπτωση που συνυπάρχει σοβαρή νοητική υστέρηση.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Uta Frith (1999), το κύριο πρόβλημα των παιδιών με Δ.Α.Φ. είναι η ανικανότητά τους να συνενώσουν σε ολοκληρωμένα σύνολα κάθε είδους πληροφορίες, να συναισθανθούν τις ειδικές λειτουργίες του νου, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τις αλληλεπιδράσεις μέσω του λόγου. Όταν λέμε ότι τα άτομα με Δ.Α.Φ. έχουν διαφορετικό γνωστικό ύψος, εννοούμε βασικά ότι ο εγκέφαλός τους επεξεργάζεται διαφορετικά τις εισερχόμενες πληροφορίες. Ακούν, βλέπουν, πιάνουν, αλλά χειρίζονται τις πληροφορίες αυτές με διαφορετικό τρόπο. Η ευελιξία της σκέψης και της συμπεριφοράς των παιδιών με Δ.Α.Φ. συνήθως εκδηλώνεται με απουσία φανταστικού ή μιμητικού παιχνιδιού και ανικανότητα στο να δείχνουν σε αντικείμενα του άμεσου ενδιαφέροντός τους. Έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές όπως: παράξενες αντιδράσεις σε ερεθίσματα, αυτοτραυματική συμπεριφορά, διάφορες στερεοτυπικές κινήσεις, προσκόλληση και εμμονή σε αντικείμενα ή ρουτίνες (Peeters, 2000; Wing, 2000).

Επιπλέον, ο τρόπος σκέψης των παιδιών με Δ.Α.Φ. είναι πολύ συγκεκριμένος και η κατανόηση του προφορικού λόγου κυριολεκτική (Collia - Faherty, 1999). Δεν συνδέουν τις πληροφορίες για να βγάλουν συμπεράσματα, κάνουν συνεχώς τα ίδια λάθη και δε μαθαίνουν από την εμπειρία. Είναι επίσης διαπιστωμένη η δυσχέρεια τους να μεταφέρουν γνώσεις και δεξιότητες σε νέες συνθήκες (Jordan & Powell, 2000). Λόγω της άκαμπτης σκέψης τους, δυσκολεύονται να ανακαλέσουν την κατάλληλη στρατηγική για να επιλύσουν προβλήματα. Και αυτό, διότι δεν γνωρίζουν τις στρατηγικές που διαθέτουν και χρησιμοποιούν πάντα την ίδια στρατηγική ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητά της (Jordan & Powell, 2001; Peeters, 2000;).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό της σκέψης των παιδιών με Δ.Α.Φ. σχετίζεται με τη δυσκολία να ακολουθήσουν αλληλουχίες. Ο χρόνος και η αιτία αποτελούν συγκεκριμένα είδη αλληλουχιών. Ο χρόνος αποτελεί μια αλληλουχία γεγονότων και υπό την προϋπόθεση ότι η αλληλουχία δεν θα αλλάξει τα παιδιά με Δ.Α.Φ. δεν

παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Ωστόσο, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. εμφανίζουν δυσκολίες να προβλέψουν αλληλουχίες από εδραιωμένα μοτίβα. Οι αλλαγές στη ρουτίνα είναι γνωστό ότι τους προκαλούν αναστάτωση. Στην πραγματικότητα όμως δεν αναστατώνονται από την ίδια την αλλαγή, αλλά από την αλλαγή σε μια αλληλουχία στην οποία το παιδί βασιζόταν μέχρι τότε. Για αυτό το λόγο έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με Δ.Α.Φ. διασκεδάζουν με εντελώς καινούριες καταστάσεις που δεν διαταράσσουν μια προϋπάρχουσα αλληλουχία. Η έννοια της αιτιώδους συνάφειας αναφέρεται στον αν μπορεί το άτομο να πάει πέρα από το ότι ένα γεγονός ακολουθεί το άλλο και να συμπεράνει ότι το ένα γεγονός είναι η αιτία και το άλλο το αποτέλεσμα. Αυτό το συμπέρασμα ωστόσο από ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης απορρίπτεται, αν το πρώτο γεγονός δεν οδηγήσει στο δεύτερο ή αν το δεύτερο γεγονός συμβεί σε μια διαδοχή με ένα διαφορετικό πρώτο γεγονός. Αυτή η ανάλυση και σύγκριση των καταστάσεων είναι ιδιαίτερα δύσκολη για το παιδί με Δ.Α.Φ., το οποίο δεν θα αναπτύξει επίγνωση της αιτιώδους συνάφειας και θα βασιστεί σε συγκεκριμένα γεγονότα που συγχρονίζονται (Jordan & Powell, 2001).

Κοινό χαρακτηριστικό στη σκέψη των παιδιών με Δ.Α.Φ. που έχουν κατακτήσει ομιλία είναι ο οπτικός τρόπος σκέψης. Προκειμένου να κατανοήσουν μια έννοια πρέπει να την οπτικοποιήσουν πρώτα ανακαλώντας κάποια παλιότερη εμπειρία σε σχέση με αυτή την έννοια. Για αυτό το λόγο και η σκέψη των παιδιών με Δ.Α.Φ. θεωρείται περιορισμένη ως προς την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, με παραδείγματα τη δικαιοσύνη ή την αλήθεια αφού δεν είναι εύκολη η οπτικοποίησή τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί με Δ.Α.Φ. θα μπορούσε να ανακαλέσει για την λέξη «καταπάτηση» το «μην καταπατάτε» από μία πινακίδα μπροστά από ένα δέντρο. Επίσης, για να ανακαλέσουν τον ήχο από ένα γράμμα της αλφαβήτα πρέπει να το σχηματοποιήσουν με τα δάχτυλά τους και όταν τραγουδάνε την αλφαβήτα μπορεί να βλέπουν το μέρος στο οποίο για πρώτη φορά την είπαν ολόκληρη (Grandin, 1995).

Κεφάλαιο 3: Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Η κοινωνική ανάπτυξη είναι μια αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εισάγονται στην ευρύτερη κοινότητα και συγχρόνως διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα (Cole & Cole, 2002). Τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους ανθρώπους που τα φροντίζουν, κατά τη διάρκεια των οποίων μαθαίνουν να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές αντιδράσεις τους και μαθαίνουν να προσδοκούν τέτοιες αντιδράσεις ως αποτέλεσμα της δικής τους συμπεριφοράς (Trevarthen, 2011; Χουντουμάδη, 1998; Brackbill, 1979). Αντιγράφουν εκφράσεις του προσώπου των ενηλίκων και «ξαναβιώνουν» τα συναισθήματα και τα κίνητρα οικείων ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης (Hsu et al., 2013). Με αυτό τον τρόπο κατανοούν γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους σε ανάλογες κοινωνικές περιστάσεις. Ωστόσο, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στις προαναφερθείσες κοινωνικές συμπεριφορές. Παρακάτω θα αναλύσουμε την πορεία του παιδιού προς την κοινωνική ανάπτυξη αντιπαραβάλλοντάς την με αυτή των παιδιών με Δ.Α.Φ..

3.1 Η κοινωνική ανάπτυξη από τη γέννηση του παιδιού

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού ξεκινάει από τη στιγμή που αναπτύσσεται μια στενή συναισθηματική σχέση ανάμεσα στο παιδί και κάποιο άλλο πρόσωπο. Το παιδί για να καλλιεργήσει, να συντηρήσει και να διατηρήσει αυτό το συναισθηματικό δεσμό με τη μητέρα του πρέπει να αναπτύξει τόσο τις αισθητηριακές του ικανότητες όσο και ένα σύνολο συμπεριφορών, ανάλογων κάθε φορά με την ηλικία του. Ιδιαίτερα καθοριστικό για τη θεμελίωση του δεσμού μητέρας – παιδιού είναι το πρώτο έτος της ζωής του. Ο Brackbill (1979) διακρίνει τα ακόλουθα στάδια ανάπτυξης του δεσμού μητέρας-παιδιού με βάση τη συμπεριφορά:

- α) Το παιδί αναζητά να βρεθεί κοντά στη μητέρα ή στο πρόσωπο που θεωρεί σημαντικό.

β) Το παιδί αντιστέκεται στο χωρισμό.

γ) Το παιδί χρησιμοποιεί τη μητέρα ως σημείο αναφοράς και ασφάλειας, όταν βρεθεί σε συνθήκες που του προκαλούν ανασφάλεια.

δ) Το παιδί «γαντζώνεται» επάνω στη μητέρα όταν φοβάται.

ε) Το παιδί προσπαθεί να έχει την προσοχή και την αναγνώριση της μητέρας ή των σημαντικών προσώπων γι' αυτό.

Η συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο στην προσπάθεια προσαρμογής στον κοινωνικό περίγυρο δηλώνει εσωτερικές διεργασίες και εξωτερικές σχηματοποιημένες συμπεριφορές (αυτές που έχουν άμεση σχέση με την προσωπικότητα του ατόμου). Υπάρχουν εξωτερικές–φανερές στην παρατήρηση συμπεριφορές, και εσωτερικές–κρυφές συμπεριφορές με την έννοια των εμπειριών, των συναισθημάτων και της σκέψης. Συνεπώς, το παιδί από τη φύση του εκδηλώνει συμπεριφορές που εξαρτώνται άμεσα από το ψυχικό και συναισθηματικό του κόσμο.

Παραδείγματα ανάλογων συμπεριφορών αποτελούν η αναζήτηση, η διερεύνηση, η αποφυγή, η ευχή, η συγκράτηση, η επιθυμία να είναι αξιαγάπητο, χαρούμενο, φοβισμένο ή επιθετικό.

Νωρίς, στην ανάπτυξη τους, τα βρέφη αναζητούν τρόπους για να εκφράσουν και να μοιραστούν την αμοιβαιότητα με το άτομο που τα φροντίζει. Δείχνουν σαφή προτίμηση σε αυτό το άτομο αν και ακόμη δεν έχει υπάρξει προσκόλληση (Trevarthen, 2011; Χουντουμάδη, 1998). Από την ηλικία των 2 μηνών τα βρέφη εκφράζουν το κοινωνικό χαμόγελο, σύντομα κοιτάγματα και άναρθρες εκφορές του λόγου στην «πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπίδραση με τη μητέρα τους. Χαμογελούν και συνοφρυώνονται με τρόπο που πλησιάζει εκείνον των μεγάλων. Αναγνωρίζουν τα κοινά στοιχεία σε ένα πρόσωπο και αυτό φέρνει χαρά και γνήσιο χαμόγελο στα χείλη τους αντικαθιστώντας τους μυϊκούς σπασμούς των πρώτων δύο μηνών (Wörmann et al., 2014; Bigelow & Rochat, 2006; Maurer & Maurer, 1998; Χουντουμάδη, 1998). Στους 4-6 μήνες τα μωρά γελάνε όταν ένα ερέθισμα είναι έντονο, στο γαργαλητό ή στις οπτικές εκπλήξεις και γενικά σε αντίστοιχες κοινωνικές συναλλαγές. Σε ηλικία 8-10 μηνών τα βρέφη αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη χειρονομία του δειξίματος προκειμένου να κατευθύνουν την προσοχή ενός σε ένα κοινό αντικείμενο (Carpenter et al., 2002). Από την ηλικία των 8-14 μηνών χρησιμοποιούν και εναλλάσσουν το βλέμμα τους με έναν ενήλικα ή ένα παιδί σε

σχέση με ένα αντικείμενο (Martins et al., 2014; Mundy & Newell, 2007). Παίζουν απλά κοινωνικά παιχνίδια, όπως για παράδειγμα το κυνήγι αντικειμένων, όπου αναζητούν ένα αντικείμενο που ξαφνικά εξαφανίζεται από μπροστά τους από ένα ενήλικα ή από κάποιο μεγαλύτερο παιδί (Hsu et al., 2013). Από 14-18 μηνών παρέχουν βοήθεια στους άλλους, φέρνοντας για παράδειγμα ένα αντικείμενο που έχει πέσει κάτω, κατανοώντας την επιθυμία των άλλων (Warneken & Tomasello, 2009).

Τα βρέφη με μελλοντική διάγνωση Δ.Α.Φ. επιδεικνύουν αντίστοιχα ποσοστά κοινωνικού χαμόγελου (Clifford & Dissanayake, 2008). Ωστόσο, σε ηλικία 12-14 μηνών χρησιμοποιούν σημαντικά λιγότερο τη χειρονομία του δείξιματος (Barbaro & Dissanayake, 2013; Clifford & Dissanayake, 2008) και είναι λιγότερο πιθανό να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν τον συγχρονισμό με έναν ενήλικα στις εναλλαγές της προσοχής τους (Clifford & Dissanayake, 2008). Τόσο ως παιδιά, όσο και ως ενήλικες δυσκολεύονται στην κατανόηση των βασικών αρχών του διαλόγου και το «χρωματισμό» της ομιλίας τους (Colle et al., 2008; Losh & Capps, 2003), στην κατανόηση των οδηγιών (Saalasti et al., 2008), στην αιτιολόγηση των απαντήσεών τους (Loukusa et al., 2007; Seung, 2007; Losh & Capps, 2003), και στη λεπτομερή αφήγηση (Colle et al., 2008). Παρέχουν λιγότερη βοήθεια στους άλλους και δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση για αυτό (Jameel et al., 2014).

Λίγες ώρες μετά τη γέννησή τους, τα βρέφη επικοινωνούν μη λεκτικά με τη μητέρα τους (Trevarthen, 2011). Αυτή η επικοινωνία, αρχικά εντοπίζεται στην αναζήτηση κοινωνικών σημάτων στο πρόσωπο της μητέρας και στην προτίμηση του κοιτάγματος του προσώπου της μητέρας (Thompson & Trevathan, 2009). Στη συνέχεια, η επικοινωνία εντοπίζεται στην ολοένα και αυξανόμενη ικανότητα για ανταπόκριση στην ακολουθία του βλέμματος προς ένα αντικείμενο, ακόμα και όταν το αντικείμενο βρίσκεται εκτός του άμεσου οπτικού πεδίου του παιδιού (Carpenter et al., 2002). Από την ηλικία των 4-6 μηνών, τα παιδιά ανταποκρίνονται στο άκουσμα του ονόματός τους (Nadig et al., 2007). Τα παιδιά είναι, επίσης, προικισμένα με τη μιμητική ικανότητα η οποία τους επιτρέπει ως βρέφη να μιμούνται τις συναισθηματικές εκφράσεις της μητέρας τους (Trevarthen, 2011), ως βρεφονήπια να μιμούνται τις χρήσεις των αντικειμένων και ως νήπια να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα (Pickard & Ingersoll, 2015).

Τα βρέφη με μελλοντική διάγνωση Δ.Α.Φ. παρουσιάζουν σε ηλικία 6-12

μηνών μειωμένο ενδιαφέρον στο κοίταγμα του κινούμενου προσώπου (Chawarska et al., 2013). Σε ηλικία 9-12 μηνών εκδηλώνουν μειωμένη ανταπόκριση στο άκουσμα του ονόματός τους (Miller et al., 2017). Σε ηλικία 12-18 μηνών χρησιμοποιούν λιγότερες χειρονομίες (Watson et al., 2013) και παρουσιάζουν χαμηλότερο συντονισμό μεταξύ του κοιτάγματος και του δείξιματος (Parladé & Iverson, 2015). Ως παιδιά και ενήλικες εκφράζουν αυξημένη συχνότητα στο κοίταγμα της περιοχής του στόματος αντίθετα με την περιοχή των ματιών (Fedor et al., 2017), αδυναμίες στην κατανόηση του συναισθηματικού μηνύματος των καθημερινών κινήσεων (Grézes et al., 2009) και αδυναμίες στη μίμηση σε συνθήκες παιχνιδιού (Gizzonio et al., 2015).

Η πρώτη καθοριστική σχέση του βρέφους είναι ο ασφαλής δεσμός που αναπτύσσει με τη μητέρα του (Groh et al., 2014). Μεταξύ 6-8 εβδομάδων τα βρέφη ξεκινούν τις πρώτες δυαδικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους φροντιστές τους (Schaffer & Liddell, 1984). Τα βρέφη ηλικίας 3 μηνών δείχνουν προτίμηση στο κοίταγμα διατάξεων προσώπου έναντι άλλων διατάξεων (Valenza et al., 1996) και ειδικότερα στο κοίταγμα του προσώπου της μητέρας τους έναντι άλλων άγνωστων προσώπων (Bigelow & Rochat, 2006). Οι πρώτες κινητικές προσπάθειες που κάνουν για να πιάσουν αντικείμενα φαίνεται να ενισχύουν την προτίμησή τους για το κοίταγμα των προσώπων (Libertus & Needham, 2014; Libertus & Needham, 2011). Βρέφη ηλικίας 5,5 μηνών διαφοροποιούν το άγγιγμά τους σε σχέση με τη διαθεσιμότητα των μητέρων τους (Moszkowski & Stack, 2007). Σε ηλικία 10 μηνών τα βρέφη μπορούν και ανταποκρίνονται διαφορετικά στο χαμόγελο της μητέρας τους σε σχέση με το χαμόγελο άγνωστων ατόμων (Bigelow & Rochat, 2006). Από την ηλικία των 14 μηνών εκφράζουν τις πρώτες αλτρουιστικές συμπεριφορές προς τους φροντιστές τους, βοηθώντας τους και μοιράζοντας αγαθά μαζί τους (Carpendale et al., 2014; Warneken & Tomasello, 2009). Μέχρι την ηλικία των 2 ετών αυξάνεται και το ενδιαφέρον τους στην ανησυχία των άλλων (Paulus, 2014; Zahn-Waxler et al., 1992). Από την ηλικία των 2,5 ετών αναδύεται το συσχετιστικό παιχνίδι (Dyer & Moneta, 2006) και από την ηλικία των 2-4 ετών το παιχνίδι προσποίησης και το παιχνίδι ρόλων (Kang et al., 2016).

Τα βρέφη με μελλοντική διάγνωση Δ.Α.Φ. κοιτάζουν και χαμογελούν λιγότερο προς τα πρόσωπα (Chawarska et al., 2013; Ozonoff et al., 2011), ενώ ως βρέφη χαμογελούν λιγότερο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Clifford et al., 2013). Το

παιχνίδι τους χαρακτηρίζεται από αδυναμίες στο αυθόρμητο παιχνίδι προσποίησης (Kang et al., 2016; Jordan, 2001). Οι αδυναμίες στο αυθόρμητο παιχνίδι προσποίησης έχουν ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στο να σκεφτούν αυθόρμητα για τις επιπτώσεις των δικών τους πράξεων και των πράξεων των άλλων (Wing et al., 2011; Wing, 1981). Επίσης, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αναπτύξουν, διατηρήσουν και κατανοήσουν τις σχέσεις τους ως ενήλικες με άλλους (Locke et al., 2013; Laugeson et al., 2009; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

3.2 Κοινωνική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση

Άλλη πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η κοινωνικοποίηση. Ως κοινωνικοποίηση ορίζεται «η διαδικασία απόκτησης και ανάπτυξης προσωπικών τύπων συμπεριφοράς, αξιών, μέτρων, ικανοτήτων και προτύπων από το άτομο, χαρακτηριστικά που προκύπτουν από την επαφή του ατόμου με το κοινωνικό σύνολο μιας ορισμένης κοινωνίας» (Cole & Cole, 2002).

Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης εμπλέκονται πολλά άτομα, όπως οι γονείς, τα αδέρφια, οι φίλοι. Αλλά και θεσμοί, όπως η εκκλησία, το σχολείο καθοδηγούν το άτομο σε όλη τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του μέσα από την εκπαίδευση, την αποδοχή ή την απόρριψη. Η κοινωνικοποίηση ξεκινάει από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού και συνεχίζεται ως μια όψη της συναναστροφής που έχουν τα παιδιά με άλλα μέλη της κοινωνίας τους. Ενήλικες και παιδιά διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη. Οι ενήλικες δείχνουν στα παιδιά όλα όσα σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους και τα ανταμείβουν, τα τιμωρούν ή τα αγνοούν ανάλογα με το πως αυτά ανταποκρίνονται, ενώ παράλληλα γίνονται για τα παιδιά κοινωνοί των κοινωνικών κατηγοριών (π.χ. γιος, κόρη, σπουδαστής). Αυτές οι κοινωνικές κατηγορίες περιγράφουν τις σχέσεις ενός προσώπου με την κοινωνική ομάδα και αποτελούν το κοινωνικό ρόλο που έχει το παιδί μέσα στο κοινωνικό σύνολο που μεγαλώνει. Τα παιδιά όμως δεν ενστερνίζονται αυτόματα και παθητικά όσα τους λένε οι ενήλικες. Τα παιδιά αποκτούν τις δικές τους εμπειρίες στην κοινωνία που ζούνε και τα μηνύματα που λαμβάνουν συγκρούονται με αυτά που τους μεταδίδουν οι ενήλικες, οπότε η συμπεριφορά που επιλέγουν να ακολουθήσουν τελικά ίσως να είναι και εντελώς διαφορετική (Cole & Cole, 2002).

3.3 Κοινωνική ανάπτυξη και προσωπικότητα

Άλλη μια πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η προσωπικότητα. Η προσωπικότητα είναι το μοναδικό σχήμα ιδιοσυγκρασίας, συναισθημάτων και νοητικών ικανοτήτων που αναπτύσσει ένα παιδί στις κοινωνικές του συναλλαγές. Εφόσον, δύο άνθρωποι δεν είναι δυνατόν να έχουν τις ίδιες εμπειρίες είναι βέβαιο ότι δεν θα έχουν και την ίδια προσωπικότητα. Ο καθένας έχει τις δικές του εμπειρίες αλλά και το δικό του τρόπο που τις ερμηνεύει βάσει των δικών του προτύπων σκέψης, συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας σημαντική είναι η αυτοαντίληψη, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Η αυτό-αντίληψη αποτελεί ένα στενό δεσμό μεταξύ προσωπικότητας και κοινωνικής ανάπτυξης. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας δεν θα μπορούσε να προχωρήσει χωρίς τη διαρκή τροποποίηση της αυτοαντίληψης με την παρέμβαση και των άλλων που ερχόμαστε σε κοινωνική επαφή. Έτσι, το παιδί αλλάζει διαρκώς ακόμη και στην ίδια του τη σκέψη για τον εαυτό του (Baldwin, 1902). Από τη γέννησή του το κάθε παιδί εμφανίζει ατομικές διαφορές στον τρόπο συμπεριφοράς του, στον τρόπο που ματαιώνεται και στην ετοιμότητά του για συμμετοχή σε νέες εμπειρίες. Αυτούς τους διαφορετικούς τρόπους ανταπόκρισης τους αποκαλούμε χαρακτηριστικά ιδιοσυγκρασίας και είναι ένα από τα σταθερά χαρακτηριστικά του ανθρώπου διαχρονικά. Ένα παιδί που απέχει από φόβο από νέες εμπειρίες στην βρεφική ηλικία είναι πολύ πιθανό ότι όταν θα πάει για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο θα λειτουργήσει συνεσταλμένα. Τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά μπορούν να αποτελέσουν τις πρώτες εμφανείς εκδηλώσεις της προσωπικότητας (Strelau, 1994; Thomas & Chess, 1989). Στη συνέχεια, οι εμπειρίες σε συνδυασμό με τη γνωστική κατανόηση, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τις συνήθειες του παιδιού διαμορφώνουν της τελική εικόνα της προσωπικότητάς του.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας και η κοινωνικοποίηση βρίσκονται σε διαρκή ένταση καθώς, όπως έγραψε ο Freud (1921, στο Cole & Cole, 2002), οι ατομικές επιθυμίες των ατόμων και οι ιδέες τους

συγκρούονται με τους κανόνες του πολιτισμού τους και τις επιθυμίες των άλλων. Για παράδειγμα ένα παιδί που ζηλεύει το νεογέννητο αδερφάκι του θα πρέπει να μάθει ότι δεν μπορεί νατσιμπάει το βρέφος για να κερδίσει το ενδιαφέρον της μητέρας του αλλά θα πρέπει να βρει άλλους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.

3.4 Κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση της προσωπικότητας στα παιδιά με Δ.Α.Φ.

Όσον αφορά τα παιδιά με Δ.Α.Φ. δυσκολεύονται να μοιράζονται σκέψεις, συναισθήματα, έννοιες, προθέσεις και εμπειρίες. Η ικανότητά τους να μάθουν για τον κόσμο μέσα από την κοινωνική ανταλλαγή είναι περιορισμένη. Αυτό εμφανίζεται με τη φαινομενική αδιαφορία για τους άλλους ανθρώπους, με τη δυσκολία στην κατανόηση για το τι πραγματικά οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται, επιθυμούν και προσδοκούν από τους άλλους, με τη δυσκολία να συνάψουν φιλικές σχέσεις, να ενταχθούν σε μια ομάδα και να κατανοήσουν ότι ο άνθρωπος είναι ό,τι πιο σημαντικό υπάρχει σε αυτό τον κόσμο (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005). Όταν μιλάμε για φαινομενική αδιαφορία είναι γιατί στην πραγματικότητα δεν είναι ότι δεν τους ενδιαφέρει να είναι μαζί μας, αλλά δεν ξέρουν γιατί να είναι μαζί μας ή δεν γνωρίζουν με τι τρόπο μπορούν να είναι μαζί μας. Μπορεί να έχουν τις κοινωνικές δεξιότητες στο ρεπερτόριο των ικανοτήτων τους, αλλά ενδέχεται να μην έχουν την ικανότητα να αξιολογήσουν πότε να τις χρησιμοποιήσουν (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005; Bauminger et al., 2003; Mesibon, 1984). Ακόμη και όταν εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αυτές δεν μοιάζουν με συνδιαλλαγές των τυπικώς αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους. Συχνά οι άλλοι τα βλέπουν ως «περίεργα», ίσως και ως «ψυχρά» και «σκληρά». Στην καλύτερη περίπτωση, η δυσκολία των παιδιών με Δ.Α.Φ. στην κοινωνική αλληλεπίδραση τα μετατρέπει σε κοινωνικά ανάρμοστα. Στο άλλο άκρο βρίσκεται η πιθανή κοινωνική τους απόσυρση από την κοινωνική επαφή που τους προκαλεί αναστάτωση και σύγχυση (Jordan & Powell, 2001; McGee et al., 1997). Ειδικότερα, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. δαπανούν λιγότερο χρόνο αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους συγκριτικά με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά αντίστοιχης ηλικίας (Lord & Magil-Evans, 1995).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα ελλείμματα στην κοινωνικοποίηση είναι ανεξάρτητα από τη γνωστική ή γλωσσική ικανότητα των ατόμων με Δ.Α.Φ. (Carter et al., 2005). Επιπλέον, τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν ακολουθούν την ανάπτυξη του παιδιού. Μάλιστα, οι δυσκολίες μπορεί να αυξηθούν καθώς τα παιδιά πλησιάζουν την εφηβεία επειδή το κοινωνικό τους περιβάλλον γίνεται πιο περίπλοκο και τα παιδιά κατανοούν περισσότερο την κοινωνική τους αναπηρία (Tantam, 2003; Schopler & Mesibov, 1983). Τα παιδιά με Δ.Α.Φ. υφίστανται άμεσες και έμμεσες συνέπειες που σχετίζονται με τα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι νέοι με Δ.Α.Φ. αναφέρουν συχνά την επιθυμία για κοινωνική αλληλεπίδραση με περισσότερους συμμαθητές τους, και μπορεί να εκφράζουν δυσφορία για ελλιπή υποστήριξη από τον κοινωνικό τους περίγυρο προς αυτή την κατεύθυνση καθώς και περισσότερη μοναξιά από ό,τι συνήθως εκφράζουν οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους (Bauminger & Kasari, 2000). Ωστόσο, όταν συνδιαλέγονται με τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους σε γενικές ενταξιακές τάξεις, φαίνεται ότι διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο απόρριψης από τους συμμαθητές τους και κοινωνική απομόνωση (Chamberlain, 2001).

Αναφορικά με την αυτοαντίληψη των παιδιών με Δ.Α.Φ. και την καταλυτική της σημασία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, αυτή συγκροτεί το σύνολο των πεποιθήσεων, στάσεων και αξιολογήσεων του ατόμου για τον εαυτό του, οι οποίες αφορούν τις πλευρές της προσωπικότητάς του (Burns, 1982). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω η αυτοαντίληψη συνδέεται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον εαυτόν τους σε σχέση με τους άλλους. Η μεγάλη δυσκολία των παιδιών με Δ.Α.Φ. για κοινωνική αλληλεπίδραση έχει ως αποτέλεσμα δυσκολίες στις συναναστροφές με τους άλλους, στις εκδηλώσεις συναισθημάτων και στη σύμπραξη με τους άλλους. Ως εκ τούτου, η απομόνωση και το κλείσιμο στο δικό τους νοητικό κόσμο έχει ως επακόλουθο να επηρεάζεται και η αυτοαντίληψή τους και στην πραγματικότητα φαίνεται ότι κατανοούν ελάχιστα τον εαυτό τους ως άτομα και έχουν πολύ περιορισμένη ικανότητα κατανόησης ή πρόβλεψης της συμπεριφοράς των άλλων (Cumine et al., 2010; Jordan & Powell, 2001).

3.5 Η ανάπτυξη της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς

Πέρα από τις ιεραρχικά ανώτερες κοινωνικές συμπεριφορές που παρουσιάζονται ελλειμματικές στα παιδιά με Δ.Α.Φ., ορισμένες απλές συμπεριφορές-προαπαιτούμενα των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ελλειπείς στα συγκεκριμένα παιδιά. Οι συμπεριφορές που προαπαιτούνται για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι οι λεγόμενες προ-κοινωνικές συμπεριφορές. Η ψυχολογική κατάσταση που αντιστοιχεί στην προ-κοινωνική συμπεριφορά είναι η ενσυναίσθηση, το μοίρασμα των συγκινήσεων και συναισθημάτων ενός άλλου προσώπου. Η ενσυναίσθηση παρέχει τα απαραίτητα θεμέλια για την συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού πλαισίου (Eisenberg, 1992; Hoffman, 1991). Κατά τον Martin Hoffman (1991) , ένα παιδί μπορεί να νιώσει ενσυναίσθηση για ένα άλλο πρόσωπο σε οποιαδήποτε ηλικία. Ωστόσο, μεγαλώνοντας η ικανότητα αυτή διευρύνεται, με τα παιδιά να γίνονται πιο ικανά να ερμηνεύουν και να ανταποκρίνονται ανάλογα με τη συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται ο άλλος (Keenan et al., 2003). Ο Hoffman (1991) προτείνει τέσσερα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης:

α) Το πρώτο στάδιο εμφανίζεται στη διάρκεια του πρώτου έτους ζωής του βρέφους. Έχει παρατηρηθεί ότι τα βρέφη κλαίνε όταν ακούνε το κλάμα άλλων βρεφών, ως «μεταδοτική συγκίνηση» κατά την Nancy Eisenberg, η οποία έχει τα χαρακτηριστικά έμφυτου αντανεκλαστικού κατά το οποίο δεν αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, ωστόσο συμμετέχουν στην συναισθηματική κατάσταση.

β) Το δεύτερο στάδιο αφορά το δεύτερο έτος της ζωής των παιδιών οπότε και αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως ξεχωριστό άτομο. Σε αυτή τη φάση κατανοούν τη λύπη ενός άλλου ατόμου και μεταφέρουν τη φροντίδα από τα ίδια σε αυτό, ωστόσο η βοήθεια και η φροντίδα μπορεί να είναι ακατάλληλη για την περίπτωση. Για παράδειγμα μπορεί ένα παιδί να δώσει στον πατέρα του την κουβέρτα του, που αποτελεί το δικό του μεταβατικό αντικείμενο, καθώς τον βλέπει λυπημένο.

γ) Στο τρίτο στάδιο, που αντιστοιχεί στη νηπιακή ηλικία, υπεισέρχεται δυναμικά η γλώσσα που επιτρέπει στα παιδιά να νιώθουν ενσυναίσθηση για

ανθρώπους που εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς και για ανθρώπους που δεν είναι παρόντες.

δ) Το τέταρτο στάδιο της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης εμφανίζεται στις ηλικίες μεταξύ 6-9 ετών. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αντιλαμβάνονται όχι μόνο ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν δικά τους συναισθήματα αλλά και ότι τα συναισθήματα αυτά δημιουργούνται στο πλαίσιο ευρύτερων εμπειριών. Αρχίζουν επομένως να αντιλαμβάνονται γενικότερες συνθήκες όπως τη φτώχεια, την καταπίεση, την αρρώστια ή την αδυναμία και όχι μόνο τα στιγμιαία συναισθήματα.

Όσον αφορά τα παιδιά με Δ.Α.Φ. γίνεται αντιληπτό ότι και στα τέσσερα προαναφερόμενα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης υπάρχουν σημαντικά ελλείμματα. Τα ελλείμματα αυτά αφορούν την ασυνήθιστη βλεμματική επαφή, τη στερεοτυπική χρήση αντικειμένων, τις φτωχές δεξιότητες μίμησης, τις δυσκολίες στο λόγο καθώς και τη μειωμένη ανεκτικότητα στη σωματική εγγύτητα. Όλα τα παραπάνω δικαιολογούν σε μεγάλο βαθμό την αδυναμία των παιδιών για ανάπτυξη προ-κοινωνικών συμπεριφορών όπως αυτή της ενσυναίσθησης και κατ'έπекταση την ανάπτυξη πιο σύνθετων κοινωνικών δεξιοτήτων που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε κοινωνική δραστηριότητα (Schopler & Mesibov, 1986).

3.6 Κοινωνική ανάπτυξη και σχέσεις με συνομηλίκους στο παιχνίδι

Ένα σημαντικό μέρος της κοινωνικής ζωής των παιδιών βρίσκεται σε συνάρτηση με τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και πώς αυτές αναπτύσσονται μέσα από το παιχνίδι μαζί τους. Αρχικά, τα βρέφη μέχρι τον 6^ο μήνα αλληλεπιδρούν ελάχιστα όταν βρεθούν κοντά το ένα με το άλλο. Αργότερα και μέχρι τον δέκατο όγδοο μήνα οι αντιδράσεις τους παραμένουν απρόσωπες, ωστόσο το ένα πιάνει το άλλο και το εξερευνά σαν να πρόκειται για παιχνίδι. Μετά το 18ο μήνα το κέντρο ενδιαφέροντος μετατοπίζεται από τα πράγματα στα πρόσωπα όπου ανταλλάσσουν χαμόγελα, συνομιλούν, τρέχουν μαζί και λαμβάνουν ως ένα βαθμό τη συμπεριφορά του άλλου. Οι αντιδράσεις τους ουσιαστικά μετατρέπονται σε διαπροσωπικές.

Από το 2^ο έτος οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών μεταβάλλονται. Ο χρόνος αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους αυξάνεται και το είδος της

αλληλεπίδρασης διαφοροποιείται. Τα νήπια αρχίζουν να δείχνουν αμοιβαιότητα στις αλληλεπιδράσεις: ανταλλάσσουν επαίνους, προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των άλλων, ανταλλάσσουν παιχνίδια, δείχνουν ενδιαφέρον για το πως αισθάνεται ο άλλος κτλ. Συγκεκριμένα, οι σχέσεις τους αρχίζουν να παίρνουν τα χαρακτηριστικά των σχέσεων που έχουν με τους ενήλικους (Παρασκευόπουλος, 1985). Σύμφωνα με την έρευνα της Parten (1932) η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών ταξινομήθηκε στις ακόλουθες κατηγορίες:

- **Το παιδί μένει αμέτοχο:** Το παιδί παραμένει στο χώρο και είναι συνήθως μόνο του. Επί της ουσίας δεν ασχολείται με κάτι συγκεκριμένο.
- **Μοναχικό παιχνίδι:** Το παιδί παίζει μόνο του, ανεξάρτητα από τα άλλα παιδιά. Ενδιαφέρεται μόνο για τη δική του δραστηριότητα και αδιαφορεί για τα άλλα παιδιά.
- **Το παιδί μένει θεατής:** Το παιδί δείχνει ενδιαφέρον για την ομάδα αλλά μένει απλός παρατηρητής χωρίς να συμμετέχει.
- **Παράλληλο παιχνίδι:** Το παιδί παίζει κοντά στα άλλα παιδιά χωρίς όμως να παίζει μαζί τους. Μπορεί να χρησιμοποιούν τα ίδια παιχνίδια ή να ανταλλάσσουν μη παρεμβαίνοντας όμως στη δραστηριότητα του άλλου.
- **Συντροφικό παιχνίδι:** Το παιδί παίζει με τα άλλα παιδιά σε κοινές δραστηριότητες χωρίς όμως να υπάρχει σαφής διαχωρισμός ρόλων και κατανομή εργασίας.
- **Συνεργατικό παιχνίδι:** Το παιδί συμμετέχει τόσο σε οργανωμένα παιχνίδια όπου επιδιώκεται η επίτευξη κάποιου ανταγωνιστικού σκοπού όσο και σε δραματοποιήσεις καταστάσεων. Υπάρχει σαφής κατανομή εργασίας, ανάληψη συγκεκριμένου ρόλου και συντονισμός των ενεργειών των διαφόρων μελών. Κυριαρχεί το συναίσθημα της συμμετοχής στην ομάδα.

Πλήθος πρόσφατων αλλά και προηγούμενων ερευνών έχει επιβεβαιώσει τη γενική πορεία που ακολουθεί η ανάπτυξη της κοινωνικής συμμετοχής του παιδιού στις ομάδες των συνομηλίκων (Hughes, 2010; Santrock, 2007; Rubin et al., 2001; Rubin et al., 1978; Rubin et al., 1976; Honig, 1970; Parten, 1932). Ειδικότερα, στο 2^ο έτος η συνήθης μορφή είναι το μοναχικό παιχνίδι, στο 3^ο έτος το παράλληλο παιχνίδι και στο 4^ο έτος το συντροφικό παιχνίδι. Ωστόσο, οι σύγχρονοι ερευνητές συμφωνούν

ότι η θεωρία της Parten συνέβαλε ουσιαστικά στην κατανόησή μας για το παιχνίδι, και ενώ έχουν προταθεί εναλλακτικά σχήματα ταξινόμησης, τα στάδια παιχνιδιού της Parten εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ευρέως (Hughes, 2010; Santrock, 2007). Παρόλα αυτά, υπάρχει διαφωνία σχετικά με το εάν υπάρχει πράγματι μια σειρά από στάδια παιχνιδιού που περνούν τα παιδιά - για παράδειγμα, εάν τα νήπια δεν μπορούν πραγματικά να συνεργαστούν στο παιχνίδι και αν το μοναχικό παιχνίδι σε μεγαλύτερα παιδιά είναι λιγότερο κοινό ή ένα σημάδι ανωριμότητας. Εναλλακτικές εξηγήσεις προτείνουν ότι οι τύποι παιχνιδιού μπορεί να επηρεαστούν από άλλες περιστάσεις, όπως για παράδειγμα το πόσο καλά τα παιδιά γνωρίζουν το ένα το άλλο (Hughes, 2010; Santrock, 2007).

Επίσης, τα παιδιά εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς την κοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα με την Charlotte Buhler (1933) σε μια παλιότερη έρευνα, διέκρινε τρεις βασικούς τύπους παιδιών:

- **Το κοινωνικά τυφλό παιδί:** Το κοινωνικά τυφλό παιδί ακόμη και όταν βρίσκεται ανάμεσα σε άλλα παιδιά συμπεριφέρεται σαν να μην υπάρχει κανείς άλλος γύρω του. Κοιτάζει τα άλλα παιδιά, αλλά δεν δείχνει καμιά συναισθηματική αντίδραση. Μπορεί να πάρει παιχνίδια για να παίξει, να κυκλοφορεί ανάμεσα στους άλλους χωρίς να δείχνει ενδιαφέρον για το τι κάνουν οι άλλοι γύρω του.
- **το κοινωνικά εξαρτημένο:** Το κοινωνικά εξαρτημένο παιδί ή καθηλώνεται και αδρανής ή διεγείρεται και δραστηριοποιείται. Αν καθηλώνεται και αδρανής, τότε νιώθει συστολή στην παρουσία των άλλων. Τους παρατηρεί και επαναλαμβάνει ό,τι κάνουν οι άλλοι. Υπακούει σε αυτούς και μπορεί να δείχνει μέχρι και σημεία φόβου για αυτούς. Αντίθετα, αν η παρουσία των άλλων το διεγείρει, τότε κινείται προς αυτούς, τους δείχνει τα παιχνίδια του και προσπαθεί να τους ξεσηκώσει για να συμμετέχουν σε ομαδική δραστηριότητα. Γενικά, είτε στην μία είτε στην άλλη περίπτωση, η συμπεριφορά του καθορίζεται από την παρουσία άλλων.
- **το κοινωνικά ανεξάρτητο παιδί:** Το κοινωνικά ανεξάρτητο παιδί συναισθάνεται την παρουσία των άλλων και αντιδρά σε αυτούς, χωρίς όμως να αισθάνεται μπροστά τους ούτε υπερδιέγερση και ενθουσιασμό ούτε συστολή και φόβο. Αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά, συμμετέχει σε ομαδικά

παιχνίδια αλλά εύκολα μπορεί να αποδεσμευθεί από την ομάδα και να κάνει κάτι που αυτό επιθυμεί.

Οι παραπάνω τύποι κοινωνικής συμπεριφοράς υποδηλώνουν την παρουσία διαφορετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, ωστόσο θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι δείχνουν τη γενική πορεία της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων. Δηλαδή, το βρέφος θα μπορούσε να θεωρηθεί κοινωνικά τυφλό, που με την πάροδο του χρόνου γίνεται περισσότερο ευαίσθητο στη παρουσία των συνομηλίκων και σταδιακά γίνεται κοινωνικά εξαρτώμενο. Τέλος, με την ενίσχυση της έννοιας της ταυτότητας, το άτομο γίνεται κοινωνικά ανεξάρτητο.

Ο Piaget (1951) με τη σειρά του στις μελέτες για τα είδη του παιδικού παιχνιδιού κατέληξε σε τρία είδη:

- **Το παιχνίδι άσκησης** : Στο είδος αυτό του παιδικού παιχνιδιού το παιδί επαναλαμβάνει πολλές φορές μια δραστηριότητα. Αυτή η μορφή παιχνιδιού κυριαρχεί κατά την αισθησιοκινητική περίοδο της νοητικής ανάπτυξης κατά τα δύο πρώτα χρόνια του παιδιού.
- **Συμβολικό παιχνίδι**: Στο είδος αυτό του παιδικού παιχνιδιού γίνεται ελεύθερη χρήση των αντικειμένων, των συναισθημάτων και των εμπειριών κατά τρόπο συμβολικό. Η φαντασία παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, η πραγματικότητα αλλοιώνεται και τα δεδομένα τροποποιούνται όπως επιθυμεί η φαντασία του παιδιού. Εδώ κυριαρχεί κυρίως το παράλληλο και το συντροφικό παιχνίδι και η συνεργασία μεταξύ των μελών είναι επιφανειακή. Το συμβολικό παιχνίδι συναντάται κατά την προενοιολογική περίοδο (3^ο – 6^ο έτος) της νοητικής ανάπτυξης.
- **Κοινωνικό παιχνίδι**: Το παιχνίδι εδώ είναι οργανωμένο με σαφή επιδιωκόμενο στόχο και κανόνες δράσης και συνεργασίας. Αυτή η μορφή συναντάται μετά το 7^ο έτος, με το πέρας του εγωκεντρισμού, που πλέον μπορεί να πραγματοποιεί συγκεκριμένες λογικές πράξεις.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω τα παιδιά από την ηλικία των 4-5 ετών μέχρι και τη μέση παιδική ηλικία που αρχίζει από τα 6 έτη και τελειώνει στα 12 έτη επιδίδονται σε παιχνίδια με φανταστικούς ρόλους, όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν ένα ρόλο σε μια φανταστική κατάσταση (Lewis et al., 2000; Singer & Singer, 1990).

Ωστόσο, στη μέση ηλικία αρχίζει να επικρατεί μια νέα μορφή παιχνιδιού. Το παιχνίδι που βασίζεται σε κανόνες. Αν και το φανταστικό παιχνίδι βασίζεται σε ρόλους, ενώ το κοινωνικό παιχνίδι βασίζεται σε κανόνες, οι κανόνες δεν λείπουν από το φανταστικό παιχνίδι της νηπιακής ηλικίας, ούτε οι ρόλοι απουσιάζουν εντελώς από το κοινωνικό παιχνίδι που βασίζεται σε κανόνες (Fromberg & Bergen, 2006; Roopnarine et al., 1994).

Στα παιδιά με Δ.Α.Φ. είναι χαρακτηριστική η πραγματική απουσία του συμβολικού παιχνιδιού. Αυτό σημαίνει ότι δεν ασχολούνται με το τυπικό παιχνίδι ρόλων, στο οποίο για παράδειγμα ένα παιδί είναι ο κλέφτης και το άλλο ο αστυνόμος ή το ένα είναι ο γιατρός και το άλλο ο ασθενής. Το παιδί με αυτισμό μπορεί να φαίνεται ότι παίζει όπως τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, βάζοντας τις κούκλες στα έπιπλα του κουκλόσπιτου ή τοποθετώντας τα αυτοκινητάκια στη σειρά, όμως μια σύντομη παρατήρηση θα καταδείξει ότι δεν υπάρχει εξέλιξη σε αυτό το παιχνίδι. Το παιδί επαναλαμβάνει μοτίβα ως ρουτίνες και μπορεί να θυμώσει ή να αναστατωθεί αν κάποιος ενήλικας ή συνομήλικος, προσπαθήσει να αλλάξει ή να εξελίξει το παιχνίδι με κάποιο τρόπο (Jordan & Powell, 2001; Rutter, 1978; Wing et al., 1977).

Είναι χαρακτηριστική η έλλειψη συμβολισμού που υπάρχει στο παιχνίδι των παιδιών με Δ.Α.Φ. καθώς αλληλεπιδρούν με τα επιμέρους αντικείμενα των παιχνιδιών όπως οι ρόδες των αυτοκινήτων και τα μαλλιά από τις κούκλες, χωρίς να υπάρχει ενδιαφέρον για τη συμβολική σχέση των παιχνιδιών με την πραγματική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό, το παιδί όχι μόνο χάνει ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και την πολύτιμη μάθηση που συνοδεύει το συμβολικό παιχνίδι. Μέσω της δοκιμής ρόλων το παιδί μαθαίνει να βλέπει τα πράγματα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου και αρχίζει να κατανοεί τη φύση των κοινωνικών σχέσεων. Επίσης, είναι πιθανό το συμβολικό παιχνίδι να βοηθήσει το παιδί με άλλες μορφές συμβολικής δραστηριότητας, από τις οποίες η πιο σημαντική είναι η γλώσσα. Ωστόσο, για τα παιδιά με Δ.Α.Φ. φαίνεται ότι αυτό δεν συμβαίνει. Πρόσθετα, η δυσκολία που εκδηλώνεται στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με Δ.Α.Φ. έχει ως αποτέλεσμα και αντίστοιχη δυσκολία στην ανάπτυξη του κοινωνικού παιχνιδιού, καθώς όπως ειπώθηκε παραπάνω τα δύο είδη παιχνιδιού -συμβολικό και κοινωνικό- συνυπάρχουν και το ένα περιέχει στοιχεία του άλλου (Jordan & Powell, 2001; Rutter, 1978; Wing et al., 1977).

Με βάση τα παραπάνω φαίνεται ότι το παιδί με Δ.Α.Φ. καθλώνεται σε παιχνίδια άσκησης ενώ η κοινωνική συμπεριφορά του μοιάζει με αυτή του κοινωνικά τυφλού παιδιού (Buhler, 1933).

3.7 Κοινωνική ανάπτυξη και φιλία

Οι φιλικές σχέσεις αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι για τη ζωή των παιδιών, ενώ έρευνες έχουν δείξει ότι είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού τους καθώς και ότι οι προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλικούς σχετίζονται τόσο με την παρούσα δυσπροσαρμοστικότητα του παιδιού όσο και με αυτήν στην μετέπειτα ζωή του. Πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι οι σχέσεις μεταξύ συνομηλικών παίζουν κομβικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ικανότητα αντιμετώπισης των συγκρούσεων ή αντίληψης της οπτικής του άλλου, η κατανόηση των κανόνων ηθικής καθώς και η διαπίστωση του ρόλου του φύλου (Berndt, 2004; Dunn, 2004, 1999; Ladd, 1990; Parker & Gottman, 1989). Οι Newcomb και Bagwell (1996) βρήκαν ότι οι φιλικές σχέσεις προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κοινωνικές σχέσεις, σε τρεις βασικούς τομείς:

α) **Θετική αλληλεπίδραση:** Τα παιδιά που είναι μέλη μίας δυάδας φιλίας εμπλέκονται περισσότερο σε θετικές μορφές αλληλεπίδρασης (λεκτική αλληλεπίδραση, συνεργασία, αλληλοβοήθεια, κ.λπ.). Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτή η θετική αλληλεπίδραση χρησιμεύει ως πλαίσιο για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

β) **Χειρισμός των συγκρούσεων:** Οι φίλοι και τα παιδιά που δεν είναι φίλοι, δεν διαφέρουν στη συχνότητα που συγκρούονται και καυγαδίζουν. Δηλαδή, οι φίλοι καυγαδίζουν τόσο συχνά όσο και οι μη-φίλοι. Σε αυτό που υπάρχει διαφορά είναι ο χειρισμός και η προσπάθεια επίλυσης των συγκρούσεων. Οι φίλοι είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων, πιθανώς επειδή επενδύουν συναισθηματικά στη φιλική σχέση. Επιδιώκουν να «τα βρουν» με το φίλο τους, καθώς δεν θέλουν να διακινδυνεύσουν και να χάσουν τη σχέση που έχουν δημιουργήσει. Από εξελικτική σκοπιά, επομένως, οι φιλικές σχέσεις προσφέρουν ένα σημαντικό

εφόδιο για τις μετέπειτα σχέσεις των παιδιών, καθώς προωθούν την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης συγκρούσεων.

γ) **Χαρακτηριστικά της σχέσης:** Τα παιδιά επιλέγουν φίλους με τους οποίους έχουν πολλά κοινά στοιχεία, τόσο σε δημογραφικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Επίσης, οι φιλικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από ισότητα: οι φίλοι δεν καταπιέζουν ο ένας τον άλλο, ούτε επιδιώκουν να κυριαρχήσουν ο ένας στον άλλο. Αυτά τα χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με τα ευρήματα ότι οι φίλοι συνεργάζονται, αλληλοβοηθούνται και προσπαθούν να διατηρήσουν τη φιλική σχέση επιλύοντας τις συγκρούσεις, καταδεικνύουν ότι οι φιλικές σχέσεις αποτελούν ένα σημαντικό πεδίο συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.

Γενικά, η αναφορά στον όρο φιλία, προσδιορίζει «σταθερές, συχνές και αλληλοσυνδεόμενες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες διευκολύνουν την δημιουργία συντροφικότητας, οικειότητας, κι εγγύτητας», (Bauminger et al., 2008). Η φιλία είναι μια σχέση που χαρακτηρίζεται από στοργή, αμοιβαιότητα και δέσμευση μεταξύ ανθρώπων που θεωρούν πως είναι λίγο έως πολύ ίσοι μεταξύ τους (Berndt, 2002; Hartup, 1992).

Οι παλιότερες έρευνες ισχυρίζονταν ότι παιδιά μικρότερα της ηλικίας των 6 ή 7 ετών έχουν πολύ περιορισμένες ικανότητες για να συνάψουν στενές σχέσεις με άλλα παιδιά και ότι μια φιλική σχέση σε αυτές τις ηλικίες δεν μπορεί παρά να είναι επιφανειακή και εφήμερη (Selman, 1980; Sullivan, 1953). Αν και είναι προφανές ότι σε μεγαλύτερες ηλικίες αυξάνει η δυνατότητα εμβάθυνσης των φιλικών σχέσεων, η νέα αντίληψη που επικρατεί είναι ότι ακόμα και κατά τη διάρκεια των νηπιακών χρόνων, τα παιδιά κατανοούν ως ένα βαθμό και ευαισθητοποιούνται προς τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων, δημιουργώντας στενές σχέσεις με τους κοντινούς τους φίλους (Berndt, 2002; Dunn, 1999; Newcomb & Bagwell, 1996).

Επιπλέον, άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι φίλιες των μικρών παιδιών δεν είναι απαραίτητα πολύ ασταθείς. Η διαχρονική έρευνα του Howes (1987), που αφορούσε τις φιλικές σχέσεις προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι τα παιδιά τείνουν να διατηρούν τις φίλιες τους για περισσότερο από δύο χρόνια, ενώ ορισμένα φάνηκε να τις διατηρούν για πολύ περισσότερο.

Σε γενικές γραμμές η φιλία με τους συνομηλίκους είναι μια αναντικατάστατη κοινωνική εμπειρία για όλα τα παιδιά καθώς προσφέρει την ευκαιρία ανάπτυξης και εξάσκησης προκοινωνικών συμπεριφορών στα παιδιά. Επιπροσθέτως είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, του γνωστικού επιπέδου, της συμβολικής σκέψης καθώς και της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης του «ανήκειν» (Bagwell et al.,1998).

Παρά τα σημαντικά οφέλη που έχουν να κερδίσουν τα παιδιά από τη σύναψη φιλικών σχέσεων, η πλειοψηφία των παιδιών με Δ.Α.Φ. βιώνει μεγάλες δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (Fuentes et al, 2012; Hill & Frith, 2003). Σε σύγκριση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. παρουσιάζουν ελλείψεις στις βασικές κοινωνικές διαδραστικές δεξιότητες, οι οποίες αρκετά συχνά θα πρέπει να τους διδαχθούν άκρως αναλυτικά και ρητά (Klinger et al., 2007). Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί η επιλογή τους να μην ξεκινούν οποιοδήποτε ομαδικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους, αλλά να προτιμούν δραστηριότητες που παρέχουν σαφείς και ακριβείς κανόνες για την ολοκλήρωσή τους, όπου η κοινωνική συναναστροφή είναι περιορισμένη (Bauminger et al., 2003), καθώς οι κοινωνικές συναλλαγές τους προκαλούν υπερβολικό άγχος (Carrington et al, 2003). Επομένως είναι φυσικό να έχουν λίγες εμπειρίες με τους συμμαθητές τους και να αγνοούν τα βασικά στοιχεία του μηχανισμού απόκτησης φίλων. Ακόμα όμως και όταν συναναστρέφονται με κάποιο φίλο, δεν είναι πάντα σίγουρο πως η φιλία αυτή είναι κάτι παραπάνω από επιφανειακή, αμοιβαία με αμφίδρομα συναισθήματα και ψυχολογικό κέρδος και για τις δύο πλευρές (Rowley et al., 2012; Baron-Cohen & Wheelwright, 2003). Οι γονείς των παιδιών με Δ.Α.Φ. συχνά αναφέρουν ότι απαιτείται η δική τους εμπλοκή για να κρατήσει το παιδί τους σταθερές και χρόνιες φιλίες (Frankel & Whitham, 2011). Επιπλέον αναφέρουν πως το παιδί τους έχει την τάση να αλληλεπιδρά περισσότερο με τους γονείς ή τα μέλη της οικογένειας του άλλου παιδιού παρά με το ίδιο το παιδί (Symes & Humphrey, 2010).

Παρόλες τις δυσκολίες που αναφέρονται παραπάνω και το άγχος που προκαλεί η όλη διαδικασία, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. αναζητούν τις κοινωνικές σχέσεις και συχνά βιώνουν αισθήματα μοναξιάς, ιδιαίτερα τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας (Bauminger & Kasari, 2000). Τα ίδια παιδιά δηλώνουν ότι θα ήθελαν ένα φίλο, ωστόσο δεν αναγνωρίζουν πως κάτι τέτοιο συνεπάγεται αμοιβαιότητα, κοινά

ενδιαφέροντα και διάλογο. Επιδεικνύουν ακαμψία στις φιλίες τους μονοπωλώντας τη συζήτηση και τις δραστηριότητες. Η έρευνα των Sigman και Ruskin (1999), έδειξε ότι από τα παιδιά με Δ.Α.Φ. μόνο το 27% ανέφερε πως είχε ένα καλό φίλο σε σύγκριση με το 41% των παιδιών με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι Tse et al. (2007) στην έρευνά τους αναφέρουν ότι τα παιδιά με Δ.Α.Φ. αντιλαμβάνονται όλο και περισσότερο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όταν αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους. Σε μια περίοδο της ζωής τους όπου η εμπλοκή σε παρέες και η απόκτηση φίλων είναι ιδιαίτερα σημαντικά, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. βρίσκουν τους εαυτούς τους απομονωμένους, σε απόρριψη ή ακόμα και θυματοποιημένους.

Όπως αναμένεται τα παιδιά με Δ.Α.Φ. υψηλής λειτουργικότητας και αυτά που παρουσιάζουν ηπιότερα προβλήματα επικοινωνίας αναφέρουν περισσότερες και πιο ουσιαστικές φιλικές σχέσεις. Αυτό φαίνεται συνεπές, καθώς η διατήρηση μιας φιλίας απαιτεί την συνεχή επικοινωνία και τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας φαίνεται αποδεδειγμένα να έχουν καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες (Sygioroulou-Delli et al., 2018; Rowley et al., 2012; Knott et al., 2006). Ωστόσο, κριτήριο για τις φιλικές σχέσεις αποτελεί η ποιότητά τους, η οποία χαρακτηρίζεται υψηλή όταν υπάρχει αντίστοιχα υψηλό επίπεδο οικειότητας, συντροφικότητας, αμοιβαιότητας και χαμηλά επίπεδα συγκρούσεων. Στα παιδιά με Δ.Α.Φ. που συνάπτουν σχέσεις, η ποιότητα των φιλικών σχέσεων ελέγχεται καθώς οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και η συνύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς μειώνουν την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων με αποτέλεσμα με την πάροδο του χρόνου να χαρακτηρίζονται ως χαμηλής ποιότητας σχέσεις (Tipton et al., 2013; Mazurek & Kanne, 2010).

Ο Tager-Flusberg, (2007) επισημαίνει ότι οι μεγάλες δυσκολίες που παρατηρούνται τόσο στον σχηματισμό φιλικών σχέσεων όσο και γενικότερα στην αντίληψη των διαπροσωπικών σχέσεων σχετίζονται άμεσα με τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα άτομα με Δ.Α.Φ. στη θεωρία του νου. Πιο συγκεκριμένα, η δυσκολία στην εκτίμηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των επιθυμιών των άλλων ατόμων, δεν επιτρέπει τα άτομα με Δ.Α.Φ. να ανιχνεύσουν τις λεπτές κοινωνικές νύξεις που αποδεικνύουν την αμοιβαιότητα και την ενσυναίσθηση που εντοπίζονται στην φιλική αλληλεπίδραση.

3.8 Θεωρίες που ερμηνεύουν τις αποκλίσεις της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με Δ.Α.Φ.

Από τις μέχρι τώρα μελέτες έχει καταστεί σαφές πως ο αυτισμός δεν είναι μια ψυχική διαταραχή, αλλά έχει οργανική προέλευση (Mintz, 2016; Geschwind & State, 2015; De Rubeis & Buxbaum, 2015; De Rubeis et al., 2014). Από τις έρευνες φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ο αυτισμός να επηρεάζει τη φυσιολογική λειτουργία των κεντρικών συστημάτων του εγκεφάλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκαλούνται γνωστικά ελλείμματα που με τη σειρά τους ευθύνονται για την εκδήλωση ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη διαταραχή, όπως είναι η συμπεριφορά. Τα σημαντικότερα ελλείμματα εντοπίζονται στην αδυναμία των ατόμων με αυτισμό να διαμορφώσουν Θεωρία του Νου, αντίστοιχη με αυτή των συνομηλίκων τους, καθώς και να έχουν την αναμενόμενη πορεία στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών και της κεντρικής συνοχής.

3.8.1. Θεωρία του Νου

Η Θεωρία του Νου (Theory of Mind) σύμφωνα με την υπόθεση των Baron-Cohen, Frith και Leslie (1985), μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να συνάγει συμπεράσματα σχετικά με τις πεποιθήσεις και επιθυμίες των άλλων και του ίδιου του εαυτού του, προκειμένου να καθίσταται ικανό να επεξεργάζεται και να προβλέπει τόσο τη δική του συμπεριφορά όσο και των άλλων (Dunbar, 2004; Baron-Cohen, 2000; Πολυχρονοπούλου, 2013; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997). Επομένως, το άτομο θεωρείται ότι διαμορφώνει Θεωρία του Νου, όταν αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να διαφοροποιεί ποικίλες νοητικές καταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, επιθυμίες, προσδοκίες, προθέσεις και συναισθήματα, προκειμένου να μπορέσει να ερμηνεύσει τα αίτια τόσο της δικής του συμπεριφοράς, όσο και των άλλων. Απαραίτητη, δε, προϋπόθεση για να «διαβάσει» το νου των άλλων, αποτελεί η συνειδητοποίηση ότι οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις των άλλων μπορεί να είναι διαφορετικές από τις δικές

του. Συνολικά, οι πεποιθήσεις του ανθρώπου εξαρτώνται και από τις νοητικές του αναπαραστάσεις για τον κόσμο. Στις αναπαραστάσεις υπεισέρχονται υποκειμενικοί παράγοντες και συνεπώς διαφοροποιούνται από άνθρωπο σε άνθρωπο, παρά τα κοινά στοιχεία που επίσης συμπεριλαμβάνουν. Η δυσκολία των ατόμων με αυτισμό να συνειδητοποιήσουν ότι ο κόσμος του νου και της πραγματικότητας διαφέρουν και δεν ταυτίζονται (Wellman, et al., 2001) μπορεί να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα ενός θεμελιώδους ελλείμματος, το οποίο έχει χαρακτηριστεί ως «νοητική τύφλωση» (Baron- Cohen, 1995). Ο όρος «νοητική τύφλωση» αναφέρεται στην αδυναμία επεξεργασίας των νοητικών καταστάσεων του εαυτού και του άλλου, με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη η πρόβλεψη της συμπεριφοράς. Κατά την Jordan (2001), τα άτομα με αυτισμό όχι μόνο δεν κατανοούν τι σκέφτονται και τι αισθάνονται οι άλλοι, αλλά δεν καταλαβαίνουν ότι οι άλλοι σκέφτονται και αισθάνονται. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν μεγάλη αδυναμία στην μάθηση μέσω της μίμησης. Στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού η μίμηση αποτελεί το πιο δυναμικό μέσο μάθησης. Ουσιαστικά μαθαίνει τις πρώτες του λέξεις, κατακτά την μη λεκτική επικοινωνία μέσα από τη μίμηση κινήσεων του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου. Για ένα παιδί με αυτισμό όμως η ικανότητα να διαβάζει τις διαθέσεις και γενικότερα την εσωτερική κατάσταση του άλλου απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα και αν αυτό τελικά επιτευχθεί έχει μεσολαβήσει μακροχρόνια και επίμονη εκπαίδευση (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι έρευνες έχουν δείξει ότι ένα μικρό ποσοστό παιδιών με Δ.Α.Φ. δεν αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες που αφορούν τη Θεωρία του Νου (Frith et al., 1991). Ωστόσο, η επιτυχία τους σε αυτές τις δοκιμασίες φαίνεται να οφείλεται όχι στην ικανότητα νοητικής αναπαραστάσης, αλλά σε άλλες στρατηγικές, οι οποίες δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις καθημερινές τους κοινωνικές συναναστροφές παρά μόνο σε συνθήκες που διαμορφώνονται στις έρευνες που συμμετέχουν τα παιδιά με Δ.Α.Φ..

Υπάρχουν επίσης οι υποθέσεις ότι κάποια παιδιά με Δ.Α.Φ. καθυστερούν αλλά αποκτούν λίγο αργότερα μια ασθενέστερη ικανότητα νοητικών αναπαραστάσεων, όπως συμβαίνει στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά που η επιτυχία και η αποτυχία των διαφόρων δοκιμασιών αποτελεί μέρος της γενικότερης αναπτυξιακής τους πορείας. Όμως και σε αυτές τις απόψεις η εμπειρία έδειξε ότι αν

και τα παιδιά που περνούν αυτές τις δοκιμασίες δείχνουν περισσότερη κοινωνική εμπλοκή στην καθημερινή ζωή, δεν μπορούν να επιδείξουν την επιθυμητή αυθόρμητη πρωτοβουλία στις κοινωνικές τους συναναστροφές και επιδίδονται περισσότερο σε ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές. Αν κατείχαν πραγματικά την ικανότητα αναπαράστασης νοητικών λειτουργιών θα αντιλαμβάνονταν και θα χρησιμοποιούσαν το ψέμα ή την ειρωνεία, στα οποία φαίνεται να μην μπορούν να εμβαθύνουν (Frith et al., 1994).

3.8.2. Ελλείμματα στις Εκτελεστικές Λειτουργίες

Με τον όρο **εκτελεστικές λειτουργίες (executive functions)** εννοούμε ένα σύστημα ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων που ελέγχονται από το μετωπιαίο λοβό. Ικανότητες όπως ο προγραμματισμός επερχόμενων δράσεων (planning), ο έλεγχος της συμπεριφοράς (monitoring of behavior), η ευελιξία (set-shifting), η καταστολή αυτόματων αντιδράσεων (inhibiting automatic actions) και η μνήμη εργασίας (working memory) εμπíπτουν στις εκτελεστικές λειτουργίες.

Οι εκτελεστικές λειτουργίες έχουν επίσης επιμερισθεί σε «ψυχρές» και «θερμές». «Ψυχρές» είναι εκείνες που δεν περιλαμβάνουν πολύ συναισθηματική διέγερση και είναι σχετικά μηχανιστικές, όπως η επίλυση προβλήματος, ο σχεδιασμός, η ικανότητα διατήρησης της προσοχής και η ικανότητα αντιμετώπισης νέων καταστάσεων. Από την άλλη «θερμές» θεωρούνται εκείνες που περιλαμβάνουν περισσότερο «συναίσθημα» και «επιθυμία», όπως η λήψη αποφάσεων και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς (Chan et al., 2008).

Παρόλο που **ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες (executive functions impairments)** παρατηρούνται και σε άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. Σύνδρομο Williams), η έλλειψη ευελιξίας και η αδυναμία προγραμματισμού της συμπεριφοράς είναι κατ' εξοχήν χαρακτηριστικά των Δ.Α.Φ. (Rajendran & Mithcell, 2007; Harpé, 1999) και πιστεύεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του μετωπιαίου λοβού και συγκεκριμένα του προμετωπιαίου λοβού. Ωστόσο, έχουν υπάρξει αρκετές έρευνες που έδειξαν ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες χωρίς να υπάρχουν βλάβες στον προμετωπιαίο λοβό (Corbett et al., 2009; Bennetto et al., 1996). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, ο περιορισμένος και στερεότυπος τρόπος

συμπεριφοράς που παρατηρείται στα άτομα με αυτισμό, η ακατάλληλη ανταπόκριση σε κοινωνικές περιστάσεις καθώς και η δυσκολία εφαρμογής της κατάλληλης στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων για την επίτευξη του σκοπού τους εξηγείται βάσει των ελλειμμάτων στις εκτελεστικές λειτουργίες (Rogers & Bennetto, 2004; Harpé, 1999).

3.8.3. Θεωρία της Ασθενούς Κεντρικής Συνοχής

Σύμφωνα με τη **θεωρία της ασθενούς κεντρικής συνοχής (theory of weak central coherence)**, η επεξεργασία πληροφοριών περιλαμβάνει τόσο περιφερειακές όσο και κεντρικές νοητικές διεργασίες (Frith, 1999; Frith & Harpé, 1994). Ωστόσο, οι Δ.Α.Φ. φαίνεται να επηρεάζουν τις κεντρικές και όχι τις περιφερειακές διεργασίες, σε αντίθεση με τη νοητική υστέρηση που επηρεάζει και τα δύο είδη διεργασιών. Η Frith (1999) υποστηρίζει ότι τα άτομα με αυτισμό επεξεργάζονται τις πληροφορίες με λεπτομερή τρόπο, γεγονός που οδηγεί σε ασθενή κεντρική συνοχή και ισχυρή τοπική συνοχή. Η θέση αυτή ερμηνεύεται βάσει των ευρημάτων που προέκυψαν από τη μελέτη της αντιληπτικής συνοχής (perceptual coherence), της οπτικο-χωρικής συνοχής (visuospatial-constructive coherence) και της λεκτικής-σημασιολογικής συνοχής (verbal-semantic coherence) (Harpé, 1999; Jarrold & Russell, 1997; Shah & Frith, 1993; Frith & Snowling, 1983).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ασθενούς κεντρικής συνοχής τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν το σύνολο και την ουσία ενός θέματος ή να ενσωματώσουν διάφορες πληροφορίες σε ένα οργανωμένο πλαίσιο. Η επικοινωνία και η κοινωνική συνδιαλλαγή απαιτούν αφενός την ενσωμάτωση πληροφοριών σε προϋπάρχοντα πλαίσια και αφετέρου την κατανόηση του νοήματος και της ουσίας της αλληλεπίδρασης, δηλαδή αποτελούν διεργασίες που εξαρτώνται από την κεντρική συνοχή. Επίσης, τα ελλείμματα στη γενίκευση δεξιοτήτων, οι εμμονές, οι στερεοτυπίες και η τάση για ομοιομορφία που παρατηρούνται στον αυτισμό μπορούν να ερμηνευτούν ως αποτέλεσμα της ασθενούς κεντρικής συνοχής (Frith, 1999).

Σύμφωνα με την Grandin, τα άτομα με αυτισμό αποτυγχάνουν να επεξεργάζονται μια προσλαμβάνουσα πληροφορία με διαφορετικούς τρόπους. Δεν

είναι σε θέση να γενικεύσουν μια πληροφορία καθώς το άκουσμα ή η ανάγνωση σε ένα βιβλίο ενός αντικειμένου δεν είναι αρκετό να οδηγήσει σε μια κατάλληλη νοητική αναπαράσταση. Για παράδειγμα, ένα παιδί με Δ.Α.Φ. μπορεί να αποτύχει να αναγνωρίσει μια γάτα, επειδή δεν είναι όμοια με τη γάτα που ήδη γνωρίζει (Tilstone & Layton, 2004). Διαφορετικά, η σκέψη των παιδιών με Δ.Α.Φ. «κινείται σε μία μόνο τροχιά». Η σκέψη τους είναι άκαμπτη και προσαρμόζεται δύσκολα σε αλλαγές ή στις αποτυχίες. Η απουσία εναλλακτικών τρόπων σκέψης παρεμποδίζει σημαντικά τα άτομα με Δ.Α.Φ. να μαθαίνουν από τα λάθη τους (Minshow et al., 1992).

Κεφάλαιο 4:Επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο

4.1 Η επαναφοίτηση στη διεθνή βιβλιογραφία

Η επαναφοίτηση αποτελεί την πρακτική της επανάληψης για ακόμη μια χρονιά μιας τάξης στο σχολείο συνήθως λόγω μειωμένης ακαδημαϊκής επίδοσης και προόδου του μαθητή (Warren et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα, η επαναφοίτηση παρέχει στους μαθητές ένα επιπλέον έτος διδασκαλίας στην ίδια τάξη, ώστε να καταφέρουν να αποκτήσουν αντίστοιχο επίπεδο γνώσεων αλλά και συμπεριφοράς με αυτό των συμμαθητών τους και να μεταβούν ομαλά στην επόμενη τάξη. (Daniel & Wang, 2017; Bergin et al., 1996; Reynolds, 1992; Smith & Shepard, 1988). Οι πρώτες απόψεις σχετικά με την επαναφοίτηση εμφανίστηκαν παράλληλα με την εμφάνιση των πρώτων σταθμισμένων τεστ νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τυποποιημένη μέτρηση και αξιολόγηση της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών σχετικά με την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών καθιερώθηκε μέσα από πρακτικές όπως η επαναφοίτηση, καθώς στόχος ήταν η ομογενοποίηση του μαθητικού πληθυσμού μέσω αυτών των μετρήσεων (Frey, 2005). Στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα οι κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης (κλίμακα Binet) χρησιμοποιήθηκαν ευρέως προκειμένου να αποκλειστούν από την εκπαίδευση μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Frey, 2005; Cameron-Minard, 1993).

Τις τελευταίες δεκαετίες η πρακτική της επαναφοίτησης πραγματοποιείται με επιταχυνόμενο ρυθμό, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες (Daniel & Wang, 2017; Vandecandelaere et al., 2016; Warren et al., 2014; Wu et al., 2010; Hong & Yu, 2008; Pianta et al., 1997; Bergin et al., 1996; Cosden et al., 1993; Mantzicopoulos & Morrison, 1992; Reynolds, 1992; Smith & Shepard, 1988). Στις ΗΠΑ τα στοιχεία δείχνουν ότι από την πρώτη έως την όγδοη βαθμίδα επαναφοιτούν περίπου κάθε χρόνο 450.000 μαθητές (Powell, 2018). Μία από τις σημαντικότερες αιτίες της αύξησης της επαναφοίτησης φαίνεται να αποτελεί το γεγονός ότι το σημερινό εκπαιδευτικό και εν γένει κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο δίνει έμφαση στις υψηλές απαιτήσεις και στον ανταγωνισμό με σκοπό τα βέλτιστα ακαδημαϊκά αποτελέσματα όλων των μαθητών που προάγονται στην επόμενη τάξη (Jimerson et al., 2006; Frey, 2005; Reynolds, 1992). Πολλές σχολικές περιφέρειες προωθούν την επαναφοίτηση

προκειμένου να ανταποκριθούν στην πίεση των εκπαιδευτικών πολιτικών για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και για πιο ανταγωνιστικούς ενήλικες κατά την αναζήτηση εργασίας (Sheehan & Foster, 1993).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής φανερώνουν πολύ υψηλά ποσοστά επαναφοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Daniel & Wang, 2017; Mantzicopoulos & Morrison, 1990). Η επαναφοίτηση προτείνεται συνήθως στις μικρές τάξεις αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές για το δημοτικό σχολείο (Daniel & Wang, 2017; Wofford, 2016; Smith & Shepard, 1988; Niklason, 1987).

Πολλές έρευνες όμως καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι με αυτό τον τρόπο το νηπιαγωγείο λειτουργεί ως μορφή ελέγχου για να αποκλειστούν οι μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει τη «σχολική ετοιμότητα» ώστε να περάσουν στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Okrala, 2007; Cosden et al., 1993).

Για τους υποστηρικτές της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο, η πρακτική αυτή αποτελεί μια ευκαιρία για τους μαθητές να ξεπεράσουν τη σχολική αποτυχία πριν ακόμη αυτή εκδηλωθεί (Hong & Yu, 2008; Smith & Shepard, 1988). Παρόλα αυτά στη διεθνή βιβλιογραφία η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο φαίνεται να δέχεται ιδιαίτερα αρνητική κριτική καθώς χαρακτηρίζεται ως μη αποτελεσματική (Mendez et al., 2015; Goldstein et al., 2014; Hong & Raudenbush, 2005; Pianta et al., 1997; Mantzicopoulos & Morrison, 1992; Shepard, 1989; Holmes, 1989; Byrnes, 1989; Smith & Sfh Shepard, 1988; Niklason, 1987).

Το ποσοστό των μαθητών που επαναναφοιτά, όπως αναφέρει ο Jimerson (2006), σχετίζεται με παράγοντες όπως οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της οικογένειας του μαθητή, την εθνικότητα, αλλά ακόμη και τον τύπο του σχολείου και τη γεωγραφική περιοχή. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά επαναφοίτησης εμφανίζουν οι μειονοτικές ομάδες (Goldstein et al., 2014; National Association of School Psychologists (NASP), 2011; Hong & Raudenbush, 2005; Jimerson et al., 1997; Roderick, 1994; Meisels & Liaw, 1993; Foster, 1993; Cosden et al., 1993; Shepard & Smith, 1989; House, 1989; Ellwein & Glass, 1989). Σε μαθητές από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο συναντώνται υψηλά ποσοστά επαναφοίτησης, γεγονός που αναδεικνύει ένα διαχρονικό πρόβλημα της εκπαίδευσης, με την εκπαίδευση να προωθεί κυρίως τους μαθητές από υψηλά

κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Frey, 2005; Alexander et al., 2003; Byrd & Weitzman, 1994; Foster, 1993).

Άλλοι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο όσον αφορά την επαναφοίτηση είναι το φύλο και ο μήνας γέννησης των μαθητών, καθώς τα αγόρια που είναι μικρότερα σε ηλικία εμφανίζουν ψηλότερα ποσοστά επαναφοίτησης τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στις επόμενες βαθμίδες (Huang, 2014; Frey, 2005; Foster, 1993; Cosden et al., 1993; Mantzicopoulos & Morrison, 1990). Η εθνικότητα των μαθητών επίσης αποτελεί μέσο πρόβλεψης της επαναφοίτησης καθώς τα μεγαλύτερα ποσοστά των μαθητών που επαναφοιτούν ανήκουν σε εθνικές μειονότητες (Jimerson et al., 2006; Frey, 2005).

Στους παραπάνω παράγοντες που αναφέρει ο Jimerson δεν συγκαταλέγονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έχουν αποκτήσει «σχολική ετοιμότητα» για την επόμενη βαθμίδα και επαναφοιτούν στο νηπιαγωγείο. Σε αυτή τη κατηγορία αναφέρεται η έρευνα των Mantzicopoulos & Morrison (1990), οι οποίοι αναφέρουν ότι μαθητές με δυσκολίες στη συμπεριφορά, χαμηλότερη γνωστική ικανότητα και δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν περισσότερες πιθανότητες να επαναφοιτήσουν στο νηπιαγωγείο ή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Οι Byrd & Weitzman (1994) στην έρευνά τους αναφέρθηκαν σε προβλήματα που έχουν να κάνουν με προβλήματα ακοής και λόγου, νευρολογική ανωριμότητα ως αιτία ενοούρησης και άλλες δυσκολίες ως πιθανές αιτίες επαναφοίτησης. Επιπλέον, η έρευνα των McLeskey et al., (1995), έδειξε ότι ένας δυσανάλογος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους προτείνονται για επαναφοίτηση.

4.2 Επαναφοίτηση και αναπηρία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θα κάνει επαναφοίτηση ένας μαθητής παίζουν πολλές φορές κομβικό ρόλο καθώς είναι αυτοί που διακρίνουν ότι ένας μαθητής δεν έχει την απαιτούμενη «σχολική ετοιμότητα» και ενημερώνουν την οικογένεια ώστε ο μαθητής να αξιολογηθεί περαιτέρω και να αποφασιστεί αν αυτό τελικά είναι απαιτούμενο. Για αυτό το λόγο πολλές είναι οι έρευνες που μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαναφοίτηση.

Σε αυτές φάνηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις η επαναφοίτηση ταυτίζεται για αυτούς με την θεραπεία (Wofford, 2016; Barnett et al., 1996; Smith, 1989). Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και η αναπηρία των μαθητών ευθύνονται για τις χαμηλές επιδόσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η επαναφοίτηση γίνεται με σκοπό να κερδηθεί ο χρόνος για τα αποκαταστασιακά προγράμματα των μαθητών. Επίσης, φαίνεται να θεωρούν ότι η όποια παρέμβαση πρέπει να γίνει μετά τη διάγνωση και με βάση αυτή θα σχεδιαστούν ειδικά προγράμματα για την βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών που επαναφοιτούν (Tomchin & Impara 1992; Smith 1989; Smith & Shepard 1988). Επίσης, έρευνες των Barnett et al. (1996) και των Mcleskey & Grizzle (1992) , έδειξαν ότι παράλληλα ή και μετά από την επαναφοίτηση πολλοί μαθητές διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες και φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, η επαναφοίτηση φαίνεται σε κάποιες περιπτώσεις να μην ευνοεί την ένταξη των μαθητών με δυσκολίες αλλά να αποτελεί την αρχή για περιθωριοποίηση τους.

Αυτή η άποψη βρίσκεται πιο κοντά στο ιατρικό μοντέλο αντίληψης της αναπηρίας, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στο άτομο και τα ελλείμματα του και οι δυσκολίες που προκύπτουν από αυτά είναι περισσότερο ευθύνη του ίδιου και της οικογένειας του με ποιο τρόπο θα τις αντιμετωπίσει. Αναφέρεται δηλαδή σε εξατομικευμένες παρεμβάσεις με στόχο τη θεραπεία ή αποκατάσταση και επαναφορά της λειτουργικότητας των ατόμων. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση έχει δείξει ότι τελικά το άτομο οδηγείται πάντοτε σε κοινωνικές δυσκολίες και εμπειρίες αποκλεισμού εξαιτίας των ελλειμμάτων του που προέρχονται από την αναπηρία του (Thomas, 2014). Όμως, αυτή η θεώρηση δεν δίνει καθόλου χώρο στη μελέτη των

κοινωνικών παραμέτρων που ευθύνονται για τον κοινωνικό αποκλεισμό των αναπήρων αλλά και για τις δυσκολίες που βιώνουν στην καθημερινότητά τους.

Ο αντίλογος έρχεται από τους υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, όπως η Haggis (2006), η οποία τονίζει ότι η επαναφοίτηση δεν θα έπρεπε να εστιάζει στα ατομικά ελλείμματα των μαθητών, αλλά στα ελλείμματα του προγράμματος σπουδών και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Διαφορετικά, η όποια δυσκολία θα γίνεται εμπόδιο που θα επιβάλλεται από την κοινωνία, η οποία ουσιαστικά θα αποκλείει τους μαθητές από την πλήρη συμμετοχή τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και από το εν γένει κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι (Oliver, 1983).

4.3 Νομικό πλαίσιο της επαναφοίτησης στην Ελλάδα

Στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των αιτήσεων των γονέων που ζητούν την επαναφοίτηση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο. Η επανάληψη της τάξης του νηπιαγωγείου, η λεγόμενη «επαναφοίτηση» των παιδιών στο ελληνικό νηπιαγωγείο, γίνεται σύμφωνα με τις παρ.7 και 8, του άρθρου 6, του ΠΔ 79/2017 (ΦΕΚ 109 Α) όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με τον ν.4559 (ΦΕΚ Α 142/03-08-2018), άρθρο 23, ως εξής: *«§7. Επανάληψη φοίτησης στο νηπιαγωγείο για ένα (1) ακόμη έτος μπορεί να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων/κηδεμόνων, όταν διαπιστώνεται με γνωμάτευση ΚΕΣΥ ή δημόσιου ιατροπαιδαγωγικού κέντρου ή σχετική βεβαίωση του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης ή του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου νηπιαγωγών και βεβαιώνεται ότι ο μαθητής παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες για να παρακολουθήσει την Α΄ Τάξη του δημοτικού σχολείου».*

«§8. Σε κάθε περίπτωση δεν εγγράφεται ούτε δύναται να επαναφοιτήσει στο νηπιαγωγείο μαθητής που την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ή επαναφοίτησης έχει συμπληρώσει την ηλικία των επτά (7) ετών».

Τέλος, επανάληψη φοίτησης στο νηπιαγωγείο εφαρμόζεται και όταν ισχύουν οι προβλέψεις της παρ. 5, του άρθρου 13 του ΠΔ 79/2017 (ΦΕΚ Α 109) όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με την παρ. 1 ε), του άρθρου 204, του ν. 4610 (ΦΕΚ Α

70/07-05-2019), «§5. Αν οι απουσίες του μαθητή του νηπιαγωγείου υπερβαίνουν τις εκατό (100) ανά διδακτικό έτος, η βεβαίωση φοίτησης για την εγγραφή στην Α' δημοτικού χορηγείται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών. Σε αντίθετη περίπτωση ο μαθητής επαναλαμβάνει τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο.

4.4 Προηγούμενες έρευνες σε σχέση με την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο

Με βάση ερευνητικά δεδομένα (Αργυρού, 2019; Μπατσούτα et al., 2009) φαίνεται ότι οι περισσότερες επαναφοιτήσεις στο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα οφείλονται στη διαπίστωση σοβαρών αδυναμιών των μαθητών να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της Α' δημοτικού και ότι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι γονείς επιθυμούν να επαναφοιτήσουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο είναι για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων, η επαναφοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο συνδέεται με τα ατομικά «ελλείμματα» του μαθητή και θεωρείται ως «καλή πρακτική» για τη διασφάλιση της ομαλής μετάβασής του στο δημοτικό σχολείο (Γαβριελάτου, 2020; Warren et al., 2014; Μπατσούτα, 2011). Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται και από διεθνείς έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες συχνά οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, στηριζόμενοι σε διάφορες θεωρίες μάθησης, πιστεύουν ότι τα παιδιά που «υστερούν» στον κοινωνικό ή τον γνωστικό τομέα χρειάζονται περισσότερο χρόνο στο νηπιαγωγείο ώστε να ωριμάσουν πριν μεταβούν στην Α' δημοτικού (Daniel & Wang, 2017; Wofford, 2016; Vandecandelaere et al., 2016; Wu et al., 2010; Hong & Yu, 2008; Bergin et al., 1996; Reynolds, 1992; Smith & Shepard, 1988). Με βάση αυτή την προσέγγιση, η επαναφοίτηση εμφανίζεται ως μια προσπάθεια ενίσχυσης και βελτιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του μαθητή και ταυτόχρονα ως ένα μέσο πρόληψης της σχολικής τους αποτυχίας στην μετέπειτα σχολική τους πορεία. Ως εκ τούτου, η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι η επαναφοίτηση θα ωφελήσει τους μαθητές που δεν είναι ακόμα σε θέση να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις της επόμενης βαθμίδας.

Ωστόσο, πέρα από τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν να κάνουν με τα θετικά αποτελέσματα της επαναφοίτησης (Vandecandelaere et al., 2015; Mariano & Martorell, 2013; Renaud, 2013; Wu et al., 2010; Hong & Yu, 2008; Hong & Raudenbush, 2005; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Smith & Shepard, 1988; Peterson & DeGracie, 1987) οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η επαναφοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν οδηγεί απαραίτητα σε βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στην επόμενη βαθμίδα και ότι πολλές φορές δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών που έχουν επαναφοιτήσει στο νηπιαγωγείο με αυτές των μαθητών που έχουν προαχθεί. Η επαναφοίτηση, χωρίς το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο, μπορεί να εγκλωβίσει το μαθητή σε «επανάληψη» γνωστικών δραστηριοτήτων και το αναμενόμενο αποτέλεσμα να είναι η απόσυρση του μαθητή από τη διαδικασία μάθησης (Yang, 2018; Wofford, 2016; Mendez et al., 2015; Chen et al., 2014; Goldstein et al., 2014; Moser et al., 2012; Σκούρτου, 2009; Cummins, 2005; Κούρτη – Καζούλλη, 2000 ; Jimerson, 1999; Pianta et al., 1997; Walters & Borgers, 1995; Mantzicopoulos & Morrison, 1992; Holmes, 1989; Byrnes, 1989; Niklason, 1987).

Άλλοτε πάλι, η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο μπορεί να είναι μια τραυματική εμπειρία για τους μαθητές, καθώς αναγκάζονται να μείνουν «πίσω» σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Peixoto et al., 2016; Jacob & Lefgren, 2009; McCombs et al, 1992; Hong & Raudenbush, 2005; Jimerson,1999; Shepard, 1989; Smith & Shepard, 1988). Παρόλα αυτά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τις τελευταίες δεκαετίες τα ποσοστά επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο έχουν αυξηθεί σημαντικά (Warren et al., 2014; Pianta et al.,1997; Bergin et al., 1996; Cosden et al., 1993; Mantzicopoulos & Morrison, 1992).

4.5 Η πρωτοτυπία και συμβολή της παρούσας έρευνας

Η ανασκόπηση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας ανέδειξε το σημαντικό αριθμό ερευνών που αφορούν την επαναφοίτηση τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στις άλλες βαθμίδες, ωστόσο εντοπίζεται μεγάλο ερευνητικό κενό σχετικά με

την επαναφοίτηση των μαθητών με Δ.Α.Φ. στο νηπιαγωγείο και την επίδρασή της στον γνωστικό και στον κοινωνικό τομέα των συγκεκριμένων μαθητών.

Διεθνείς έρευνες εξετάζουν το θέμα της επαναφοίτησης γενικά, ενώ αναφορικά με την επαναφοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία οι αντίστοιχες έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στα χαρακτηριστικά των μαθητών που επαναφοιτούν και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαναφοίτηση (Wofford, 2016; Barnett et al., 1996; Mantzicopoulos & Morrison, 1990; Niklason, 1986). Ως προς τις Δ.Α.Φ. η έρευνα των Silverstein et al. (2009), τις συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων αναπηριών. Ωστόσο, η παραπάνω έρευνα μελετάει το ποσοστό των μαθητών που κατά την επαναφοίτηση υποστηρίχθηκαν από εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο σχολείο και κατά πόσο αυτό συνέβαλε στην βελτίωση της μαθησιακής τους εικόνας.

Η έρευνα που μοιάζει να έχει μεγαλύτερη συνάφεια με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια είναι αυτή του Yang (2018), στην οποία μεταξύ άλλων αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών γίνεται αναφορά στις Δ.Α.Φ. και την επίδραση που μπορεί να έχει η επαναφοίτηση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών καθώς και στην κοινωνική συμπεριφορά τους.

Όσον αφορά την ελληνική ερευνητική πραγματικότητα δεν φαίνεται να υπάρχει αντίστοιχη έρευνα, ενώ το ερευνητικό ενδιαφέρον περιορίζεται σε έρευνες που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαναφοίτηση (Γαβριελάτου, 2020; Μπατσούτα, 2011) ή τους λόγους που επιλέγεται η επαναφοίτηση (Αργυρού, 2019; Μπατσούτα et al., 2009).

Όλα τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι ελλείψει αντίστοιχων ερευνών η παρούσα έρευνα προσφέρει σημαντικά ευρήματα σε ότι αφορά την επαναφοίτηση στους μαθητές με Δ.Α.Φ.. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια στοχεύει να αναδείξει τα θετικά στοιχεία που προκύπτουν από την επαναφοίτηση, αλλά και τα γκρίζα σημεία για τα οποία απαιτείται αναστοχασμός και κριτική προσέγγιση. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να αναδείξει τη σημασία της διεπιστημονικότητας στην αντιμετώπιση και βελτίωση των δυσκολιών των μαθητών με Δ.Α.Φ., καθώς η διεπιστημονικότητα μάλλον, απουσιάζει σημαντικά από το ελληνικό νηπιαγωγείο .

Τέλος, η παρούσα έρευνα οραματίζεται να αποτελέσει την κινητήριου δύναμη και για άλλους μελλοντικούς ερευνητές, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, προκειμένου

να επεκτείνουν τα ευρήματά της και να αναζητήσουν πιο στοχευμένα τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου η επαναφοίτηση να είναι επωφελής για τους μαθητές με Δ.Α.Φ..

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της επαναφοίτησης των μαθητών με Δ.Α.Φ. στο γενικό νηπιαγωγείο. Η έρευνα επικεντρώθηκε στον γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών, δύο τομείς που αποτελούν τον πυρήνα των δυσκολιών των μαθητών με Δ.Α.Φ. Ο αυξανόμενος αριθμός των μαθητών με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν στο γενικό νηπιαγωγείο σε συνδυασμό με τα αμφιλεγόμενα αποτελέσματα των ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με τα οφέλη της επαναφοίτησης οδήγησαν στη διατύπωση και εξέταση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών της τάξης με τους απογευματινούς εκπαιδευτές των μαθητών (ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και ειδικούς παιδαγωγούς);
2. Ποια είναι η επίδραση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου με τους απογευματινούς εκπαιδευτές των μαθητών με Δ.Α.Φ. ως προς το γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα ;
3. Ποια είναι η επίδραση της εφαρμογής εξειδικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στη σχολική τάξη ως προς το γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ.;
4. Ποια είναι η επίδραση της επαναφοίτησης όταν συμβαίνει χωρίς εξειδικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται σε μαθητές με Δ.Α.Φ.;
5. Ποια είναι η επίδραση των απογευματινών υποστηρικτικών προγραμμάτων παράλληλα με την επαναφοίτηση ως προς το γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ.;
6. Ποια είναι τα αποτελέσματα της επαναφοίτησης όταν οι μαθητές με Δ.Α.Φ. ενισχύονται από δημόσια παράλληλη στήριξη, από ιδιωτική παράλληλη στήριξη, από τμήμα ένταξης ή όταν δεν έχουν κάποια επιπλέον υποστήριξη;

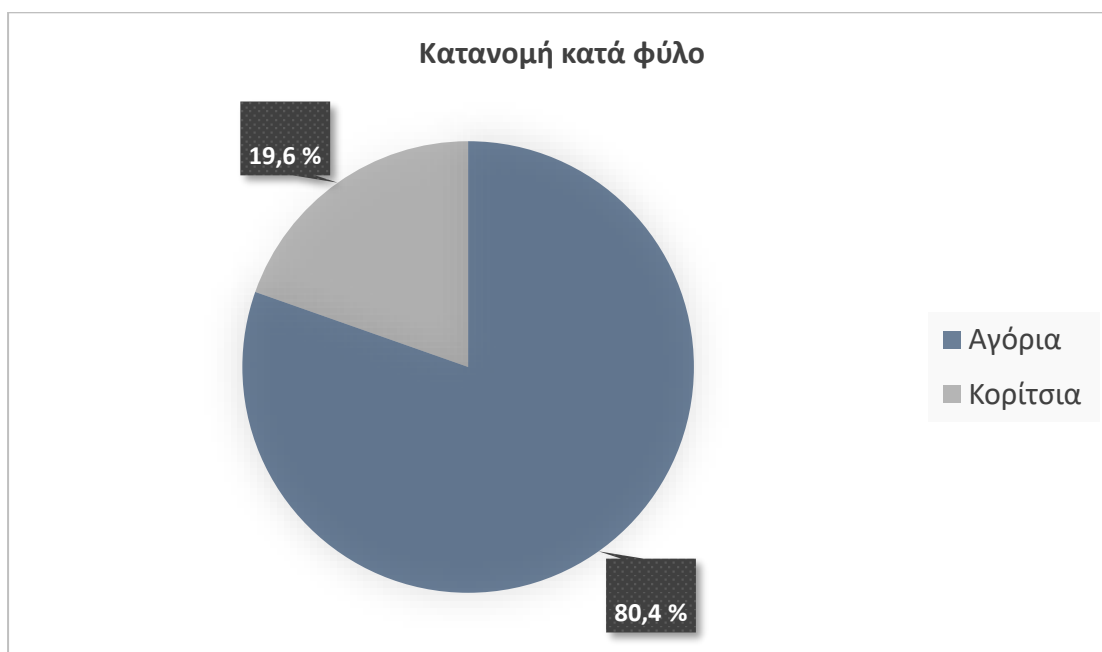
7. Οι διδακτικές ώρες που παρέχονται στους μαθητές με Δ.Α.Φ. κατά την υποστήριξή τους στην τάξη από δημόσια παράλληλη στήριξη, από ιδιωτική παράλληλη στήριξη, ή από τμήμα ένταξης επιδρούν στο γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα;
8. Ποια είναι η επίδραση της επαναφοίτησης στον γνωστικό και κοινωνικό τομέα όταν οι μαθητές με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν ανήκουν σε οικογένεια μεταναστών;
9. Τι ρόλο παίζει το μορφωτικό επίπεδο των γονιών των μαθητών με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν στον γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα;
10. Ποια είναι η επίδραση της επαναφοίτησης στους μαθητές με Δ.Α.Φ. ως προς το φύλο τους;
11. Η ύπαρξη αδερφών στην οικογένεια επηρεάζει τους μαθητές με Δ.Α.Φ. κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης;
12. Ποια είναι η επίδραση της επαναφοίτησης των μαθητών με Δ.Α.Φ. στο νηπιαγωγείο ως προς το γνωστικό τομέα;
13. Ποια είναι η επίδραση της επαναφοίτησης των μαθητών με Δ.Α.Φ. στο νηπιαγωγείο ως προς τον κοινωνικό τομέα;
14. Ποιος τομέας φαίνεται να δέχεται τη μεγαλύτερη επίδραση από την επαναφοίτηση;

5.2 Το δείγμα της έρευνας

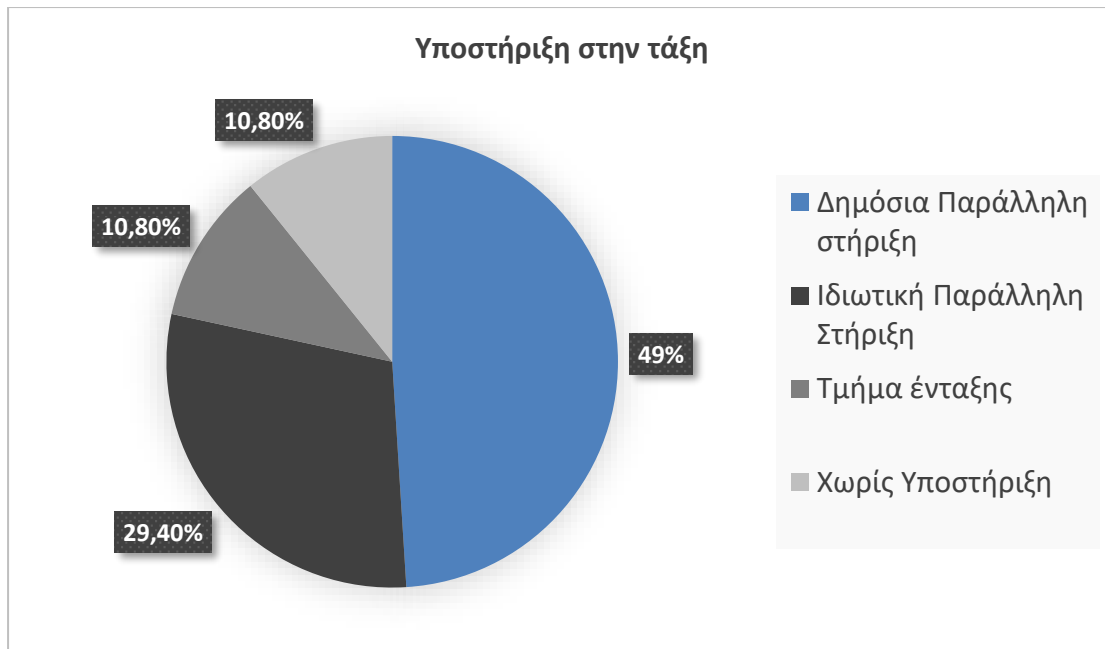
Η έρευνα αφορούσε 102 μαθητές με διάγνωση Δ.Α.Φ.. Η ηλικία των μαθητών κυμαινόταν στην αρχή της επαναφοίτησης από 5 ετών και 9 μηνών έως 6 ετών και 9 μηνών και κατά την ολοκλήρωση της επαναφοίτησης από 6 ετών και 6 μηνών έως 7 ετών και 6 μηνών. Με βάση τα στοιχεία από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) όλης της χώρας, τα σημερινά Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), υπολογίζεται ότι το σχολικό έτος 2018-2019 επαναφοίτησαν στο νηπιαγωγείο περίπου 150 μαθητές με διάγνωση Δ.Α.Φ., ενώ τα ακριβή στοιχεία που λάβαμε αφορούσαν 130 μαθητές (βλ. Παράρτημα ΣΤ). Ως εκ τούτου το δείγμα της έρευνας αντιστοιχεί περίπου στο 70% των μαθητών με Δ.Α.Φ. που επαναφοίτησαν τη σχολική

χρονιά 2018-2019 στο γενικό νηπιαγωγείο. Αρχικά είχαν σταλεί ερωτηματολόγια σε 124 σχολεία σε όλη τη χώρα και στην πρώτη φάση επεστράφησαν 111, ενώ στη δεύτερη φάση επεστράφησαν 102, τα οποία αποτέλεσαν και το τελικό δείγμα της έρευνας. Από τους 102 μαθητές που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα τα 82 ήταν αγόρια (80,4%) και τα 20 ήταν κορίτσια (19,6%) (Γράφημα 1). Επίσης, κατά την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο οι 50 μαθητές (49%) υποστηρίχτηκαν από δημόσια παράλληλη στήριξη, οι 30 (29,4%) από ιδιωτική παράλληλη στήριξη, οι 11 (10,8%) από τμήμα ένταξης, ενώ 11 μαθητές (10,8%) δεν έλαβαν κάποια υποστήριξη (Γράφημα 2).

Ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν οι μαθητές στην τάξη τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους Ειδικούς Παιδαγωγούς (εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, εκπαιδευτικοί ιδιωτικής παράλληλης στήριξης ή εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης). Σε περιπτώσεις που δεν υπήρχε κάποιου είδους υποστήριξη τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή.



Γράφημα 1. Κατανομή των μαθητών ως προς το φύλο.



Γράφημα 2 . Κατανομή των μαθητών ως προς την υποστήριξη που έλαβαν στην τάξη.

5.3 Ψυχομετρικά εργαλεία

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα ήταν δύο ερωτηματολόγια, τα οποία παρέχουν πληροφορίες τόσο για τον κοινωνικό όσο και για το γνωστικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ..

5.3.1 Πρώτο ψυχομετρικό εργαλείο

Το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν:

Το Εργαλείο Αξιολόγησης της Παρέμβασης στον Αυτισμό (Autism Treatment Evaluation Checklist-ATEC) (Edelson & Rimland, 1999). Το Εργαλείο Αξιολόγησης της Παρέμβασης στον Αυτισμό είναι ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ακριβώς γιατί μπορεί να δώσει συγκριτικά αποτελέσματα της επίδρασης που μπορεί να έχει μια παρέμβαση σε μαθητές με Δ.Α.Φ.. Το ερωτηματολόγιο είναι σταθμισμένο από το Αμερικάνικο Ινστιτούτο Έρευνας για τον Αυτισμό . Αποτελείται από τέσσερις κλίμακες που μελετούν το **Λόγο-Ομιλία-Επικοινωνία**, την **Κοινωνικότητα**, την **Γνωστική επίγνωση** και την **Αυτοεξυπηρέτηση-Συμπεριφορά**. Το Εργαλείο Αξιολόγησης της Παρέμβασης στον Αυτισμό έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες (Mahapatra et al., 2018; Whitehouse, 2017; Klaveness et al., 2013; Magiati et al.,

2011). Στην παρούσα έρευνα από τις τέσσερις κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν οι πρώτες τρεις. Η πρώτη κλίμακα αποτελείται από 14 ερωτήσεις, η δεύτερη από 18 και η τρίτη από 20. Όλες είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι κλίμακες είναι τύπου Likert (Βλ. Παράρτημα Β). Στο ήδη υπάρχον ερωτηματολόγιο προστέθηκαν 13 ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία καθώς και ερωτήσεις σχετικά με τις συνθήκες επαναφοίτησης των μαθητών. (Βλ. Παράρτημα Α)

Όσον αφορά τους τύπους αυτών των ερωτήσεων, από τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν αρχικά στα πλαίσια της πιλοτικής μελέτης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κουράζονταν και άφηναν αναπάντητες τις περισσότερες από τις ανοιχτές ερωτήσεις. Ως εκ τούτου, στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου ο αριθμός των ανοιχτών ερωτήσεων περιορίστηκε μόλις σε μία και αυτή με πολύ λίγα περιθώρια για ανάπτυξη. Με βάση τα παραπάνω το ερωτηματολόγιο περιείχε σχεδόν αποκλειστικά κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες σπάνια μένουν αναπάντητες (Φίλιας, 2000).

Για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής συμμετοχής κατά τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν απλουστευμένες ερωτήσεις. (Cohen et al., 1997). Με βάση τη στάθμιση του εργαλείου μικρότερες τιμές δείχνουν μικρότερες δυσκολίες. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1 που ακολουθεί όσο μεγαλύτερες οι τιμές των κλιμάκων τόσο σοβαρότερες είναι οι δυσκολίες, ενώ όσο μικρότερες είναι οι τιμές τόσο ηπιότερες είναι οι δυσκολίες. Κατά συνέπεια για να υπάρξει βελτίωση σε ένα μαθητή οι μετρήσεις μετά την παρέμβαση πρέπει να είναι μικρότερες σε σχέση με πριν την παρέμβαση και η διαφορά τους να προκύπτει αρνητική.

Πίνακας 1 . Κλίμακες και διακύμανση των τιμών τους ανάλογα με τη σοβαρότητα των δυσκολιών με βάση το ερωτηματολόγιο ΑΤΕC.

	ΚΛΙΜΑΚΑ 1	ΚΛΙΜΑΚΑ 2	ΚΛΙΜΑΚΑ 3
	ΛΟΓΟΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ
	Διακύμανση 0-28	Διακύμανση 0-40	Διακύμανση 0-36
Εκατοστιαία θέση			

Ήπιες Δυσκολίες	0-2	0-4	0-5
0-9	3-5	5-7	6-8
10-19	6-7	8-10	9-11
20-29	8-10	11	12-13
30-39	11-12	12-13	14-15
40-49	13-15	14-15	16-17
50-59	16-19	16-18	18-19
60-69	20-21	19-21	20-21
70-79	22-24	22-25	22-25
80-89	25-28	26-40	26-36
90-99			
Σοβαρές Δυσκολίες			

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός αξιοπιστίας του εργαλείου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για να εξετασθεί η εσωτερική συνέπεια της κάθε κλίμακας. Η ανάλυση αξιοπιστίας με τον συντελεστή Cronbach's alpha, έδειξε υψηλή εσωτερική συνέπεια και για τις τρεις κλίμακες. Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη μέτρηση (πριν την επαναφοίτηση) για την πρώτη κλίμακα ο συντελεστής ήταν 0,734 , για τη δεύτερη κλίμακα 0,946 και για την τρίτη κλίμακα 0,802. Όσον αφορά τη δεύτερη μέτρηση (μετά την επαναφοίτηση) για την πρώτη κλίμακα ο συντελεστής ήταν 0,844, για τη δεύτερη κλίμακα 0,941 και για την Τρίτη κλίμακα 0,886 (Πίνακας 2).

Πίνακας 2 . Έλεγχος αξιοπιστίας με το συντελεστή Cronbach's Alpha

Κλίμακες ΑΤΕC	Τιμή Alpha Cronbach	
	Πριν την επαναφοίτηση	Μετά την επαναφοίτηση
Λόγος	0,734	0,844
Κοινωνικότητα	0,946	0,941
Γνωστική επίγνωση	0,802	0,886

5.3.1.1 Δημιουργία μεταβλητών

Για τη μελέτη του κοινωνικού τομέα των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα 2, η οποία αξιολογεί την κοινωνικότητα. Με βάση τα αποτελέσματα των μετρήσεων για την επαναφοίτηση δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή, η «Μεταβολή στην κοινωνικότητα» η οποία ισούται με τη διαφορά «Κοινωνικότητα Μετά» – «Κοινωνικότητα Πριν». Δηλώνεται βελτίωση όταν η διαφορά είναι αρνητική ενώ αντίθετα προσδιορίζεται επιδείνωση όταν η διαφορά είναι θετική.

Για τη μελέτη του γνωστικού τομέα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα 1 του ΑΤΕC, η οποία αξιολογεί τον Λόγο-Ομιλία-Επικοινωνία και η κλίμακα 3 του ΑΤΕC, η οποία αξιολογεί την γνωστική επίγνωση των μαθητών. Αφού πρώτα προστέθηκαν οι τιμές της κλίμακας 1 πριν την επαναφοίτηση και της κλίμακας 3 πριν την επαναφοίτηση δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή η «Γνωστικός Τομέας Πριν» την επαναφοίτηση. Με τον ίδιο τρόπο δημιουργήθηκε η μεταβλητή «Γνωστικός Τομέας Μετά» την επαναφοίτηση. Στη συνέχεια κατασκευάστηκε η τελική μεταβλητή για τη μελέτη του γνωστικού τομέα για το εργαλείο ΑΤΕC που προέκυψε από τη διαφορά των δύο τιμών «Γνωστικός Τομέας Μετά» – «Γνωστικός Τομέας Πριν» και ονομάστηκε «Μεταβολή Γνωστικού Τομέα (ΑΤΕC)». Η νέα μεταβλητή δηλώνει βελτίωση όταν η διαφορά είναι αρνητική ενώ αντίθετα προσδιορίζει επιδείνωση όταν η διαφορά είναι θετική.

5.3.2 Δεύτερο ψυχομετρικό εργαλείο

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με Αυτισμό στο Γνωστικό τομέα (Απτεσλής et al., 2005) , το οποίο επίσης μελετάει την επίδραση που μπορεί να έχει μία παρέμβαση στον γνωστικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ.. Το εργαλείο αποτελείται από 8 κλίμακες, οι οποίες αφορούν την Οπτική αντίληψη, την Ακουστική αντίληψη, τον Γνωστικό - εκτελεστικό τομέα , τον Γνωστικό - εκφραστικό τομέα, την Μίμηση, την Οπτική μνήμη, την Λειτουργική μνήμη και τέλος την Ακουστική μνήμη (Βλ. Παράρτημα Γ). Η κατασκευή του εργαλείου βασίστηκε στην προσέγγιση της αναπτυξιακής αξιολόγησης του προγράμματος TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) (Schopler et al., 1990). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από τη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) και από μεθόδους αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων, όπως προτείνονται από το OPLEIDINGSCENTRUM AUTISME στο Βέλγιο, αλλά και από συναφείς εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Jordan & Jones, 1999; Williams, 1998; Maurice, 1996; Ayers et al., 1996).

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός αξιοπιστίας του εργαλείου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για να εξετασθεί η εσωτερική συνέπεια της κάθε κλίμακας. Η ανάλυση αξιοπιστίας με τον συντελεστή Cronbach's alpha, έδειξε μια υψηλή εσωτερική συνέπεια και για τις οκτώ κλίμακες. Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη μέτρηση (πριν την επαναφοίτηση) για τις κλίμακες : Οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη γνωστικός - εκτελεστικός τομέας, γνωστικός - εκφραστικός τομέας, μίμηση, οπτική μνήμη, λειτουργική μνήμη και ακουστική μνήμη οι συντελεστές ήταν: 0,87, 0,76, 0,69, 0,83, 0,95, 0,79, 0,89, 0,8 αντίστοιχα. Όσον αφορά τη δεύτερη μέτρηση (μετά την επαναφοίτηση) για τις ίδιες κλίμακες οι συντελεστές ήταν: 0,79, 0,84, 0,74, 0,81, 0,87, 0,80, 0,73, 0,78 αντίστοιχα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3 . Έλεγχος αξιοπιστίας με το συντελεστή Cronbach's Alpha

Γνωστικές Κλίμακες	Τιμή Alpha Cronbach	
	Πριν την επαναφοίτηση	Μετά την επαναφοίτηση
Οπτική αντίληψη	0,87	0,79
Ακουστική αντίληψη	0,76	0,84
Γνωστικός- εκτελεστικός τομέας	0,69	0,74
Γνωστικός- εκφραστικός τομέας	0,83	0,81
Μίμηση	0,95	0,87
Οπτική μνήμη	0,79	0,80
Λειτουργική μνήμη	0,89	0,73
Ακουστική μνήμη	0,80	0,78

Στο εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό στο γνωστικό τομέα οι ερωτήσεις είναι ταξινομημένες με τιμές 0, 1 και 2 για τις απαντήσεις Όχι, Αναδυόμενη και Ναι αντίστοιχα. Δηλαδή, αν ο μαθητής δεν μπορεί να εκτελέσει τη δραστηριότητα ή δεν επιχειρεί καθόλου ακόμα και μετά από επανειλημμένες υποδείξεις του εκπαιδευτικού βαθμολογείται με 0 βαθμούς, όταν ο μαθητής δείχνει κάποια γνώση για το πώς θα την εκτελέσει, αλλά δεν είναι ικανός να την ολοκληρώσει με επιτυχία μόνος του, όπως επίσης και αν ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδείξει κατ' επανάληψη την εκτέλεση της δραστηριότητας ή να καθοδηγήσει το μαθητή πώς να την ολοκληρώσει βαθμολογείται με 1 βαθμό, ενώ όταν ο μαθητής μπορεί να εκτελέσει τη δραστηριότητα επιτυχώς, χωρίς να χρειάζεται επίδειξη ή άλλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, αν δηλαδή εκτελεί τη δραστηριότητα ανεξάρτητα τότε βαθμολογείται με 2 βαθμούς.

5.3.2.1 Δημιουργία μεταβλητών

Μετά από τη βαθμολόγηση κάθε κλίμακας , αθροίστηκαν τα ποσά τα οποία έδωσαν μία συνολική τιμή, η οποία χαρακτηρίζει την γνωστική ικανότητα του κάθε μαθητή τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Στη συνέχεια κατασκευάστηκε η τελική μεταβλητή για τη μελέτη του γνωστικού τομέα σύμφωνα με το εργαλείο των Απτεσλή et al. που προέκυψε από τη διαφορά των δύο τιμών «Γνωστικός Τομέας Μετά» – «Γνωστικός Τομέας Πριν» και ονομάστηκε «Μεταβολή Γνωστικού Τομέα (ΕΕΑ)», από τα αρχικά Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΑ). Στη νέα μεταβλητή έγινε αντιστροφή των διαφορών, ώστε αρνητική διαφορά να δηλώνει βελτίωση ενώ θετική διαφορά να δηλώνει επιδείνωση, όπως και στο προηγούμενο εργαλείο (ΑΤΕC).

5.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ο σχεδιασμός της διατριβής περιλαμβάνει ποσοτική έρευνα με δύο μετρήσεις, με στόχο να καταγραφούν τα πιθανά οφέλη στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. κατά την επαναφοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Πρόσθετος στόχος αποτελεί η διερεύνηση και άλλων παραμέτρων που είναι δυνατόν να επηρεάζουν τους δύο υπό μελέτη τομείς κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης. Η έρευνα διεξήχθη από το Σεπτέμβριο του 2018 έως τον Ιούνιο του 2019. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς έγινε η χορήγηση των ερωτηματολογίων και πραγματοποιήθηκε η πρώτη μέτρηση και με το τέλος της σχολικής χρονιάς και ως εκ τούτου και της ολοκλήρωσης της επαναφοίτησης των μαθητών πραγματοποιήθηκε η δεύτερη μέτρηση. Μετά την έγγραφη συγκατάθεση για συμμετοχή στην έρευνα τόσο των γονιών των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (βλ. παράρτημα Δ και Ε) στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και στην συνέχεια υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες για διευκρινίσεις και επίλυση αποριών. Τα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν επίσης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η χρήση της ποσοτικής μεθόδου έρευνας επιλέχθηκε γιατί δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κάνει συσχετίσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, ώστε να μπορεί να ερμηνεύει ερωτήματα και υποθέσεις. Σύμφωνα με τον Coolican (1990), «...η ποσοτικοποίηση σημαίνει την αριθμητική μέτρηση των μεταβλητών» (σελ. 36 - 37). Επίσης, στην ποσοτική μέθοδο και με τη χρήση ερωτηματολογίου μπορεί ο ερευνητής να προσεγγίσει ικανοποιητικό ποσοστό συμμετεχόντων επί του συνολικού πληθυσμού, ώστε να μπορεί να κάνει γενικεύσεις. Εξάλλου, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος αποτελεί ένα στοιχείο για την εγκυρότητα της έρευνας (Creswell, 2009). Σύμφωνα με τον Robson (2007), στην ποσοτική μέθοδο έρευνας τα στοιχεία που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια μπορούν να πάρουν αριθμητική τιμή με σκοπό να γίνει η στατιστική ανάλυσή τους, ώστε να μπορεί ο ερευνητής να ερμηνεύσει τα δεδομένα και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, τα δεδομένα από ανοικτού τύπου ερωτήσεις, όπως υπάρχουν και στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την εν λόγω έρευνα (βλ. Παράρτημα Α, ερωτ. 13), μπορούν και αυτά να αριθμηθούν για λόγους ανάλυσης, αφού προηγουμένως έχουν δομηθεί και επεξεργασθεί κατάλληλα.

Κεφάλαιο 6: Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

6.1 Ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis)

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση κατά συστάδες, όπου ταξινομήθηκαν οι μαθητές σε κατηγορίες ανάλογα με την ανταπόκρισή τους στην επαναφοίτηση και στη συνέχεια εξετάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Έγινε ιεραρχική ανάλυση συστάδων (απόσταση: Ευκλείδεια απόσταση, μέθοδος συσσωμάτωσης: Average Linkage Between Groups) σε δείγμα 102 μαθητών βάση των τιμών στις τρεις μεταβλητές που μελετούν την μεταβολή στην κοινωνικότητα των μαθητών με Δ.Α.Φ. , την μεταβολή στον γνωστικό τομέα (ATEC) και τη μεταβολή στο γνωστικό τομέα (EEA), η οποία οδήγησε στη δημιουργία 4 συστάδων-Ομάδων. Από αυτές αφαιρέθηκε η τέταρτη λόγω του ότι ήταν μονομελής. Καταλήξαμε σε τρεις ομάδες οι οποίες ερμηνεύτηκαν μέσω ανάλυσης διακύμανσης με ένα παράγοντα, ακολουθούμενη από έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων (Post Hoc Test) του κριτηρίου Tukey HSD . Για κάθε κλίμακα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών συστάδων (Μεταβολή στον κοινωνικό τομέα: $F(98,2)=194,76$, $p<0,001$ / Μεταβολή στο γνωστικό τομέα EEA: $F(98,2)=383,78$, $p<0,001$ / Μεταβολή στο γνωστικό τομέα ATEC: $F(98,2)=165,84$, $p<0,001$). Οι τρεις ομάδες, οι οποίες προέκυψαν είναι:

Ομάδα 1: Οι μαθητές δεν έχουν σημαντική βελτίωση σε κανένα τομέα (μέση μεταβολή 0,63/-2,27/-0,15 για τις κλίμακες Μεταβολή στον Κοινωνικό τομέα/Μεταβολή στο Γνωστικό τομέα EEA /Μεταβολή στο Γνωστικό τομέα ATEC αντίστοιχα) ,

Ομάδα 2: Οι μαθητές εμφανίζουν σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς (μέση μεταβολή -19,14/-37,07/-10,90 για τις κλίμακες Μεταβολή στον Κοινωνικό τομέα/Μεταβολή στο Γνωστικό τομέα EEA /Μεταβολή στο Γνωστικό τομέα ATEC αντίστοιχα) και

Ομάδα 3: Οι μαθητές εμφανίζουν σημαντική βελτίωση στο γνωστικό τομέα , όχι όμως και στον Κοινωνικό τομέα (μέση μεταβολή -0,19/-21,48/-9,26 για τις κλίμακες

Μεταβολή στον Κοινωνικό τομέα/Μεταβολή στο Γνωστικό τομέα ΕΕΑ /Μεταβολή στο Γνωστικό τομέα ΑΤΕC αντίστοιχα) (Πίνακας 4) .

Με βάση αυτή την ταξινόμηση ακολουθεί ανάλυση και έλεγχος της μεταβολής του γνωστικού και κοινωνικού τομέα των μαθητών σε σχέση με διάφορες κατηγορικές μεταβλητές.

Πίνακας 4 . Ανάλυση κατά συστάδες

	Average Linkage (Between Groups)					
	Χωρίς Βελτίωση		Ισχυρή βελτίωση παντού		Βελτίωση στο γνωστικό τομέα	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μεταβολή στον κοινωνικό τομέα	,63 _a	2,47	-19,14 _b	7,16	-,19 _a	3,08
Μεταβολή στον γνωστικό τομέα (ΕΕΑ)	-2,27 _a	6,23	-37,07 _c	3,85	-21,48 _b	4,90
Μεταβολή στον γνωστικό τομέα (ΑΤΕC)	-,15 _a	1,92	-10,90 _b	3,28	-9,26 _b	3,00

Όσον αφορά τους δείκτες (a, b, c) στον παραπάνω πίνακα σε κάθε μεταβλητή οι μέσες μεταβολές με διαφορετικό σύμβολο στον δείκτη διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$.

6.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

6.2.1 Βελτίωση μαθητή και συνεργασία σχολείου-απογευματινών εκπαιδευτών

Για τη διερεύνηση της βελτίωσης ενός μαθητή με Δ.Α.Φ. σε συνάρτηση με τη συνεργασία του σχολείου με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τους ειδικούς παιδαγωγούς των απογευματινών υποστηρικτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν συνεργάζονται με τους απογευματινούς εκπαιδευτές των μαθητών. Το 70,6% (N=72) απάντησαν ότι συνεργάζονται ενώ το 29,4% (N= 30) απάντησε ότι δεν συνεργάζονται (Πίνακας 5).

Πίνακας 5 . Συνεργασία σχολείου με απογευματινούς εκπαιδευτές

Συνεργασία	Απόλυτη συχνότητα	Συχνότητα %
Ναι	72	70,6
Όχι	30	29,4
Σύνολο	102	100

Στην συνέχεια εφαρμόστηκε χ^2 – έλεγχος ανεξαρτησίας. Το αποτέλεσμα δείχνει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των δύο μεταβλητών, δηλαδή ότι η συνεργασία του σχολείου με τους απογευματινούς εκπαιδευτές είναι ένας ισχυρός παράγοντας βελτίωσης των μαθητών [$\chi^2(2)=62,453$, $p<0,001$]. Συγκεκριμένα, όταν το σχολείο συνεργάζεται με τους απογευματινούς εκπαιδευτές των μαθητών υπάρχει σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς σε ποσοστό 40,8% , μόνο στο γνωστικό τομέα κατά 43,7%, ενώ δεν υπάρχει σημαντική βελτίωση σε κανένα τομέα σε ποσοστό 15,5%. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που το σχολείο δεν συνεργάζεται το ποσοστό στην κατηγορία χωρίς σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς αντιστοιχεί στο 100%.

Συνολικά φαίνεται ότι η βελτίωση των μαθητών σχετίζεται άμεσα με την συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου με τους εκπαιδευτές των απογευματινών υποστηρικτικών προγραμμάτων (Πίνακας 6)

Πίνακας 6 . Βελτίωση μαθητή και συνεργασία σχολείου με απογευματινούς εκπαιδευτές

Επίδραση κατά την επαναφοίτηση	Συνεργασία σχολείου με απογευματινούς εκπαιδευτές		Σύνολο
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
	11	30	41

Χωρίς σημαντική Βελτίωση και στους δύο τομείς	15,5%	100,0%	40,6%
Σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	29	0	29
	40,8%	0,0%	28,7%
Βελτίωση μόνο στο γνωστικό τομέα	31	0	31
	43,7%	0,0%	30,7%
Σύνολο	71	30	101
	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2=62,453, p<0,001$			

6.2.2 Βελτίωση μαθητή και χρήση εξειδικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων για Δ.Α.Φ. στο σχολείο

Για τη διερεύνηση του βαθμού επίδρασης στους μαθητές της χρήσης εξειδικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων για Δ.Α.Φ στο σχολείο ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν εφαρμόζουν τέτοια υποστηρικτικά προγράμματα. Σε ποσοστό 81,4% (N=83) απάντησαν ότι δεν εφαρμόζουν κάποιο πρόγραμμα, ενώ μόλις 18,6% (N=19) απάντησαν ότι εφαρμόζουν (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Εφαρμογή εξειδικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων για Δ.Α.Φ. στο σχολείο

Εφαρμογή προγράμματος	Απόλυτη συχνότητα	Συχνότητα %
Ναι	19	18,6
Όχι	83	81,4
Σύνολο	102	100

Από αυτούς που εφαρμόζουν κάποιο πρόγραμμα το 26,3% (N=5) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το 57,9% (N= 11) χρησιμοποιούν τη μέθοδο TEACCH και το 15,8% (N= 3) χρησιμοποιούν τη μέθοδο ΜΑΚΑΤΟΝ (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Είδος εξειδικευμένου υποστηρικτικού προγράμματος

Είδος προγράμματος	Απόλυτη συχνότητα	Συχνότητα %
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	5	26,3
Μέθοδος TEACCH	11	57,9
Μέθοδος MAKATON	3	15,8
Σύνολο	19	100,0

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε χ^2 – έλεγχος ανεξαρτησίας. Το αποτέλεσμα δείχνει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των δύο μεταβλητών, δηλαδή ότι η εφαρμογή εξειδικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων για Δ.Α.Φ. στο σχολείο είναι ένας ισχυρός παράγοντας βελτίωσης των μαθητών [$\chi^2(2)=58,1$, $p<0,001$]. Συγκεκριμένα, όταν το σχολείο εφαρμόζει προγράμματα για Δ.Α.Φ. υπάρχει σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς σε ποσοστό 100%, ενώ όταν δεν χρησιμοποιούνται υποστηρικτικά προγράμματα υπάρχει σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς σε ποσοστό 12,2%, μόνο στο γνωστικό τομέα σε ποσοστό 37,8%, ενώ όχι σημαντική βελτίωση σε κανένα από τους δύο τομείς παρατηρείται σε ποσοστό 50%.

Συνολικά φαίνεται ότι η βελτίωση των μαθητών σχετίζεται άμεσα με την εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων για Δ.Α.Φ. από τους εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο. (Πίνακας 9).

Πίνακας 9 . Βελτίωση μαθητή μετά την εφαρμογή προγραμμάτων για Δ.Α.Φ.

Επίδραση κατά την επαναφοίτηση	Εφαρμογή προγραμμάτων για Δ.Α.Φ. στο νηπιαγωγείο		Σύνολο
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Χωρίς σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	0	41	41
	0,0%	50,0%	40,6%
Σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	19	10	29

	100,0%	12,2%	28,7%
Βελτίωση μόνο στο γνωστικό τομέα	0	31	31
	0,0%	37,8%	30,7%
Σύνολο	19	82	101
	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2=58,1$, $\rho<0,001$			

6.2.3 Βελτίωση μαθητή και απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα

Για τη διερεύνηση της βελτίωσης των μαθητών σε συνάρτηση με την παρακολούθηση απογευματινών υποστηρικτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν οι μαθητές παρακολουθούν απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι το 85,3% (N= 87) παρακολουθεί, ενώ το 14,7% (N= 15) απάντησε ότι δεν παρακολουθούν (Πίνακας 10).

Πίνακας 10 . Παρακολούθηση απογευματινών υποστηρικτικών προγραμμάτων

Παρακολούθηση απογευματινών προγραμμάτων	Απόλυτη συχνότητα	Συχνότητα %
Ναι	87	85,3
Όχι	15	14,7
Σύνολο	102	100

Από τους μαθητές που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα το 100% (N=87) παρακολούθησαν πρόγραμμα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας, το 43,7% (N=38) παρακολούθησε επιπλέον των παραπάνω προγραμμάτων και πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων και τέλος το 32,2% (N=28) παρακολούθησε ειδικό παιδαγωγικό πρόγραμμα (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Είδος απογευματινών υποστηρικτικών προγραμμάτων

Είδος Προγραμμάτων	Απόλυτη συχνότητα	Συχνότητα %
Λογοθεραπεία	87	100
Εργοθεραπεία	87	100
Κοινωνικές δεξιότητες	38	43,7
Ειδικό παιδαγωγικό	28	32,2

Για τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών βελτίωση μαθητή και απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα εφαρμόστηκε χ^2 – έλεγχος ανεξαρτησίας. Το αποτέλεσμα δείχνει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των δύο μεταβλητών, δηλαδή ότι η εκπαίδευση των μαθητών με απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα παράλληλα με την επαναφοίτηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας βελτίωσης των μαθητών [$\chi^2(2)=25,78$, $p<0,001$]. Συγκεκριμένα, όταν παράλληλα με την επαναφοίτηση οι μαθητές παρακολουθούν επιπλέον υποστηρικτικά προγράμματα εκτός σχολείου υπάρχει σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς σε ποσοστό 33,7 %, βελτίωση στο γνωστικό τομέα σε ποσοστό 36%, ενώ δεν υπάρχει σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς σε ποσοστό 30,2%. Αντίθετα όταν οι μαθητές δεν παρακολουθούν επιπλέον υποστηρικτικά προγράμματα δεν εμφανίζουν σημαντική βελτίωση σε κανένα από τους δύο τομείς σε ποσοστό 100% .

Συνολικά φαίνεται ότι η βελτίωση των μαθητών σχετίζεται άμεσα με την παράλληλη παρακολούθηση υποστηρικτικών προγραμμάτων εκτός σχολείου. (Πίνακας 12).

Πίνακας 12 . Βελτίωση μαθητή μετά από απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα

Επίδραση κατά την επαναφοίτηση	Απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα		Σύνολο
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Χωρίς σημαντική Βελτίωση και στους δύο τομείς	26	15	41
	30,2%	100,0%	40,6%
Σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	29	0	29
	33,7%	0,0%	28,7%
Βελτίωση μόνο στο γνωστικό τομέα	31	0	31
	36,0%	0,0%	30,7%
Σύνολο	86	15	101
	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2=25,78, p<0,001$

6.2.4 Βελτίωση μαθητή και υποστήριξη στην τάξη

Αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών με Δ.Α.Φ. στη σχολική τάξη και τη συσχέτισή της με την βελτίωση των μαθητών στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το 49% (N= 50) είχε τη βοήθεια δημόσιας παράλληλης στήριξης, το 29,4% (N= 30) είχε την βοήθεια ιδιωτικής παράλληλης στήριξης, το 10,8% (N=11) παρακολούθησε το τμήμα ένταξης, ενώ το 10,8% (N=11) δεν είχε καμία υποστήριξη (Πίνακας 13).

Πίνακας 13 . Υποστήριξη μαθητών στην τάξη

Υποστήριξη μαθητή	Απόλυτη συχνότητα	Συχνότητα %
Δημόσια παράλληλη στήριξη	50	49
Ιδιωτική παράλληλη στήριξη	30	29,4

Τμήμα ένταξης	11	10,8
Χωρίς υποστήριξη	11	10,8
Σύνολο	102	100

Για τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών επίδραση μαθητή και υποστήριξη στην τάξη εφαρμόστηκε χ^2 – έλεγχος ανεξαρτησίας. Το αποτέλεσμα δείχνει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των δύο μεταβλητών, δηλαδή ότι η υποστήριξη των μαθητών στην τάξη είναι ένας σημαντικός παράγοντας βελτίωσης των μαθητών [$\chi^2(2)=25,78$, $p<0,001$ / ακριβής έλεγχος Fisher: $p=0,001$].

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 14 φαίνεται ότι από τους μαθητές που επαναφοίτησαν χωρίς κάποιου είδους υποστήριξη στην τάξη το 80% δεν είχε καμία βελτίωση, ενώ ένα ποσοστό 20% είχε βελτίωση τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Από τους μαθητές που είχαν δημόσια παράλληλη στήριξη το 52% δεν είχε σημαντική βελτίωση σε κανένα τομέα, το 22% είχαν σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς, ενώ το 26% είχε βελτίωση μόνο στο γνωστικό τομέα. Από τους μαθητές που είχαν ιδιωτική παράλληλη στήριξη το 30% είχε σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς, το 53,3% είχε περισσότερο βελτίωση στο γνωστικό τομέα, ενώ το 16,7% δεν είχε βελτίωση σε κανένα τομέα. Τέλος, από τους μαθητές που στηρίχθηκαν από το τμήμα ένταξης το 63,6% εμφάνισε σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς, το 18,2% εμφάνισε βελτίωση μόνο στο γνωστικό τομέα και το 18,2% δεν εμφάνισε σημαντική βελτίωση σε κανένα τομέα. Συνολικά φαίνεται ότι η βελτίωση των μαθητών σχετίζεται άμεσα με το ποια είναι η υποστήριξη των μαθητών στην τάξη. Ωστόσο, από τους τρεις τύπους υποστήριξης που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο καλύτερα αποτελέσματα δείχνει να έχει το τμήμα ένταξης και η ιδιωτική παράλληλη στήριξη (Πίνακας 14).

Πίνακας 14 . Βελτίωση μαθητή ανάλογα με την υποστήριξη στην τάξη

Υποστήριξη μαθητή στην τάξη					
Επίδραση κατά την επαναφοίτηση	Χωρίς υποστήριξη	Παράλληλη στήριξη δημόσια	Παράλληλη στήριξη ιδιωτική	Τμήμα ένταξης	Σύνολο
Χωρίς σημαντική Βελτίωση και στους δύο τομείς	8	26	5	2	41
	80,0%	52,0%	16,7%	18,2%	40,6%
Σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	2	11	9	7	29
	20,0%	22,0%	30,0%	63,6%	28,7%
Βελτίωση στο γνωστικό τομέα	0	13	16	2	31
	0,0%	26,0%	53,3%	18,2%	30,7%
Σύνολο	10	50	30	11	101
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2 = 25,78, p < 0,001$					

Πέραν των αποτελεσμάτων σχετικά με την επίδραση στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα ανάλογα με την υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές με Δ.Α.Φ. στην τάξη, μελετήθηκε η επίδραση ανάλογα με τις ώρες υποστήριξης των μαθητών. Για τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών “επίδραση μαθητή” και “ώρες υποστήριξης στην τάξη” εφαρμόστηκε μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis, καθώς οι ώρες υποστήριξης αποκλίνουν ισχυρά από την κανονική κατανομή όπως προέκυψε τόσο από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov όσο και από τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro-Wilk για τιμή $p < 0,001$. Από την ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο για την ιδιωτική παράλληλη στήριξη. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 15 που ακολουθεί, από τις διαμέσους των ωρών οι μαθητές που δεν βελτιώνονται σε κανέναν τομέα είχαν και

τις λιγότερες ώρες υποστήριξης (8 ώρες) ενώ οι μαθητές που βελτιώθηκαν και στους δύο τομείς είχαν περισσότερες ώρες υποστήριξης από τους πρώτους (19,7 ώρες). Τέλος, από τους μαθητές που βελτιώθηκαν περισσότερο στο γνωστικό τομέα παρατηρήθηκε ότι έλαβαν και τις περισσότερες ώρες υποστήριξης (22,2). Παρατηρήθηκε δηλαδή ότι από τους μαθητές που υποστηρίχθηκαν με ιδιωτική παράλληλη στήριξη βελτιώθηκαν περισσότερο αυτοί που έλαβαν και τις περισσότερες ώρες υποστήριξης [$\chi^2(2)= 9,6$, $p=0,008$].

Στην ίδια κατεύθυνση με τα αποτελέσματα σχετικά με την ιδιωτική παράλληλη στήριξη φαίνεται να βρίσκεται και η δημόσια παράλληλη στήριξη καθώς όσο οι ώρες αυξάνονται τόσο μεγαλύτερη είναι η βελτίωση , ωστόσο όπως φαίνεται και στον Πίνακα παρόλο που οι ώρες υποστήριξης είναι αρκετές ο αριθμός των μαθητών που δεν βελτιώθηκαν σε κανένα τομέα είναι αρκετά μεγάλος με αποτέλεσμα ο στατιστικός έλεγχος να μην δίνει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών επίδραση κατά την επαναφοίτηση και ώρες υποστήριξης με δημόσια παράλληλη στήριξη [$\chi^2 (2)= 4,4$, $p= 0,11$].

Όσον αφορά το τμήμα ένταξης σε αυτό τον έλεγχο δεν ήταν δυνατόν να εξαχθούν αποτελέσματα καθώς υπήρξαν πολλές χαμένες τιμές όσον αφορά τις ώρες υποστήριξης.

Πίνακας 15 .Βελτίωση μαθητή ανάλογα με τις ώρες υποστήριξης

Υποστήριξη μαθητή στην τάξη	Επίδραση κατά την επαναφοίτηση	Αριθμός μαθητών	Διάμεσος ωρών υποστήριξης
Παράλληλη στήριξη δημόσια	Χωρίς σημαντική Βελτίωση και στους δύο τομείς	26	12,8
	Σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	11	16,3
	Βελτίωση στο γνωστικό τομέα	13	17
	Σύνολο	50	14,4

Παράλληλη στήριξη ιδιωτική	Χωρίς σημαντική Βελτίωση και στους δύο τομείς	5	8
	Σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	9	19,7
	Βελτίωση στο γνωστικό τομέα	16	22,2
	Σύνολο	30	20,5
$\chi^2 = 9,6, p=0,008$ (παράλληλη στήριξη ιδιωτική)			
$\chi^2 = 4,4, p=0,11$ (παράλληλη στήριξη δημόσια)			

6.2.5 Βελτίωση μαθητή από οικογένεια μεταναστών

Για την διερεύνηση της βελτίωσης ενός μαθητή κατά την επαναφοίτηση με το αν ανήκει σε οικογένεια μεταναστών, τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν ότι το 86,3% (N=88) των μαθητών προέρχεται από ελληνικές οικογένειες ενώ το 13,7% (N=14) προέρχεται από οικογένειες μεταναστών (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Μαθητές από οικογένειες μεταναστών

Οικογένεια μεταναστών	Απόλυτη συχνότητα	Συχνότητα %
Ναι	14	13,7
Όχι	88	86,3
Σύνολο	102	100

Για τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών βελτίωση μαθητή και μαθητής από οικογένεια μεταναστών εφαρμόστηκε χ^2 – έλεγχος ανεξαρτησίας. Το αποτέλεσμα δείχνει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των δύο μεταβλητών, δηλαδή ότι όταν οι μαθητές που επαναφοιτούν ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών η βελτίωσή τους δεν φαίνεται να είναι σημαντική [$\chi^2(2)=23,78$, $p<0,001$]. Συγκεκριμένα, στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα χρειάζεται να δωθεί ιδιαίτερη προσοχή καθώς προέκυψε ότι όταν οι μαθητές ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών δεν υπάρχει βελτίωση σε κανένα από τους δύο τομείς σε ποσοστό 85,7%. Ωστόσο, όταν οι μαθητές που επαναφοιτούν δεν ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών εμφανίζουν ισχυρή βελτίωση και στους δύο τομείς σε ποσοστό 33,4%, βελτίωση περισσότερο στο γνωστικό τομέα σε ποσοστό 35,6% και όχι σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς σε ποσοστό 31% (Πίνακας 17).

Πίνακας 17 . Βελτίωση μαθητή και οικογένεια μεταναστών

Επίδραση κατά την επαναφοίτηση	Οικογένεια μεταναστών		Σύνολο
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Χωρίς σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	12	27	41
	85,7%	31,0%	40,6%
Σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	1	29	29
	7,15%	33,4%	28,7%
Βελτίωση στο γνωστικό τομέα	1	31	31
	7,15%	35,6%	30,7%
Σύνολο	14	87	101
	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2=23,78$, $p<0,001$			

6.2.6 Βελτίωση μαθητή και μορφωτικό επίπεδο γονιών

Για τη διερεύνηση του κατά πόσο το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σχετίζεται με τη βελτίωση των μαθητών ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί και από τις απαντήσεις τους, όσον αφορά τον πατέρα των μαθητών, προέκυψε ότι το 9,8% (N=10) είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, το 9,8% (N=10) είχαν

τελειώσει το Λύκειο, το 12,7% (N=13) κάποια τεχνική σχολή, το 57,8% (N=59) ΑΕΙ ή ΤΕΙ και τέλος 9,8% (N=10) είχαν μεταπτυχιακές σπουδές (Πίνακας 18).

Πίνακας 18 . Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

Μορφωτικό επίπεδο	Απόλυτη Συχνότητα	Συχνότητα %
Γυμνάσιο	10	9,8
Λύκειο	10	9,8
Τεχνική Σχολή	13	12,7
ΑΕΙ/ΤΕΙ	59	57,8
Μεταπτυχιακές σπουδές	10	9,8
Σύνολο	102	100

Για τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών βελτίωση μαθητή και μορφωτικό επίπεδο του πατέρα εφαρμόστηκε χ^2 – έλεγχος ανεξαρτησίας. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα το αποτέλεσμα δείχνει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των δύο μεταβλητών, δηλαδή ότι η βελτίωση των μαθητών εξαρτάται σημαντικά από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα [$\chi^2(4)=61,67$, $p<0,001$]. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, των οποίων ο πατέρας τους είχε λάβει υποχρεωτική εκπαίδευση δεν έδειξαν να έχουν σημαντική βελτίωση σε κανένα τομέα σε ποσοστό 100%. Όσων μαθητών ο πατέρας είχε λάβει δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχαν βελτίωση μόνο στο γνωστικό τομέα σε ποσοστό 4,5%, ενώ σε ποσοστό 95,5% δεν είχαν βελτίωση σε κανένα τομέα. Τέλος, όσων μαθητών ο πατέρας είχε λάβει τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφάνισε σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς σε ποσοστό 42%, όχι σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς σε ποσοστό 40,6% και βελτίωση στο γνωστικό τομέα σε ποσοστό 43,5%. Συνολικά φαίνεται ότι η βελτίωση των μαθητών σχετίζεται άμεσα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. (Πίνακας 19).

Πίνακας 19 . Βελτίωση μαθητή ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Επίδραση κατά την επαναφοίτηση	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα			Σύνολο
	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	
Χωρίς σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	10	21	10	41
	100,00%	95,50%	14,50%	40,60%
Σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	0	0	29	29
	0,00%	0,00%	42,00%	28,70%
Βελτίωση στο γνωστικό τομέα	0	1	30	31
	0,00%	4,50%	43,50%	30,70%
Σύνολο	10	22	69	101
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
$\chi^2=61,67, p<0,001$				

Όσον αφορά τη μητέρα των μαθητών το 11,8 % (N= 12) είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, 10,8% (N=11) είχαν τελειώσει το Λύκειο, το 57,8% (N=59) κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, και 19,6% (N=20) είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (Πίνακας 20).

Πίνακας 20 . Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Μορφωτικό επίπεδο	Απόλυτη Συχνότητα	Συχνότητα %
Γυμνάσιο	12	11,8
Λύκειο	11	10,8
ΑΕΙ/ΤΕΙ	59	57,8
Μεταπτυχιακές σπουδές	20	19,6
Σύνολο	102	100

Για τη συσχέτιση των μεταβλητών βελτίωση μαθητή και μορφωτικό επίπεδο της μητέρας εφαρμόστηκε χ^2 – έλεγχος ανεξαρτησίας. Από τον έλεγχο φάνηκε σημαντική εξάρτηση των δύο μεταβλητών, δηλαδή ότι η βελτίωση των μαθητών εξαρτάται σημαντικά από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, των οποίων η μητέρα τους είχε λάβει υποχρεωτική εκπαίδευση δεν έδειξαν να έχουν σημαντική βελτίωση σε κανένα τομέα σε ποσοστό 100%. Όσων μαθητών η μητέρα είχε λάβει δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είχαν βελτίωση σε κανένα τομέα σε ποσοστό 100%. Τέλος, όσων μαθητών η μητέρα είχε λάβει τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφάνισε σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς σε ποσοστό 36,7%, όχι σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς σε ποσοστό 24,1% και βελτίωση στο γνωστικό τομέα σε ποσοστό 39,2%. Συνολικά φαίνεται ότι η βελτίωση των μαθητών σχετίζεται άμεσα και με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας [$\chi^2(4)=41,16$, $p<0,001$] (Πίνακας 21).

Πίνακας 21. Βελτίωση μαθητή ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

Επίδραση κατά την επαναφοίτηση	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας			Σύνολο
	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	
Χωρίς σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	12	10	19	41
	100,0%	100,0%	24,1%	40,6%
Σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	0	0	29	29
	0,0%	0,0%	36,7%	28,7%
Βελτίωση στο γνωστικό τομέα	0	0	31	31
	0,0%	0,0%	39,2%	30,7%
Σύνολο	12	10	79	101
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2=41,16$, $p=0,001$				

6.2.7 Επίδραση της επαναφοίτησης ανάλογα με το φύλο των μαθητών

Κατά την συσχέτιση των μεταβλητών επίδραση κατά την επαναφοίτηση και φύλο των μαθητών με Δ.Α.Φ. προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των δύο μεταβλητών και συγκεκριμένα ο χ^2 - έλεγχος ανεξαρτησίας έδειξε ότι τα αγόρια έχουν αισθητά σημαντικότερη βελτίωση από τα κορίτσια [$\chi^2 (2) = 16,06, p < 0,001$].

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 22, το 80% των κοριτσιών δεν σημείωσε σημαντική βελτίωση σε κανέναν από τους δύο τομείς σε αντίθεση με τα αγόρια που το 30,8% δεν εμφάνισε σημαντική βελτίωση σε κανένα τομέα. Την ίδια στιγμή το 33,4% των αγοριών σημείωσαν σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς, ενώ μόνο το 10% των κοριτσιών εμφάνισαν αντίστοιχη βελτίωση. Τέλος, από τα αγόρια το 35,8% σημείωσαν βελτίωση στο γνωστικό τομέα, ενώ από τα κορίτσια μόνο ένα 10% σημείωσε αντίστοιχη βελτίωση.

Συνολικά φαίνεται ότι κατά την επαναφοίτηση των μαθητών με Δ.Α.Φ. τα αγόρια βελτιώνονται περισσότερο από τα κορίτσια και άρα η επαναφοίτηση τα οφελεί περισσότερο.

Πίνακας 22. Επίδραση της επαναφοίτησης ανάλογα με το φύλο των μαθητών

Επίδραση κατά την επαναφοίτηση	Φύλο		Σύνολο
	Αγόρι	Κορίτσι	
Χωρίς σημαντική Βελτίωση και στους δύο τομείς	25	16	41
	30,8%	80%	40,6%
Σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς	27	2	29
	33,4	10%	28,7%
Βελτίωση στο γνωστικό τομέα	29	2	31
	35,8%	10%	30,7%
Σύνολο	81	20	101
	100%	100%	100%
$\chi^2 = 16,06, p < 0,001$			

6.2.8 Επαναφοίτηση και αδέρφια μαθητών με Δ.Α.Φ

Στην έρευνα μελετήθηκε κατά πόσο η ύπαρξη αδερφών μεγαλύτερων ή μικρότερων επιδρά στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης. Κατά την συσχέτιση των μεταβλητών επίδραση κατά την επαναφοίτηση και ύπαρξη αδερφών προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των δύο μεταβλητών και συγκεκριμένα ο χ^2 - έλεγχος ανεξαρτησίας έδειξε ότι τόσο ο γνωστικός όσο και ο κοινωνικός τομέας των μαθητών δεν επηρεάζεται από την ύπαρξη μεγαλύτερων [$\chi^2 (2)= 3,9, p= 0,14$] ή μικρότερων αδερφών [$\chi^2 (2)= 4,5, p= 0,11$].

6.2.9 Επαναφοίτηση και επίδραση στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα

Όλες οι μεταβλητές έχουν βελτιωθεί κατά την επαναφοίτηση των μαθητών με Δ.Α.Φ.. Ο λόγος, η κοινωνικότητα και η γνωστική επίγνωση δείχνουν βελτιωμένα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω από τον συνδυασμό της μεταβλητής του λόγου και της γνωστικής επίγνωσης προέκυψε η μεταβλητή του γνωστικού τομέα που αφορά το εργαλείο ATEC για μαθητές με Δ.Α.Φ., ενώ για τη μελέτη του γνωστικού τομέα χρησιμοποιήθηκε και το εργαλείο των Απτεσλή et al., το οποίο επίσης μελετάει τον γνωστικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ.. Για τον έλεγχο της συσχέτισης των δύο μεταβλητών που αφορούν τον γνωστικό τομέα, έγινε έλεγχος συσχέτισης των δύο μεταβλητών (Μεταβολή γνωστικού τομέα ΕΕΑ και Μεταβολή γνωστικού τομέα ATEC). Από τον έλεγχο προέκυψε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($r = 0,75, df=100, p=0,001$). Από το παραπάνω αποτέλεσμα φαίνεται ότι η συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity) των κλιμάκων που εκφράζονται από τις δύο μεταβλητές είναι πολύ υψηλή κάτι που επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από τη χρήση τους.

Στην συνέχεια, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 23 από τον έλεγχο που έγινε (one sample t-test) προέκυψε στατιστική σημαντική διαφορά των τιμών όλων των κλιμάκων στην μέτρηση μετά την επαναφοίτηση σε σχέση με τη μέτρηση πριν την επαναφοίτηση. Συγκεκριμένα, οι μέσες τιμές των κλιμάκων είναι σημαντικά μικρότερες στην τελική μέτρηση σε σχέση με την αρχική. Στην περίπτωση του λόγου

η διαφορά είναι 2,23 μονάδες με μέγεθος επίδρασης 62,25% , $t(101)=6,28$, $p<0,001$). Στην περίπτωση της γνωστικής επίγνωσης η διαφορά είναι 3,47 μονάδες με μέγεθος επίδρασης 81,55% , $[t(101)=8,23$, $p<0,001]$. Στην περίπτωση της κοινωνικότητας η διαφορά είναι 5,18 μονάδες με μέγεθος επίδρασης 52,40 % , $t(101)=5,29$, $p<0,001$). Στην περίπτωση του γνωστικού τομέα όπως διαμορφώνεται μέσα από το ΑΤΕC η διαφορά είναι 17,96 μονάδες με μέγεθος επίδρασης 116,13% , $[t(101)=11,72$, $p<0,001]$. Τέλος, όσον αφορά το γνωστικό τομέα από το δεύτερο εργαλείο (ΕΕΑ) και εκεί η διαφορά είναι 5,70 μονάδες, με μέγεθος επίδρασης 88,20%, $[t(101)=8,90$, $p<0,001]$. Άρα, προκύπτει ότι η επαναφοίτηση λειτουργεί θετικά για τους μαθητές με Δ.Α.Φ. τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Είναι δε σαφές ότι μεγαλύτερη βελτίωση υπήρξε στο γνωστικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ.

Σημαντικό στοιχείο του Πίνακα 23 αποτελεί η στήλη Μέγεθος επίδρασης, η οποία σύμφωνα με τον Cohen δίνει εκτίμηση για τις παραμέτρους και δεν επηρεάζεται από το μέγεθος του δείγματος. Για τιμές του μεγέθους επίδρασης πάνω από 50% το μέγεθος επίδρασης θεωρείται μεγάλο, ενώ για τιμές πάνω από 80% θεωρείται πολύ μεγάλο. Ως εκ τούτου όλες οι μεταβλητές της έρευνας φαίνεται να έχουν από μεγάλο έως πολύ μεγάλο μέγεθος επίδρασης.

Πίνακας 23 . Μέσες Μεταβολές των κλιμάκων και στατιστική σημαντικότητα τους

Κλίμακες	Βαθμοί ελευθερίας	Μέση διαφορά	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	T	Τιμή p	Μέγεθος επίδρασης
Μεταβολή Στο λόγο-ομιλία	101	-2,23	3,59	,35	-6,28	,000	62,25%
Μεταβολή στην κοινωνικότητα	101	-5,18	9,89	,98	-5,29	,000	52,40%
Μεταβολή στη γνωστική επίγνωση	101	-3,47	4,25	,42	-8,23	,000	81,55%

Μεταβολή γνωστικού τομέα (ΕΕΑ)	101	-17,96	15,46	1,53	-11,72	,000	116,13%
Μεταβολή γνωστικού τομέα (ΑΤΕC)	101	-5,70	6,46	,64	-8,90	,000	88,20%

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση-Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

7.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα 1 και 2: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. όταν το σχολείο συνεργάζεται με τους απογευματινούς εκπαιδευτές τους;

Αναφορικά με την επίδραση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και απογευματινών εκπαιδευτών ως προς το γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν, φάνηκε ότι η επαναφοίτηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Εφόσον στο νηπιαγωγείο, έως την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δεν τοποθετείται ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, η ερώτηση αφορούσε μόνο τους μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν σε απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα ιδιωτικών κέντρων αποκατάστασης. Βέβαια σε αυτό το σημείο να αποσαφηνιστεί ότι στην παρούσα έρευνα όταν αναφερόμαστε σε συνεργασία αναφερόμαστε σε ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους που ακολουθούνται ώστε η εκπαίδευση των μαθητών με Δ.Α.Φ. να γίνεται όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική και με τα καλύτερα αποτελέσματα για αυτούς και τις οικογένειές τους.

Στην παρούσα έρευνα η σημασία της συνεργασίας προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων καθώς στην περίπτωση απουσίας συνεργασίας δεν σημειώθηκε βελτίωση ούτε στον γνωστικό αλλά ούτε και στον κοινωνικό τομέα. Επίσης, στα θετικά θα μπορούσε να καταγραφεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70,6%) δήλωσε ότι συνεργάζεται με τους απογευματινούς θεραπευτές των μαθητών. Συνεπώς, η συνεργασία του σχολείου με τους απογευματινούς εκπαιδευτές των μαθητών αποτελεί ισχυρό παράγοντα βελτίωσης τόσο για τον γνωστικό όσο και για τον κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν.

Στην παρούσα έρευνα το θέμα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού μελετάται καθώς οι διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεργασία αποφέρει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες ή / και αναπηρία (Glover et al., 2015; Kennedy & Stewart, 2011; Baxter et al., 2009).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν και με τις παραπάνω έρευνες, όπου φαίνεται πόσο σημαντικά είναι τα οφέλη από την συνεργασία του σχολείου με τους άλλους εκπαιδευτές των μαθητών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Kennedy & Stewart (2011) αναφέρεται ότι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους εργοθεραπευτές για περίπου 60 λεπτά εβδομαδιαίως, συζητώντας τους στόχους της παρέμβασης και σχεδιάζοντας κοινούς άξονες για αυτήν, είχε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην παρέμβαση που ακολούθησε στην συνέχεια. Αντίστοιχα, και στις έρευνες των Glover et al. (2015) και Baxter et al. (2009) φαίνεται ότι η ανταλλαγή πληροφοριών για τους μαθητές μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών είναι κομβικής σημασίας ώστε η παρέμβαση που πραγματοποιείται να έχει τα μέγιστα οφέλη. Η αμφίδρομη πληροφόρηση οδηγεί σε μία πιο ολιστική παρέμβαση καθώς εξειδικευμένη γνώση και κατάλληλοι μέθοδοι παρέμβασης οργανώνονται από κοινού έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

Αντίστοιχα και στους μαθητές με Δ.Α.Φ. που αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία τόσο στη γενίκευση της γνώσης όσο και στην προσαρμογή τους σε νέες καταστάσεις η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων ως προς την αντιμετώπιση των διαφόρων ζητημάτων παρουσιάζεται ως η πλέον ωφέλιμη για τους μαθητές.

Για παράδειγμα, όταν στο σχολείο χρησιμοποιείται ως εναλλακτικό πρόγραμμα επικοινωνίας η μέθοδο PECS, ενώ το απόγευμα εφαρμόζεται η μέθοδος ΜΑΚΑΤΟΝ αυτό έχει πολύ αρνητικά αποτελέσματα στην βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με Δ.Α.Φ.. Παρόμοια, όταν για την αποφόρτιση ενός μαθητή με Δ.Α.Φ. χρησιμοποιείται το διάλειμμα με συγκεκριμένους ενισχυτές εντός της αίθουσας διδασκαλίας και σε ένα δεύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο χρησιμοποιείται η ενασχόληση με αγαπημένα παιχνίδια στον υπολογιστή αυτό επιφέρει μεγάλη σύγχυση στον μαθητή. Η παραπάνω σύγχυση είναι εύκολο να αποφευχθεί μέσα από τη συνεργασία των ειδικών και την από κοινού κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης.

7.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα 3 και 4: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. όταν το σχολείο χρησιμοποιεί εξειδικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα για μαθητές με Δ.Α.Φ. ;

Η επίδραση της εφαρμογής εξειδικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων για μαθητές με Δ.Α.Φ στο σχολείο, στους υπό εξέταση τομείς ανάπτυξης, φάνηκε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική. Από τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν εξειδικευμένα προγράμματα για μαθητές με Δ.Α.Φ. διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των μαθητών (100%) σημείωσε σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς, ενώ από αυτούς που δεν εφαρμόζουν κάποιο πρόγραμμα, οι μισοί (50%) δεν σημείωσαν σημαντική βελτίωση σε κάποιον από τους δύο τομείς. Στα αρνητικά θα πρέπει να καταγραφεί ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (18,6%) εφαρμόζει εξειδικευμένα προγράμματα για μαθητές με Δ.Α.Φ. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Silverstein et al. (2009) , στην οποία αναφέρεται ότι οι μαθητές με Δ.Α.Φ που επαναφοίτησαν στο νηπιαγωγείο είχαν πολύ μικρά οφέλη καθώς δεν εφαρμόστηκε σε κανέναν από αυτούς κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα. Αντίστοιχα αποτελέσματα είχε η έρευνα της Schreck (2000), από την οποία φάνηκε ότι ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις των μαθητών με Δ.Α.Φ, που επαναφοιτούν στο νηπιαγωγείο και στους οποίους εφαρμόζεται κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι στο ελληνικό νηπιαγωγείο δεν εφαρμόζονται συχνά εξειδικευμένα προγράμματα για μαθητές με Δ.Α.Φ.. Στις περιπτώσεις ωστόσο που αυτό συμβαίνει η επίδραση των αναφερόμενων προγραμμάτων συμβάλλει στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών. Η μη εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της έλλειψης εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στο πεδίο των Δ.Α.Φ.. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με την έρευνα της Schreck (2000), η οποία καταγράφει την έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και την ανανταπόκρισή τους στην κατάλληλη εκπαίδευση των μαθητών με Δ.Α.Φ., με αποτέλεσμα οι οικογένειές τους να αναζητούν εξειδικευμένη βοήθεια εκτός σχολείου επωμιζόμενοι ένα τεράστιο οικονομικό βάρος.

7.1.3 Ερευνητικό ερώτημα 5: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. όταν ο μαθητής παρακολουθεί απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα;

Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει σημαντική επίδραση στον γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν όταν παρακολουθούν απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα. Οι μαθητές φαίνεται να ωφελούνται σε σημαντικό βαθμό από τα υποστηρικτικά προγράμματα που παρακολουθούν εκτός του σχολείου, ενώ αντίθετα οι μαθητές που δεν παρακολούθησαν κάποιο απογευματινό υποστηρικτικό πρόγραμμα δεν σημείωσαν καμία βελτίωση τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Από το παρόν εύρημα προκύπτουν νέα ερωτήματα ως προς τους παράγοντες που επιδρούν στην επαναφοίτηση των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, εφόσον η πλειοψηφία των μαθητών που δεν παρακολουθούν απογευματινά προγράμματα ενδέχεται να συμπεριλαμβάνεται σε αυτή την κατηγορία μαθητών. Επίσης, άλλο ένα ερώτημα που γεννιέται είναι γιατί αυτή η υποστήριξη να μην παρέχεται στο σχολείο με την παρουσία κατάλληλα καταρτισμένου ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο θα ενίσχυε πολύπλευρα τους μαθητές τόσο σε τομείς του γνωστικού όσο και του κοινωνικού τους τομέα μειώνοντας την ανισότητα στην εκπαίδευση που επί χρόνια διαιωνίζεται ανάμεσα στους οικονομικά δυνατούς και τους οικονομικά αδύναμους. Η υποστήριξη εντός της σχολικής μονάδας συμβαίνει εδώ και αρκετά χρόνια σε άλλες χώρες όπως για παράδειγμα τις ΗΠΑ ή την Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Glover et al., 2015; Kennedy & Stewart, 2011; Gottlieb, 1978).

Παράλληλα, από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα υποστηρικτικά προγράμματα φαίνεται ότι η σε πολλές περιπτώσεις η επαναφοίτηση πραγματοποιείται ώστε να παρέχεται στους μαθητές ο απαραίτητος χρόνος προκειμένου να παρακολουθήσουν απογευματινά θεραπευτικά προγράμματα και όχι για να κερδίσουν από τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο. Αυτό μάλιστα το συναντάμε ως συμπέρασμα και στις έρευνες των Barnett et al. (1996) και της Smith (1989) όπου φαίνεται ότι για πολλούς η επαναφοίτηση ταυτίζεται με τη θεραπεία

καθώς και ότι είναι πίστωση χρόνου για τα αποκαταστασιακά προγράμματα που θα τους δώσουν το εισιτήριο για το δημοτικό σχολείο.

Συμπερασματικά, το συγκεκριμένο εύρημα δείχνει ότι για να είναι επωφελής η επαναφοίτηση για όλους τους μαθητές με Δ.Α.Φ. είναι απαραίτητη η διεπιστημονική προσέγγιση των δυσκολιών των συγκεκριμένων μαθητών στο σχολείο, ώστε το σχολείο να παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην βελτίωση τους.

7.1.4 Ερευνητικά ερωτήματα 6 και 7: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. ανάλογα με το είδος και τις ώρες της υποστήριξης που λαμβάνει ο μαθητής στην τάξη (δημόσια/ιδιωτική παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης, χωρίς υποστήριξη);

Η έρευνα έδειξε ότι το είδος της υποστήριξης που λαμβάνουν οι μαθητές με Δ.Α.Φ. κατά την επαναφοίτηση επιδρά σημαντικά στο γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μέτρηση έχει αρκετά σημεία που θέλουν προσοχή και τα οποία μπορεί να επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Αρχικά, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι από τους μαθητές που δεν έλαβαν κάποια υποστήριξη δεν παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση σε κανένα από τους δύο τομείς σε ποσοστό 80% ενώ το 20% αυτών έδειξε να έχουν σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς. Ωστόσο, δεν είναι γνωστό αν οι μαθητές δεν έλαβαν υποστήριξη επειδή η παράλληλη στήριξη δεν διατέθηκε από το υπουργείο παιδείας ή γιατί στην περιοχή τους δεν υπάρχει τμήμα ένταξης οπότε και είναι αναμενόμενα τα χαμηλά ποσοστά βελτίωσης. Επίσης, για τους μαθητές που δεν έλαβαν καμία υποστήριξη αλλά υπήρξε σημαντική βελτίωση δεν είναι γνωστό αν η βελτίωση οφείλεται στο γεγονός ότι ήταν σε υψηλό βαθμό λειτουργικοί μαθητές οπότε δεν είχε προταθεί κάποια υποστήριξη πέρα από την επαναφοίτηση στη γενική τάξη ή αν παρά το γεγονός ότι χρειάστηκαν υποστήριξη δεν την έλαβαν αλλά και πάλι η επαναφοίτησή στην γενική τάξη είχε για αυτούς τόσο θετικά αποτελέσματα.

Στην συνέχεια των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι τη μεγαλύτερη βελτίωση εμφάνισαν οι μαθητές που παρακολούθησαν το τμήμα ένταξης συγκριτικά με αυτούς που υποστηρίχτηκαν από παράλληλη στήριξη, τόσο δημόσια όσο και ιδιωτική.

Ωστόσο, αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι παραδοσιακά για τους μαθητές με Δ.Α.Φ. προτείνεται η φοίτηση στο τμήμα ένταξης σε αυτούς που έχουν τις λιγότερες δυσκολίες και άρα έχουν περισσότερα περιθώρια βελτίωσης.

Επιπλέον, αυτό που αξίζει να αναφερθεί και ίσως πρέπει να προβληματίσει είναι ότι οι μαθητές που υποστηρίχτηκαν με ιδιωτική παράλληλη στήριξη έδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με τους μαθητές που υποστηρίχτηκαν από δημόσια παράλληλη στήριξη. Και εδώ πολλοί παράγοντες μπορεί να είναι υπεύθυνοι για αυτό το αποτέλεσμα. Είναι γνωστό για παράδειγμα ότι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των μαθητών με Δ.Α.Φ. είναι ο καθυστερημένος διορισμός του/της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος, ειδικά όταν αυτό συμβαίνει δύο ή τρεις μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Αυτός σύμφωνα με πολλούς γονείς είναι και ένας σημαντικός λόγος για να επιλέξουν ιδιωτική παράλληλη στήριξη, επιβαρυνόμενοι ωστόσο οικονομικά οι ίδιοι. Επίσης, αρκετές φορές τοποθετούνται εκπαιδευτικοί χωρίς καμία γνώση των Δ.Α.Φ. ή εκπαιδευτικοί με αναπηρία που πιθανώς δεν έχουν καμία επιμόρφωση σχετικά με τις Δ.Α.Φ. οπότε πάλι χάνεται πολύτιμος χρόνος για τους μαθητές που καλούνται να υποστηρίξουν.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα που εξάγονται επιδέχονται πολλών ερμηνειών και για να έχουμε ασφαλή συμπεράσματα θα πρέπει να γνωρίζουμε πολλές παραμέτρους του πώς και από ποιους παρέχεται η υποστήριξη των μαθητών. Παράλληλα, το γεγονός ότι το τμήμα ένταξης έδειξε να ενισχύει σημαντικά τους μαθητές θα πρέπει να οδηγήσει τους αρμόδιους φορείς να ιδρύσουν περισσότερα τμήματα ένταξης στα νηπιαγωγεία και ειδικά στα νηπιαγωγεία της ελληνικής επαρχίας όπου λειτουργούν ελάχιστα τμήματα ένταξης ή να θέσουν σε λειτουργία τα ήδη υπάρχοντα τα οποία όμως δεν στελεχώνονται.

Όσον αφορά τις ώρες υποστήριξης εκεί προέκυψαν αποτελέσματα για την ιδιωτική αλλά και δημόσια παράλληλη στήριξη, τα οποία όμως διαφέρουν μεταξύ τους. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι περισσότερες ώρες ιδιωτικής παράλληλης στήριξης έχει περισσότερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με Δ.Α.Φ. στους υπό εξέταση τομείς, ενώ στη δημόσια παράλληλη στήριξη οι περισσότερες ώρες υποστήριξης δεν έδειξαν να επιδρούν σημαντικά στους μαθητές

ώστε να έχουν και την αναμενόμενη βελτίωση, αφού θα ήταν φυσιολογικό περισσότερες ώρες κατάλληλης υποστήριξης να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη βελτίωση για τους μαθητές. Αυτό πιθανώς να αναδύει εκ νέου τα προβλήματα που αναφέρθηκαν και παραπάνω σχετικά με το ποια χρονική στιγμή της σχολικής χρονιάς έλαβαν την υποστήριξη καθώς και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στις Δ.Α.Φ..

7.1.5 Ερευνητικό ερώτημα 8: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. οι οποίοι ανήκουν σε οικογένεια μεταναστών;

Η έρευνα έδειξε ότι όταν οι μαθητές με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν προέρχονται από οικογένεια μεταναστών αυτό φαίνεται να επιδρά αρνητικά στον γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα. Συγκεκριμένα, από τους 14 μαθητές με Δ.Α.Φ. που ανήκαν σε οικογένεια μεταναστών μόνο ένας βελτιώθηκε και στους δύο τομείς, ενώ ένας μαθητής βελτιώθηκε μόνο στον γνωστικό τομέα. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν εμφάνισαν σημαντική βελτίωση σε κανέναν από τους δύο τομείς. Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει ότι οι μαθητές που ανήκαν σε οικογένειες μεταναστών μελλοντικά έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να μην μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς η επαναφοίτηση δεν έδειξε να τους προσφέρει όσα χρειάζονται για να είναι έτοιμοι για την επόμενη τάξη. Όπως άλλωστε έχει αποδειχτεί από την ελληνική σχολική πραγματικότητα και επιβεβαιωθεί από σχετικές έρευνες (Λιάμπα & Τουρτούρα, 2017) οι μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών φαίνεται να αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της σχολικής διαρροής καθώς εμφανίζουν στασιμότητα και χαμηλή επίδοση σε αξιοσημείωτο ποσοστό, εξαιτίας του πολιτισμικού και του ιδιαίτερα επιβαρυσμένου κοινωνικοοικονομικού τους προφίλ. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι από τους 14 μαθητές που ανήκαν σε οικογένεια μεταναστών μόνο τρεις μπόρεσαν να παρακολουθήσουν επιπλέον απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα, γεγονός που αποδεικνύει όσα αναφέρθηκαν παραπάνω περί επιβαρυσμένου κοινωνικοοικονομικού προφίλ.

Επιπλέον, όπως έδειξε η μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής που έλαβε χώρα στην Ελλάδα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και δημοσιεύθηκε το 2007 το μεγαλύτερο πρόβλημα το οποίο επηρεάζει αρνητικά το θέμα της εκπαίδευσης των μαθητών από οικογένειες μεταναστών είναι η άδεια παραμονής των οικογενειών στην χώρα υποδοχής και εν προκειμένω στην Ελλάδα. Η αβεβαιότητα του καθεστώτος διαμονής των γονέων αναπόφευκτα επηρεάζει αρνητικά την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είτε γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να εγγραφούν στα σχολεία είτε γιατί δεν γνωρίζουν αν πρέπει να επενδύσουν συναισθηματικά και γνωστικά στο νέο τους περιβάλλον αφού η διαμονή τους στη χώρα καθυστερεί λόγω της γραφειοκρατίας. Οπότε στην περίπτωση που οι οικογένειες έχουν και μαθητές με Δ.Α.Φ. γίνεται εύκολα κατανοητό πόσο μεγάλη δυσκολία υπάρχει στην αντιμετώπιση και διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών και στην κατάλληλη υποστήριξή τους .

Συμπερασματικά, οι μαθητές με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν και προέρχονται από οικογένειες μεταναστών φαίνεται να μην κερδίζουν σε κανένα τομέα από την επαναφοίτηση. Για αυτούς τους μαθητές αποτελεί ακόμη μεγαλύτερη ανάγκη ένα καλύτερα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με εξειδικευμένο προσωπικό και προγράμματα εντός της σχολικής τάξης που θα υποστηρίζει όλους τους μαθητές βελτιώνοντάς τους γνωστικά και κοινωνικά και παράλληλα θα μειώνει την πιθανότητα μελλοντικής σχολικής διαρροής.

7.1.6 Ερευνητικό ερώτημα 9: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους;

Η έρευνα έδειξε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών των μαθητών με Δ.Α.Φ. επηρεάζει σημαντικά το γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν λάβει ανώτερη εκπαίδευση (Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές) είχαν σημαντική βελτίωση και στους δύο τομείς , ενώ αντίθετα οι μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν λάβει υποχρεωτική ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν σημείωσαν σημαντική βελτίωση σε κανένα τομέα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τις έρευνες που έχουν γίνει τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο υποστηρίζοντας ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών παίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική πρόοδο και επίδοση των παιδιών τους (Charman et al., 2006; Μιχαλακόπουλος, 2000; Bourdieu & Passeron, 1999; De Broucker, 1997; Φραγκουδάκη, 1985). Έχει υποστηριχθεί ακόμα ότι η σχολική επιτυχία και οι προσδοκίες των γονέων εξαρτώνται από ένα μοναδικό παράγοντα που δεν είναι οικονομικού περιεχομένου, αλλά πρωτίστως είναι ψυχολογικός και μορφωτικός. Το γεγονός αυτό δεν συνδέεται με τη βιολογική κληρονομικότητα αλλά με το γεγονός ότι οι γονείς συνειδητά ή μη, μεταδίδουν στα παιδιά τους μία μορφωτική κληρονομικότητα, η επιρροή της οποίας γίνεται εντονότερη όσο προχωράμε προς τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Ταυτόχρονα, οι γονείς που δεν τοποθετούν ψηλά στην κλίμακα αξιών τους την ανάγκη για μόρφωση δεν είναι σε θέση να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς την παραμονή του παιδιού τους στο χώρο του σχολείου. Παρατηρούμε δηλαδή ότι η στάση που οι γονείς διαμορφώνουν απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους μπορεί να αποδειχθεί πολύ πιο ισχυρός παράγοντας από ότι το οικονομικό και κοινωνικό τους επίπεδο.

Συμπερασματικά, η υψηλή μόρφωση των γονιών φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την βελτίωση των μαθητών με Δ.Α.Φ. αφού δείχνουν να υποστηρίζουν τα παιδιά τους περισσότερο προς την κατεύθυνση διαχείρισης των δυσκολιών τους και αξιοποίησης του δυναμικού τους με τον καλύτερο τρόπο προκειμένου να προχωρήσουν με επιτυχία στην σχολική τους ζωή.

7.1.7 Ερευνητικό ερώτημα 10: Ποιο από τα δύο φύλα φαίνεται να δέχεται μεγαλύτερη επίδραση από την επαναφοίτηση;

Η έρευνα έδειξε ότι τα αγόρια ωφελούνται περισσότερο από την επαναφοίτηση από ότι τα κορίτσια. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι τα αγόρια συνήθως ξεκινούν την επαναφοίτηση έχοντας χαμηλότερες επιδόσεις σχεδόν σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και ως εκ τούτου έχουν μεγαλύτερα περιθώρια βελτίωσης (Winsler et al., 2012; Crockenberg, 2003; Zaslou & Hayes, 1986). Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και η δευτερογενής μελέτη των Magnyson et al. (2016), οι οποίοι κατέληξαν ότι τα αγόρια βελτιώνονται

περισσότερο τόσο στο γνωστικό τομέα όσο και στον τομέα της συμπεριφοράς τους προς τους συμμαθητές τους και τους ενήλικους με τους οποίους έρχονται σε επαφή τόσο κατά την διάρκεια της επαναφοίτησης όσο και μετά από την παρέμβαση της ειδικής αγωγής.

7.1.8 Ερευνητικό ερώτημα 11: Ποιο ρόλο παίζει η ύπαρξη αδερφών για τους μαθητές με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν;

Η έρευνα έδειξε ότι η ύπαρξη αδερφών , μεγαλύτερων ή μικρότερων, των μαθητών με Δ.Α.Φ. δεν επιδρά στον γνωστικό ή κοινωνικό τομέα τους κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης.

7.1.9 Ερευνητικά ερωτήματα 12, 13 και 14: Ποια ήταν η επίδραση της επαναφοίτησης στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. που επαναφοίτησαν; Ποιος τομέας φαίνεται να δέχεται μεγαλύτερη επίδραση;

Η έρευνα έδειξε ότι η επαναφοίτηση είχε θετική επίδραση στους μαθητές με Δ.Α.Φ. τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα, με μεγαλύτερη θετική επίδραση στον γνωστικό τομέα. Σε διεθνές επίπεδο τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας του Yang (2018) όπου φαίνεται ότι μόνο σε κάποιους τομείς του γνωστικού τομέα οι μαθητές εμφάνισαν βελτίωση, ενώ η γενικότερη αποτίμηση είναι ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα των μαθητών αλλά και άλλες περιοχές του γνωστικού τομέα.

Σχετικά με τις υπόλοιπες έρευνες που μελετούν την επαναφοίτηση, αλλά όχι αυτήν των μαθητών με Δ.Α.Φ. τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις έρευνες των Daniel & Wang (2017), Wofford (2016), Heckman, 2006, Vandecandelaere et al. (2016), Wu et al. (2010), Hong & Yu, (2008), Bergin et al. (1996), Reynolds (1992) και Smith & Shepard (1988). Σε αυτές τις έρευνες υποστηρίζεται ότι η επαναφοίτηση για τους μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει τη «σχολική ετοιμότητα», όπως συμβαίνει και για τους μαθητές με Δ.Α.Φ., η επαναφοίτηση λειτουργεί ως μέσο για να

προετοιμαστούν κατάλληλα για την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο. Η προετοιμασία αφορά όχι μόνο το γνωστικό τομέα των μαθητών αλλά και τον κοινωνικό. Σε αυτές τις έρευνες αναφέρεται πρόσθετα ότι δεν σημειώθηκε επιβάρυνση των μαθητών από την επαναφοίτηση στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη όπως υποστηρίζουν πολλές άλλες έρευνες (Mendez et al., 2015; Goldstein et al., 2014; Marsh et al., 2008; Buunk & Gibbons, 2007; Gleason et al., 2007; Cummins, 2005; Pianta et al., 1997; Mantzicopoulos & Morrison, 1992; Holmes, 1989; Byrnes, 1989; Niklason, 1987). Αντίθετα υποστήριξαν ότι οι μαθητές θωρακίζονται ψυχικά από όσα τους προσφέρει η επαναφοίτηση νιώθοντας πιο έτοιμοι για την επόμενη σχολική τάξη.

Σε αντίθεση με τα προαναφερόμενα, συναντώνται έρευνες οι οποίες διαφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και θεωρούν ότι η επαναφοίτηση περιορίζεται σε επανάληψη γνωστικών δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα την απόσυρση των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία (Yang, 2018; Wofford, 2016; Mendez et al., 2015; Goldstein et al., 2014; Cummins, 2005; Pianta et al., 1997; Mantzicopoulos & Morrison, 1992; Holmes, 1989; Byrnes, 1989; Niklason, 1987; Brophy, 1983). Άλλες υποστηρίζουν ακόμη μεγαλύτερη ψυχική επιβάρυνση των μαθητών που επαναφοιτούν χαρακτηρίζοντάς την ως μια τραυματική εμπειρία (Peixoto et al., 2016; Jacob & Lefgren, 2009; Lorence & Dworkin, 2006; McCombs et al., 1992; Hong & Raudenbush, 2005; Shepard, 1989; Smith & Shepard, 1988).

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα παρά τα αποτελέσματα για θετική επίδραση της επαναφοίτησης στους μαθητές με Δ.Α.Φ. δεν μπορούμε να μην προβληματιστούμε για την πραγματική θετική επίδραση που έχει εν τέλει στους μαθητές, καθώς σε αυτήν λαμβάνονται υπόψιν και άλλοι παράγοντες που συντελούν αλληλεπιδραστικά στην βελτίωση των μαθητών με Δ.Α.Φ..

Για παράδειγμα η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ένας σημαντικός παράγοντας βελτίωσης για τους μαθητές με Δ.Α.Φ. που επαναφοιτούν είναι τα απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα. Ωστόσο αυτός ο παράγοντας απλά συμπίπτει χρονικά με την επαναφοίτηση και δεν σχετίζεται με την επίδραση που έχει η επαναφοίτηση στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών. Επίσης, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι στο νηπιαγωγείο δεν χρησιμοποιούνται συστηματικά εξειδικευμένα προγράμματα για μαθητές με Δ.Α.Φ., τα οποία όμως είναι πολύ σημαντικά για τη

βελτίωση των μαθητών. Επομένως, φαίνεται ότι το νηπιαγωγείο δεν ανταποκρίνεται αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών δεν είχαν σημαντική βελτίωση σε κανένα τομέα, καταδεικνύοντας ότι η επαναφοίτηση σε αυτούς τους μαθητές δεν είχε θετική επίδραση. Από την παρούσα έρευνα προέκυψε επίσης ότι από τους 14 μαθητές από οικογένειες μεταναστών μόλις δύο είχαν κάποια βελτίωση και οι δυο τους είχαν παρακολουθήσει απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα. Αυτά τα ευρήματα εύλογα δημιουργούν προβληματισμό για το αν τελικά η επαναφοίτηση προσφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και πρέπει να προτείνεται ή αν κάτι πρέπει να αλλάξει ώστε να μιλάμε για επωφελή επαναφοίτηση.

7.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε την επίδραση που έχει η επαναφοίτηση στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των μαθητών με Δ.Α.Φ. στο νηπιαγωγείο. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε σημαντικά ευρήματα αναφορικά με την επαναφοίτηση των μαθητών με Δ.Α.Φ. στο νηπιαγωγείο και την επίδραση που έχει στον γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα, δείχνοντας ότι οι μαθητές στο τέλος της επαναφοίτησης εμφάνισαν βελτιωμένες επιδόσεις τόσο στον γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τους τομέα. Ωστόσο, η έρευνα μελέτησε και άλλες παραμέτρους της επαναφοίτησης, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο και επιδρούν στους δύο τομείς των μαθητών με Δ.Α.Φ..

Ένας σημαντικός παράγοντας για τους μαθητές που συγκρότησαν το δείγμα της έρευνας φάνηκε να είναι τα εξειδικευμένα προγράμματα για Δ.Α.Φ. που εφαρμόζονται στο σχολείο και έδειξαν να επιδρούν σημαντικά στην πρόοδο των μαθητών στους δύο υπό εξέταση τομείς. Όμως, κατά τη μελέτη των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί - μόλις το 18,6 % - εφαρμόζουν τέτοιου είδους προγράμματα στερώντας από τους μαθητές τη δυνατότητα να βελτιωθούν σημαντικά κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης. Είναι σίγουρο ότι απαιτείται άμεση αλλαγή προς την κατεύθυνση πιο εξειδικευμένων πρακτικών για τους μαθητές που επαναφοιτούν προκειμένου να υπάρχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα από την επαναφοίτηση.

Άλλο ένα σημαντικό εύρημα είναι η σημασία της συνεργασίας του σχολείου με τους απογευματινούς εκπαιδευτές των μαθητών. Η έρευνα έδειξε ότι η συνεργασία μέσα από την οποία εξασφαλίζεται ένα συνεχές πρόγραμμα με κοινή στοχοθεσία σχετικά με το γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών βοηθάει σημαντικά στη βελτίωση τους και είναι καταλυτικός παράγοντας για μια επιτυχημένη επαναφοίτηση.

Ακόμη σημαντικό φαίνεται να είναι το εύρημα σχετικά με την αποτελεσματική συμβολή των απογευματινών υποστηρικτικών προγραμμάτων. Αν και τα συγκεκριμένα προγράμματα εξωσχολικών δραστηριοτήτων δεν σχετίζονται άμεσα με την επαναφοίτηση των μαθητών, δείχνουν ότι οι μαθητές βελτιώνονται σημαντικά από αυτές τις δραστηριότητες σε σχέση με τους μαθητές που δεν έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν αντίστοιχα προγράμματα. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η ανάγκη στελέχωσης του νηπιαγωγείου και με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα συμβάλλει στην ενίσχυση όλων των μαθητών και τον περιορισμό του φαινομένου μαθητών δυο ταχυτήτων.

Από την έρευνα προέκυψε ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών στη σχολική τάξη. Κατά τη μελέτη των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν το τμήμα ένταξης βελτιώθηκαν σημαντικά δείχνοντας ότι είναι επιτακτική η ίδρυση περισσότερων τμημάτων ένταξης στα νηπιαγωγεία σε όλη τη χώρα για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών. Παράλληλα, φάνηκε ότι η υποστήριξη των μαθητών με παράλληλη στήριξη βοηθάει σημαντικά στη βελτίωσή τους και για αυτό το λόγο χρειάζεται άμεση ανταπόκριση στην κάλυψη των αναγκών κάθε μαθητή.

Μέσα από την μελέτη της επίδρασης που έχει το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών στον γνωστικό και κοινωνικό τομέα κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης προέκυψε ότι όσο πιο υψηλό είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τόσο μεγαλύτερη είναι η βελτίωση των μαθητών. Η σχετική πληροφόρηση κατά την έναρξη του σχολικού έτους θα συνέβαλε καταλυτικά στην κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών από χαμηλά μορφωτικά περιβάλλοντα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές προέκυψε ότι χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη σε σχέση με άλλους μαθητές καθώς στην περίπτωση αυτών των μαθητών η τυπική ισότητα θα οδηγήσει στην πιο άδικη ανισότητα όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε και ο Πιέρ Μπουρντιέ.

Σε αντίστοιχο συμπέρασμα οδηγούν τα ευρήματα της έρευνας όσον αφορά τους μαθητές από οικογένειες μεταναστών. Η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές από οικογένειες μεταναστών δεν ωφελήθηκαν από την επαναφοίτηση συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης, φάνηκε ότι δεν είχαν τη δυνατότητα επιπλέον υποστήριξης από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές της έρευνας που στην συντριπτική τους πλειοψηφία φάνηκε να λαμβάνουν κάποια επιπλέον βοήθεια.

Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε τη διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με Δ.Α.Φ. όσον αφορά την επίδραση της επαναφοίτησης, καταδεικνύοντας ότι τα αγόρια έχουν περισσότερα οφέλη από την επαναφοίτηση από ότι τα κορίτσια. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι η ύπαρξη αδερφών στην οικογένεια των μαθητών που επαναφοιτούν δεν διαδραματίζει κανένα σημαντικό ρόλο, αφού δεν επιδρά στον γνωστικό και κοινωνικό τους τομέα.

7.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αξιοποίηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της.

Ένας πρώτος περιορισμός αφορά τους παράγοντες που συντελούν αλληλεπιδραστικά στη βελτίωση των μαθητών με Δ.Α.Φ., όπως η εξέλιξη και ωρίμανση των μαθητών, η οικογένεια (μορφωτικό επίπεδο, οικονομικό επίπεδο, μετανάστες), η τάξη που φοιτούν, τα απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί και η κοινότητα στην οποία μεγαλώνει ο μαθητής. Ένας δεύτερος περιορισμός αναφέρεται στον περιορισμένο αριθμό πληροφοριών αναφορικά με το επίπεδο εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών και την εμπειρία τους σε θέματα σχετικά με τις Δ.Α.Φ. Επίσης, αν και οι ίδιοι είναι άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα εκπαίδευσης και την πρόοδο των μαθητών κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης. Ωστόσο, η πιλοτική έρευνα κατέδειξε μειωμένη διάθεση συνεργασίας των εκπαιδευτικών ως προς την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η κύρια έρευνα να στοχεύσει στο σχεδιασμό ερωτήσεων για τους υπό μελέτη τομείς που ανταποκρίνονταν αποκλειστικά σε μαθητές με ΔΑΦ. Έναν

σημαντικό περιορισμό αποτελεί επίσης η απουσία ελέγχου της διατήρησης των αποτελεσμάτων καθώς μέχρι στιγμής δεν έχει υπάρξει επαναληπτική μέτρηση, ώστε να ελεγχθεί αν διατηρήθηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, κατά τη συλλογή των δεδομένων δεν ήταν δυνατή η γνώση της σοβαρότητας των Δ.Α.Φ. (δείκτης νοημοσύνης, υψηλά λειτουργικός αυτισμός κτλ) ώστε να μελετηθεί και η επίδραση της επαναφοίτησης ανάλογα με το βαθμός σοβαρότητας των Δ.Α.Φ.. Ένας τελευταίος περιορισμός αφορά την έλλειψη σύγκρισης του δείγματος των μαθητών με ΔΑΦ με αντίστοιχη ομάδα παιδιών/μαθητών τα οποία φοίτησαν στην Α΄ δημοτικού αν και είχε προταθεί η επαναφοίτησή τους.

7.4 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες

Τα προαναφερθέντα ευρήματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν το γνώμονα για περαιτέρω μελλοντικές έρευνες που θα αφορούν την επαναφοίτηση των μαθητών με Δ.Α.Φ. στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα:

- α) Θα μπορούσε να ερευνηθεί η επίδραση της επαναφοίτησης στους μαθητές με Δ.Α.Φ. συγκριτικά με αντίστοιχο μαθητικό πληθυσμό που δεν επαναφοίτησε στο νηπιαγωγείο αλλά συνέχισε στην Α΄ δημοτικού.
- β) Άλλη προέκταση θα μπορούσε να αποτελέσει η μελέτη της επίδρασης της επαναφοίτησης στο γνωστικό τομέα, εστιάζοντας σε επιμέρους τομείς του, όπως η οπτική αντίληψη, η ακουστική αντίληψη, ο εκφραστικός τομέας και άλλοι τομείς. Αντίστοιχα, στον κοινωνικό τομέα θα μπορούσαν να μελετηθούν διαφορετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως είναι οι σχέσεις με συνομηλίκους, οι σχέσεις με ενήλικες και οι φιλικές σχέσεις.
- γ) Επιπλέον, θα μπορούσε να μελετηθεί η συμβολή των εκπαιδευτικών κατά την επαναφοίτηση στην βελτίωση ή μη της κατάστασης των μαθητών με Δ.Α.Φ. λαμβάνοντας υπόψη πρόσθετες μεταβλητές όπως η εξειδίκευσή τους, η εμπειρία τους, η στάση τους απέναντι στην αναπηρία και την ένταξη.
- δ) Σημαντικό επίσης θα μπορούσε να θεωρηθεί η μελέτη της μελλοντικής εικόνας των μαθητών του δείγματος της έρευνας, ώστε να φανεί αν τα οφέλη της επαναφοίτησης είναι βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα.

ε) Τέλος, μία ακόμη κατεύθυνση θα μπορούσε να είναι το κατά πόσο εφαρμόζονται κατά την επαναφοίτηση εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης στους μαθητές με Δ.Α.Φ. σε συνεργασία με άλλες δομές εκπαίδευσης όπως τα ΚΕΔΑΣΥ ή τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, με συγκεκριμένη στοχοθεσία , αναπροσαρμογή στόχων και αξιολόγηση της όλης διαδικασίας σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alexander, K. L., Entwisle, D.R., & Dauber, S.L. (2003). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary grades*. Cambridge University Press.
- Alloway, T. P., Rajendran, G., & Archibald, L. M. D. (2009). Working Memory in Children With Developmental Disorders, *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 372-382.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Author.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed. revised). Author.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Author.
- Andersen-Wood, L., & Smith, B. R. (1997). *Working with Pragmatics*. Winslow.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson, Allyn & Bacon.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence, K. W., & Spence, J. T. *The psychology of learning and motivation* (Volume 2, pp.89-195). Academic Press.
- Ayers, H., Clarke, D., & Ross, A. (1996). *Assessing Individual needs. A Practical Approach* (2 ed.). David Fulton Publishers.
- Baddeley, A.D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology learning and motivation: Advances in research and theory*, 8, 47–89. Academic Press.
- Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4, 417–423.

- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69*, 140-153.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet, 368*, 210-215.
- Baldwin, J. (1902). *Social and ethical interpretations in mental development* (3rd ed.) Macmillan.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of child development, 6*, 1-60.
- Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2013). Early markers of autism spectrum disorders in infants and toddlers prospectively identified in the Social Attention and Communication Study. *Autism, 17*, (1) 64–86.
- Barnett, K.P., Clarizio, H.F., & Payette, A. (1996). Grade retention among students with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 33*(4), 285-293.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child Have a Theory of Mind?, *Cognition, 21*(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mind-blindness: An Essay on the Psychology of Autism*. MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International review of research in mental retardation, 23*, 169-184.
- Baron-Cohen, S., & wheelwright, S. (2003). The friendship Questionnaire: An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 509-517.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(2), 163-175.
- Barron, J., & Barron, S. (1992). *There's a boy in here*. Simon and Schuster.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 21*(3), 205-226.

- Battle, D.E.(2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). *Codas, 25(2)*, 191-2.
- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008). Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of abnormal child psychology, 36(2)*, 135-150.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high- functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33(5)*, 489-507.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development, 71*, 447–456.
- Baxter, A., Brugha, T., Erskine, H., Scheurer, R., Vos, T., & Scott, J. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychol. Med., 45(3)*, 601-613.
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K., & Hay, F. (2009) Speech and language therapists and teachers working together: Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy, 25*, 215–34.
- Beilin, H., (1992). Piaget’s enduring contribution to developmental psychology. *Developmental Psychology, 28(2)*, 191-204.
- Bennetto, L., Pennington, B. F., & Rogers, S.J. (1996). Intact and impaired memory functions in autism. *Child Development, 67(4)*, 1816-1835.
- Berger, N, & Ingersoll, B. (2015). An Evaluation of Imitation Recognition Abilities in Typically Developing Children and Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research, 8*,442-453.
- Berger, N, & Ingersoll, B. (2013). An Exploration of Imitation Recognition in Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Autism Research, 6*,411-416.
- Bergin, D.A., Osburn, V.L., & Cryan, J.R. (1996). Influence of Child Independence, Gender, and Birthdate on Kindergarten Teachers' Recommendations for Retention, *Journal of Research in Childhood Education, 10(2)*, 152-159.
- Berndt, T.J. (2004). Children’s friendships: shifts over a half-century in perspectives on their development and effects. *Mer Palm, 50*, 206-223.

- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10.
- Bernstein, D., & Tiegerman, E., (1993). *Language and Communication Disorders in Children*. Macmillan Publishing Company.
- Bigelow, A. E., & Rochat, P. (2006). Two-month-old infants' sensitivity to social contingency in mother-infant and stranger-infant interaction. *Infancy*, 9(3), 313-325.
- Bill, B.R., & Geschwind, D.H. (2009). Genetics Advances in autism: heterogeneity and convergence on shared pathways. *Current opinion in Genetics and Development*, 19(3), 271-278.
- Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. International Universities Press.
- Brackbill, Y. (1979). Obstetrical medication oof infant behavior. In J. Osofsky (ed.), *the handbook of infant development*. Wiley.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631–661.
- Bonde, E. (2000). Comorbidity and subgroups in childhood Autism. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9(1), 7–10.
- Bühler, C. (1933). The social behavior of children. In C. Murchison (Ed.), *The International University series in psychology. A handbook of child psychology* (pp. 374–416). Russell & Russell.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Buunk, A. P., & Gibbons, F. X. (2007). Social comparison: The end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102(1), 3-21.
- Byrd, R., & Weitzman, M. (1994). Predictors of early grade retention among children in the United States. *Pediatrics*, 93(3), 481–487.
- Byrnes, D. A. (1989). Chapter 6: Attitudes of Students, Parents, and Educators toward Repeating a Grade, in L.A. Shepard & M.L. Smith (ed.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention* (pp. 108-131). The Flamer Press.

- Cameron-Minard, D. (1993). *An Exploratory Study of Student Retention in Kindergarten and Grade One and the Associated Decision Making Processes as Perceived by Principals and Teachers* [Dissertation, Portland State university, USA].
- Carpendale, J. I. M., Kettner, V. A., & Audet, K. N. (2014). On the nature of toddlers' helping: helping or interest in others' activity? *Social Development, 24*(2), 357-366.
- Carpenter, L., Boan, A., Wahlquist, A., Cohen, A., Charles, J., Jenner, W., & Bradley, C. (2016). Screening and direct assessment methodology to determine the prevalence of autism spectrum disorders. *Ann epidemiol, 26*(6), 395-400.
- Carpenter, M. (2006). Instrumental, social and shared goals and intentions in imitation. In S. J. Rogers & J. Williams (Eds.), *Imitation and the development of the social mind: Lessons from typical development and autism* (pp. 48-70). Guilford.
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2002). Interrelations among socialcognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(2), 91-106.
- Carrington, S., Templeton, E., & Papinczak, T. (2003). Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(4), 211-218.
- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol. 1. Diagnosis, development, neurobiology, and behavior*. John Wiley & Sons.
- Clifford, S. M., & Dissanayake, C. (2008). The early development of joint attention in infants with autistic disorder using home video observations and parental interview. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(5), 791–805.
- Chamberlain, B. O. (2001). *Isolation or involvement? The social networks of children with autism included in regular classes* [Doctoral dissertation, University of California: Los Angeles].

- Chan, R. C., Shum, D., Touloupoulou, T., & Chen, E. Y. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives Clinical Neuropsychology*, *23*(2), 201-216.
- Chapman, C., Laird J., & De Bell M. (2006). *Dropout Rates in the United States: 2004*. IES – National Centre for Education Statistics.
- Charman, T., Taylor, E., Drew, A., Cockerill, H., Brown, J.A., & Baird, G. (2005). Outcome at 7 years of children diagnosed with autism at age 2: predictive validity of assessments conducted at 2 and 3 years of age and pattern of symptom change over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(5), 500-513.
- Charman, T., Drew, A., Baird, C., & Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur communicative development inventory (infant form). *Journal of Child Language*, *30* (1), 213-236.
- Chawarska, K., Macari, S., & Shic, F. (2013). Decreased spontaneous attention to social scenes in 6-month-old infants later diagnosed with autism spectrum disorders. *Biological Psychiatry*, *74*(3), 195-203.
- Chen, Q., Hughes, J. N., & Kwok, O.-M. (2014). Differential growth trajectories for achievement among children retained in first grade. *The Elementary School Journal*, *114*(3), 327–353.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origins and use*. Praeger.
- Chomsky, N. (1980). Initial states and steady states. In M. PLATELLI-PALMERINI (Ed.), *Language and learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Harvard University Press.
- Christensen, D., Baio, J., Braun, K., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J., Daniels, J., Durkin, M., Fitzgerald, R., Kurzius-Spencer, M., Lee, L., Pettygrove, S., Robinson, C., Schulz, E., Wells, C., Wingate, M., Zahorodny, W., & Yeargin-Allsopp, M. (2016) Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 years-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2012. *MMWR Surveillance Summaries*, *65*(3), 1-23.
- Clifford, S. M., Hudry, K., Elsabbagh, M., Charman, T., Johnson, M. H., & BASIS Team (2013). Temperament in the first 2 years of life in infants at high-risk for

- autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 673-686.
- Colle, L., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & van der Lely, H. K. (2008). Narrative discourse in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 28-40.
- Coolican, H. (1990). *Research methods and statistics in psychology*. Hodder and Stoughton.
- Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry research*, 166(2), 210-222.
- Cosden, M., Zimmer, J., & Tuss, P. (1993). The Impact of Age, Sex, and Ethnicity on Kindergarten Entry and Retention Decisions, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 209-222.
- Creswell, J. H. (2009). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Crockenberg, S. C. (2003). Rescuing the baby from the bathwater: how gender and temperament may influence how child care affects child development. *Child Development*, 74, 1034-1038.
- Cumine, V., Dunlop, J. & Stevenson, G. (2010). *Autism in the early years: A practical guide*. Routledge.
- Daniel, G.R., & Wang, C. (2017). Inclusion and the practice of repeating Kindergarten in Australia, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 22(1), 57-69.
- Dawson, G., Webb, S., Schellenberg, G., Dager, S., Friedman, S., Aylward, E., & Richards, T. (2002). Defining the broader phenotype of autism: Genetic, brain and behavioral perspectives. *Development of Psychopathology*, 14, 581-611.
- De la Torre-Ubieta, L., Won, H., Stein, J., & Geschwind, D. (2016). Advancing the understanding of autism disease mechanisms through genetics. *Nat Med*, 22(4), 345-361.
- DeMyer, K. M., Alpern, D. G., Barton, S., DeMyer, E. W., Churchill, W. D., Hingtgen, N. J., Bryson, Q. C., Pontious, W., & Kimberlin, C. (1972). Imitation in autistic,

- early schizophrenic, and non-psychotic subnormal children. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 2, 264-287.
- De Rubeis, S., & Buxbaum, J. (2015). Genetics and genomics of autism spectrum disorder: embracing complexity. *Hum Mol Genet.*, 24(R1), R24-31.
- De Rubeis, S., He, X., Goldberg, A., Poultney, C., Samocha, K., Ercument, A., Kou, Y., Liu, L., Fromer, M., Walker, S., Singh, T., Klei, L., Kosmicki, J., Shih-Chen, F., Aleksic, B., Biscaldi, M., Bolton, P., Brownfeld, J., Cai, J., ...Buxbaum, J. (2014). Synaptic, transcriptional and chromatin genes disrupted in autism. *Nature*, 515(7526), 209-215.
- Del Giudice, G (2002). The Generic Roots of Autism. From the 1970s into the Millennium. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 3-14.
- Dunbar, R.I.M. (2004). *The human story*. London: Faber.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: the beginnings of intimacy*. Blakwell.
- Dyer, S., & Moneta, G. B. (2006). Frequency of parallel, associative, and co-operative play in British children of different socioeconomic status. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(5), 587-592.
- Eaves, L., C., & Ho, H. H. (2004). Brief report: stability and change in cognitive and behavioral characteristics of autism through childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 557-569.
- Edelson, S. & Rimland, B. (1999). Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC). Autism Research Institute.
- Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (6), 1007-1023.
- Eigsti, I. M., De Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (2), 681-691.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Harvard University Press.
- Ellis Weismer, S., Gernsbacher, M. A., Stronach, S., Karasinski, C., Eernisse, E. R., Venker, C. E., & Sindberg, H. (2011). Lexical and grammatical skills in toddlers on the autism spectrum compared to late talking toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41 (8), 1065-1075.

- Ellwein, M. C., & Glass, G.V. (1989). Ending social promotion in Waterford: Appearances and reality, In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention*. (pp.151–173). Falmer.
- Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). In Bloom, B.S. (Ed.), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. David McKay Co Inc.
- Engle, R.W., Tuholski, S.W., Laughlin, J.E., & Conway, A. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology-General*, 128(3), 309-331.
- Evans, B. (2013). How autism became autism. The radical transformation of a central concept of child development in Britain. *Hist human Sci*, 26(3), 3-31.
- Eysenck, M., & Keane, M. (2000). *Cognitive Psychology: A student's Handbook* (4th ed.). Hove: Laurence & Erlbaum.
- Fedor, J., Lynn, A., Foran, W., DiCicco-Bloom, J., Luna, B., & O'Hearn, K. (2017). Patterns of fixation during face recognition: Differences in autism across age. *Autism*, 22(7), 866-880.
- Fein, D., Barton, M., Eigsti, I. M., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R. T., Stevens, M., & Helt, M. (2013). Optical outcome in individuals with a history of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2), 195-205.
- Feldman, D. H. (1994). *Beyond universal in cognitive development* (2nd ed.). Ablex.
- Fenstermacher, K. S., & Saudino, J. K. (2016). Exploring Links among Imitation, Mental Development, and Temperament. *Infancy*, 21(5), 536-559.
- Filipek, P., Accardo, P., Ashwal, S., Baranek, G., Cook, E., Dawson, G., Gordon, B., Gravel, J., Johnson, C., Kallen, R., Levy, S., Minshew, N., Ozonoff, S., Prizant, B., Rapin, I., Rogers, S., Stone, W., Teplin, S., Tuchman, R., & Volkmar, F. (2000). Practise parameter: Screening and diagnosis of autism. Report of the quality standards subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55, 468-479.
- Fine, J., Bartolucci, G., Ginsberg, G., & Szatmari, P. (1991). The use of intonation to communicate in Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 777-782.

- Fischer, K. W., & Rose, S. P. (1995). Dynamic growth cycles of brain and cognition development. In R.W. Thatcher, G.R. Lyon, J.Ramsey, & N. Krasnegor (Eds.), *Developmental neuroimagine: Mapping the development of brain and behavior*. Academic Press.
- Fischer, K. W., Bullock, D.H., Rotenberg, E.J., & Raya. P. (1993). The dynamics of competence: How context contributes directly to skill. In R. H. Wozniak & K.W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J., Green, F., & Flavell, E. (1990). Developmental changes in young children's knowledge about the mind. *Cognitive Development*, 5, 1-27.
- Flavell, J., Green, F., & Flavell, E. (1986). Development of knowledge about the appearance – reality distinction. *Monographs of the society for research in child development*, 51(1).
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatr Res*, 65(6), 591-598.
- Foster, J. E. (1993). Reviews of research: Retaining children in grade. *Childhood Education*, 70(1), 38–43.
- Frankel, F., & Whitham, C. (2011). Parent-assisted group treatment for friendship problems of children with autism spectrum disorders. *Brain Research*, 1380, 240-245.
- Frey, N. (2005). Retention, Social Promotion, and Academic Redshirting: What Do We Know and Need to Know? , *Remedial and Special Education*, 26(6), 332-346.
- Friedman, A., Polson, M. C., & Dafoe, C. G. (1988). Dividing attention between the hands and the head: Performance trade-offs between rapid finger tapping and verbal memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14(1), 60–68.
- Frith, U. (1999). *Autism: Explaining the Enigma*. Blackwell.
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond theory of mind. *Cognition*, 50(1-3), 115-132.
- Frith, U., Happé, F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social development*, 3(2), 108-124.

- Frith, U., Morton, J., & Leslie, A. (1991). The cognitive basis of biological disorder: Autism. *Trends in Neurosciences*, *14*(10), 433-438.
- Frith, U., & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, *1*, 329-342.
- Fromberg, D., & Bergen, D. (2006). *Play From Birth to Twelve. Contexts, Perspectives and Meanings (2nd ed.)*. Routledge.
- Fuentes, J., Bakare, M., Munir, K., Aguayo, P., Gaddour, N., Öner, Ö., & Mercadante, M. (2012). *Autism spectrum disorders*. IACAPAP e-textbook of child and adolescent mental health. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 21-27.
- Gernsbacher, M., & Pripas-Kapit, S. (2012). Who's missing the point? A commentary on claims that autistic persons have a specific deficit in figurative language comprehension. *Metaphor and Symbol*, *27*(1), 93-105.
- Geschwind, D.H., & State, M.W. (2015). Gene hunting in autism spectrum disorder: on the path to precision medicine. *Lancet Neurol*, *14*(11), 1109-20.
- Gizzonio, V., Avanzini, P., Campi, C., Orivoli, S., Piccolo, B., Cantalupo, G., Tassinari, C., Rizzolatti, G., & Fabbri-Desto, M. (2015). Failure in pantomime action execution correlates with the severity of social behavior deficits in children with autism: a praxis study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(10), 3085-3097.
- Gleason, K. a, Kwok, O.-M., & Hughes, J. N. (2007). The Short-Term Effect of Grade Retention on Peer Relations and Academic Performance of At Risk First Graders. *The Elementary School Journal*, *107*(4), 327–340.
- Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamary, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, *31*(3), 363-382.
- Goldstein, J., Eastwood, M., & Behuniak, P. (2014). Can Teacher Ratings of Students' Skills at Kindergarten Entry Predict Kindergarten Retention? *The Journal of Educational Research*, *107*(3), 217-229.
- Goldstein, E. B. (2010). *Sensation and perception*. Wadsworth Cengage Learning.

- Gorman, K., Olson, L., Hill, A., Lunsford, R., Heeman, P., & van Santen, J. (2016). Uh and um in Children With Autism Spectrum Disorders or Language Impairment. *Autism Research, 9*, 854-865.
- Gottlieb, J. (1978). Placement in the least restrictive environment. In U.S. Office of Education (Ed.), *Developing Criteria for the Evaluation of the Least Restrictive Environment*. Department of Health Education and Welfare.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in Pictures*. Doubleday.
- Grandin, T. (1995). How people with autism think. In Schopler E. & Mesibov, G. (Ed.), *Learning and Cognition in autism* (pp. 137-156). Plenum Press.
- Gregory, R., & Coleman, A. (eds) (1995). *Sensation and Perception*. Longman.
- Grezes, J., Wicker, B., Berthoz, S., & de Gelder, B. (2009). A failure to grasp the affective meaning of actions in autism spectrum disorder subjects. *Neuropsychologia, 47*(8-9), 1816-1824.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human Development, 16*(2), 103-136.
- Grossman, J., Carter, A., & Volkmar, F. (2006). Social Behavior in Autism. *Annals, 807*(1), 440-454.
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down', *Studies in Higher Education, 31*(5), 521-535.
- Happé, F. (1999). Autism: cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences, 3*(6), 216-222.
- Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*. Erlbaum.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*(5782), 1900-1902.
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences, 358*(1430), 281-289.
- Hobson, P. (2004). *Autism and the development of mind*. Psychology Press.

- Hobson, P. R., & Lee, A. (1999). Imitation and identification in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(4), 649-659.
- Hoffman, L. W. (1991). The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin, 110*, 187-203.
- Holmes, C. T. (1989). Chapter 2: Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies, in L.A. Shepard & M.L. Smith (ed.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. The Flamer Press.
- Hong, G. L., & Yu, B. (2008). Effects of kindergarten retention on children's social-emotional development: An application of propensity score method to multivariate, multilevel data. *Developmental Psychology, 44*(2), 407-421.
- Hong, G., & Raudenbush S., (2005). Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27*(3), 205-224.
- Honig, A., Caldwell, B., & Tannenbaum, J. (1970). Patterns of Information Processing Used by and with Young Children in a Nursery School Setting. *Child development, 41*(4), 1045-1065.
- House, E. R. (1989). Policy implications of retention research. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 202–213). Falmer.
- Howard, R. (1995). *Learning and Memory: Major ideas, principles, issues, and applications*. Praeger.
- Howes, C. (1987). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*(1).
- Howlin, P., & Baron–Cohen, S. & Hadwin J., (1999). *Teaching children with autism to mind-read a practical guide*. John Wiley & Sons.
- Hsu, H., Lyer, S., & Fogel, A. (2013). Effects of social games on infant vocalizations, *Journal of child language, 41*(1), 1-23.
- Huang, F. L. (2014). Further understanding factors associated with grade retention: Birthday effects and socioemotional skills. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(2), 79–93. doi:10.1016/j.appdev.2013.12.004
- Hughes, F. P. (2010). *Children, Play and Development* (4th ed.). SAGE.

- Ingersoll, B. (2008). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*, 332-340.
- Ingersoll, B., Schreibman, L., & Tran, Q. (2003). The effect of sensory feedback on immediate object imitation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 673-683.
- Jacob, B., & Lefgren, L. (2009). The Effect of Grade Retention on High School Completion. *American Economic Journal, 1*(3), 33-58.
- Jameel, L., Vyas, K., Bellesi, G., Roberts, V., & Channon, S. (2014). Going 'above and beyond': are those high in autistic traits less pro-social? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(8), 1846-1858.
- Jarrold, C., & Russell, J. (1997). Counting abilities in autism: Possible implications for central coherence theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 25-37.
- Jimerson, S. R., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology, 35*(1), 3-25.
- Jimerson, R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology, 37*(3), 243-272.
- Jimerson, S. R., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B., & Kundert, K. K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools, 43*(1), 85-97.
- Jones, E. J. H., Gliga, T., Bedford, R., Charman, T., & Johnson, M. H. (2014). Developmental pathways to autism: A review of prospective studies of infants at risk. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 39*, 1-33.
- Jordan, R., (1996). *Autism: An Introduction Handbook For Practitioners*. School of Education, University of Birmingham.
- Jordan R., & Jones G. (1999). *Meeting the needs of children with autistic spectrum disorders*. David Fulton Publishers
- Jordan, R., (2001). *Autistic Spectrum Disorders*. David Fulton Publishers.
- Joyce, W., B. (2005). *Listening inside the memory palace*. UMI Dissertation Services.

- Kang, E., Klein, E. F., Lillard, A. S., & Lerner, M. D. (2016). Predictors and moderators of spontaneous pretend play in children with and without autism spectrum disorder. *Frontiers, in Psychology, 7*(1577), 1-14.
- Kanner, L. (1968). Autistic disturbances of affective contact. *Acta Paedopsychiatr, 35*(4), T. (2003). Individual differences in theory of mind: the preschool years and beyond. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 121-142). Psychology Press.
- Keenan, J. P., Gallup, G. G., & Falk, D. (2003). The face in the mirror: The search for the origins of consciousness. HarperCollin.
- Kelley, E., Paul, J. J., Fein, D., & Naigles, L. R. (2006). Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(6), 807-828.
- Kennedy, S., & Stewart, H. (2011). Collaboration between occupational therapists and teachers: Definitions, implementation and efficacy. *Australian Occupational Therapy Journal, 58*, 209-214.
- Kercood, S., Grskovic, J., Banda, D., & Begeske, J. (2014). Working memory and Autism: A review of literature. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(10), 1316-1332.
- Kim, Y., Fombonne, E., Koh, Y., Kim, S., Cheon, K., & Leventhal, B. (2014). A comparison of DSM-IV pervasive developmental disorder and DSM-5 autism spectrum disorder prevalence in an epidemiologic sample, *J Am Acad child Adolesc Psychiatry, 53*(5), 500-508.
- Klinger, L. G., Klinger, M. R., & Pohlig, R. L. (2007). Implicit learning impairments in autism spectrum disorders: implications for treatment. in Perez JM, Gonzalez PM, Comi ML, Nieto C (eds), *New developments in autism: The future is today*, pp.76-103.
- Knott, F., Dunlop, A., & Mackay, T. (2006). Living with ASD. How do children and their parents assess their difficulties with social interaction and understanding? *Autism, 10*, 609-617.
- Krahn, T. & Fenton, A. (2009). Autism, Empathy and Questions of Moral Agency. *Journal for the theory of social behaviour, 39*(2), 145-166.

- Kubicek, L., (1980). Organization in 2 mother infant interactions involving a normal infant and his fraternal twin brother who was later diagnosed as autistic. In S. Golberg (eds.), *High risk infants and children*. Academic Press.
- Kugiumutzakis, G. (1985). *The Origin, Development and Function of the Early Infant Imitation* [Ph.D. Thesis, Department of Psychology, Uppsala University, Sweden].
- Kugiumutzakis, G. (1998). Neonatal imitation in the inter-subjective companion space. In S. Braten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Ontogeny* (pp. 63-88). Cambridge University Press.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, *61*,1081-1100.
- Landa, R., & Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders: a prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(6), 629-638.
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(4), 596-606.
- Leighton, J., Bird, G., Charman, T., & Heyes, C. (2008). Weak imitative performance is not due to a functional "mirroring" deficit in adults with Autism Spectrum Disorders. *Neuropsychologia*, *46*(4), 1041-1049.
- Lennard-Brown, S. (2004). *Autism*. Raintree.
- Lewis, F. M., Woodyatt, G. C., & Murdoch, B. E. (2008). Linguistic and pragmatic language skills in adults with autism spectrum disorder: A pilot study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*(1), 176-187.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *Int. J. Lang. Comm. Dis.*, *35*(1), 117-127.
- Libertus, K., & Needham, A. (2011). Reaching experience increases face preference in 3-month-old infants. *Developmental Science*, *14*(6), 1355–1364.

- Libertus, K., & Needham, A. (2014). Encouragement is nothing without control: factors influencing the development of reaching and face preference. *Journal of Motor Learning & Development, 2*(1), 16–27.
- Livingston, L., Colvert, E., Bolton, P., & Happé, F. (2019). Good social skills despite poor theory of mind: exploring compensation in autism spectrum disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(1), 102-110.
- Locke, J., Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Kretzmann, M., & Jacobs, J. (2013). Social network changes over the school year among elementary school-aged children with and without an autism spectrum disorder. *School Mental Health, 5*(1), 38-47.
- Lord, C., Risi, S., DiLavore, P., Shulman, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry, 63*, 694–701.
- Lord, C., & Magill-Evans, J. (1995). Peer interactions of autistic children and adolescents. *Development and Psychopathology, 7*, 611–626.
- Lorence, J., & Dworkin, A. G. (2006). Elementary grade retention in Texas and reading achievement among racial groups: 1994-2002. *Review of Policy Research, 23*(5), 999–1033.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Syndromes, 33*(3), 239-251.
- Loukusa, S., & Moilanen, I. (2009). Pragmatic inference abilities in individuals with asperger syndrome or high-functioning autism. A review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(4), 890-904.
- Loukusa, S., Leinonen, E., Kuusikko, S., Jussila, K., Mattila, M., Ryder, N., & Moilanen, I. (2007). The use of context in pragmatic language comprehension in children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(6), 1049-1059.
- Luria, A.R. (1981). *Language and cognition* (J.V. Wertsch, Ed.). Wiley Intersciences.
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38* (8), 1426-1438.

- Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, D., Ladd-Acosta, C., Lee, B., Park, B., Snyder, N., Schendel, D. ... & Newschaffer, C. (2017). The changing epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual reviews*, *38*, 81-102.
- Maenner, M., Shaw, K., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D., ...Dietz, M. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *Surveillance Summaries*, *69*(4), 1–12.
- Magnuson, K., Kelchen, R., Duncan, G., Schindler, H., Shager, H., & Yoshikawa, H. (2016). Do the Effects of Early Childhood Education Programs Differ by Gender? A Meta-Analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, *36*, 521-536.
- Mandler, J. (1983). Representation. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Cognitive development*. Wiley.
- Mantzicopoulos, P., & Morrison, D. (1992). Kindergarten retention: Academic and behavioral outcomes through the end of second grade. *American Educational Research Journal*, *29* (1) 182-198.
- Mantzicopoulos, P., & Morisson, D. (1990). Characteristics of at-risk children in transitional and regular kindergarten programs. *Psychology in the Schools*, *27*, 325-332.
- Maratos, O. (1973). The origin and development of imitation in the first six months of life [Ph. D. Thesis, University of Geneva].
- Mariano, L., & Martorell, P. (2013). The academic effects of summer instruction and retention in New York City. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *35*(1), 96-117.
- Marsh, H., Trautwein, U., Ludtke, O., & Koller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 510-524
- Martins, C., Mateus, V., Osorio, A., Martins, E. C., & Soares, I. (2014). Joint attention with the mother and the father at 10 months of age. *European Journal of Developmental Psychology*, *11*(3), 319-330.
- Maurice, C. (1996). *Behavioral Intervention for young children with Autism*. Pro-ed.
- Matlin, M. W. (1998). *Cognition* (4th ed.). Harcourt Brace College.

- Maurer, D., & Maurer, C. (1998). *The world of the Newborn*. Basic Books, Inc.
- Mazurek, O., & Kanne, S. (2010). Friendship and internalizing symptoms among children and adolescents with ASD. *Journal of autism and developmental disorders, 40*(12), 1512-1520.
- McCombs, A., Armistead, L., Kempton, T., Lynch, S., Forehand, R., Nousianen, S., Neighbors, B., & Tannenbaum, L. (1992). Early retention: Are there long-term beneficial effects? *Psychology in the Schools, 29*(4), 342–347.
- McGee, G. G., Feldman, S.R., & Morrier, J. M. (1997) Benchmarks of social treatment for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*(4), 353-364.
- McLeskey, J., Lancaster, M., & Grizzle, K.L. (1995). Learning disabilities and grade retention: A review of issues with recommendations for practice. *Learning Disabilities Research and Practice, 10*(2), 120–128.
- McLeskey, J., & Grizzle, K.G. (1992). Grade Retention Rates Among Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children, 58*(6), 548-554.
- Meisels, S. J., & Liaw, F. (1993). Failure in grade: Do retained students catch up? *Journal of Educational Research, 87*(21), 69–77.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and gestures by human neonates. *Science, 198*, 75-78.
- Mendez, L. M., Kim E. S., Ferron, J., & Woods, B., (2015). Altering School Progression Through Delayed Entry or Kindergarten Retention: Propensity Score Analysis of Long-Term Outcomes. *The Journal of Educational Research, 108*(3),186-203.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Adams, L.W., (2001). *Understanding Asperger syndrome and high functioning autism*. Kluwer Academic/ Plenum Press.
- Mesibov, G. B. (1984) Social skills training with verbal autistic adolescents and adults: A program model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14*(4), 395-404.
- Miller, M., Iosif, A., Hill, M., Young, G. S., Schwichtenberg, A. J., & Ozonoff, S. (2017). Response to name in infants developing autism spectrum disorder: a prospective study. *Journal of Pediatrics, 183*, 141-146.
- Milner, B., Squire, L., & Kandel, E. (1998). Cognitive neuroscience and the study of memory. *Neuron, 20*(3), 445-468.

- Minshow, N., Goldstein, G., Muenz, L., & Poygon, J. (1992). Neuropsychological functioning in nonmentally retarded Autistic individuals. *Journal of Clinical and experimental Neuropsychology*, *14*, 749-761.
- Mintz, M. (2016) Evolution in the understanding of Autism Spectrum Disorder: Historical Perspective. *Indian J Pediatr*, *84*(1), 44-52.
- Mody, M., & Belliveau, J. (2011). Speech and Language Impairments in Autism: Insights from Behavior and Neuroimaging. *N Am J Med Sci (Boston)*, *5*(3), 157-161.
- Moore, V., & Goodson, S. (2003). How well does early diagnosis of autism stand the test of time? Follow-up study of children assessed for autism at age 2 and development of an early diagnostic service. *Autism*, *7*, 47–63.
- Moser, S. E., West, S. G., & Hughes, J. N. (2012). Trajectories of math and reading achievement in low-achieving children in elementary school: Effects of early and later retention in grade. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 603–621.
- Moszkowski, R. J., & Stack, D. M. (2007). Infant touching behaviour during mother–infant face- to- face interactions. *Infant and Child Development*, *16*(3), 307-319.
- Mostofsky, S. H., Dubey, P., Jerath, V. K., Jansiewicz, E. M., Goldberg, M. C., & Denckla, M. B. (2006). Developmental dyspraxia is not limited to imitation in children with autism spectrum disorders. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *12*(3), 314-326.
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(5), 269-274.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Dev. Psychopathol.*, *6*, 389–401.
- Nadig, A. S., Ozonoff, S., Young, G. S., Rozga, A., Sigman, M., & Rogers, S. J. (2007). A prospective study of response to name in infants at risk for autism. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *161*(4), 378–383.
- Nakai, Y., Takashima, R., Takiguchi, T., & Takada, S. (2014). Speech intonation in children with autism spectrum disorder. *Brain and Development*, *36*(6), 516-522.

- Nassar, N., Dixon, G., Bourke, J., Bower, C., Glasson, E., Nick de Klerk, & Leonard, H. (2009). Autism spectrum disorders in young children: effect of changes in diagnostic practices. *Int J epidemiol*, *38*(5), 1245-1254.
- National Association of School Psychologists (NASP) (2011). *Grade retention and social promotion* (WhitePaper). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton.
- Nelson, K.B. & Bauman M.L. (2003). Thimerosal and autism?, *Pediatrics*, *111*(3), 674-679.
- Nelson, K. (2001). Toward a biology of autism: possible role of certain neuropeptides and neurotrophins. *Clinical Neuroscience Research*, *1*(4), 300-306.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Erlbaum.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J.H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development*. Cambridge University Press.
- Newcomb, A.F., & Bagwell, C.L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In Bukowski, W.M., Newcomb, A.F. & Hartup, W.W. (eds.), *The company they keep: friendship in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S.E., Mandell, S. D., Miller, A. L., Pinto-Martin, J., Reaven, J. Reynolds, M. A., Rice, E. C., Schendel, D., & Windham, G. C. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*, *28*, 235-258.
- Newson, E. (1979). *Diagnosis of Autism*, Unpublished manuscript, Child Development Unit, Nottingham.
- Niklason, L. (1987). Do certain groups of children profit from a grade retention? *Psychology in the schools*, *24*, 339-345.
- Okpala, C.O. (2007). The Perceptions of Kindergarten Teachers on Retention. *Journal of Research in Childhood Education*, *21*(4), 400-405.
- Oliver, M. (1983). *Social work with disabled people*. Macmillan.
- Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., & Stone, W. L. (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: a Baby Siblings Research Consortium study. *Pediatrics*, *128*(3), 488-495.

- Parker, S.K., Schwartz, B., & Todd, J. (2004) Thimerosal-containing vaccines and autistic spectrum disorder: A critical review of published original data. *Pediatrics, 114*(3), 793-804.
- Parker, J.G., & Gottman, J.M. (1989). Social and emotional development in a relational context: friendship interaction from early childhood to adolescence. In Berndt T.J. & Ladd G.W. (eds). *Peer relationships in child development*. Wiley.
- Parlade, M. V., & Iverson, J. M. (2015). The development of coordinated communication in infants at heightened risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 2218-2234.
- Paulus, M. (2014). The emergence of prosocial behavior: why do infants and toddlers help, comfort, and share? *Child Development Perspectives, 8*(2), 77-81.
- Parten, M (1932). "Social participation among preschool children". *Journal of Abnormal and Social Psychology, 28* (3), 136–147.
- Perra, O., Williams, J. H. G., Whiten, A., Fraser, L., Benzie, H., & Perrett, D. J. (2008). Imitation and “theory of mind” competencies in discrimination of autism from other neurodevelopmental disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*, 456-468.
- Peixoto, F.,Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. (2016). “To be or not to be retained...That’s the question!” Retention, self- esteem, self- concept, Achievement Goals, and Grades. *Frontiers in Psychology, 7*(1550), 1-13.
- Perovic, A., Modyanova, N., & Wexler, K. (2013). Comprehension of reflexive and personal pronouns in children with autism: A syntactic or pragmatic deficit? *Applied Psycholinguistics, 34*(4), 813-835.
- Peterson, S., & DeGracie, J. (1987). A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement. *American Educational Research Journal, 24*(1), 107-118.
- Pianta, R. C., Tietbohl, P. J., & Bennett, E. M. (1997). Differences in Social Adjustment and Classroom Behavior Between Children Retained in Kindergarten and Groups of Age and Grade Matched Peers, *Early Education and Development, 8*(2), 137-152.

- Pickard, K. E., & Ingersoll, B. R. (2015). Brief report: high and low level initiations of joint attention, and response to joint attention: differential relationships with language and imitation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(1), 262-268.
- Powell, P. (2018). Grade retention: Precarious public policy? In R. Papa & S. Armfield (Eds.), *The Wiley Handbook of Educational Policy*. (pp. 407-428). John Wiley & Sons.
- Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review, 27*(2), 224-260.
- Rapin, I., Dunn, M. A., Allen, D. A., Stevens, M. C., & Fein, D. (2009). Subtypes of language disorders in school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology, 34*(1), 66-84.
- Receveur, C., Lenoir, P., Desombre, H., Roux, S., Barthelemy, C., & Malvy, J. (2005). Interaction and imitation deficits from infancy to 4 years of age in children with autism: a pilot study based on videotapes. *Autism, 9*, 69-82.
- Renaud, G. A. (2013). Grade retention: Elementary teacher's perceptions for students with and without disabilities. *SAGE Open, 3*(2), 1-16.
- Rescorla, L., & Safyer, P. (2013). Lexical composition in children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Child Language, 40*(1), 47-68.
- Revlin, R. (2013). *Cognition: Theory and Practice*. Worth Publishers.
- Reynolds, A.J. (1992). Grade Retention and School Adjustment: An Explanatory Analysis, *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(2), 101-121.
- Ricks, D. M., (1975). Vocal communication in pre-verbal normal and autistic children, In N. O'Connor (eds.), *Language Cognitive Deficits and Retardation*. Butterworths.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511.
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal, 31*(4), 729-759.
- Rogers, S.L., & Bennetto, L. (2004). Intersubjectivity in autism: The roles of imitation and executive function. In A.M. Wetherby & B.M. Prizant (Eds.), *Autism*

- spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 79-107). Paul Brookes.
- Rogers, S. J., Hepburn, S., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*, 763-781.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rondeau, E., Klein, L. S., Masse, A., Bodeau, N., Cohen, D., & Guile, J. M. (2013). Is pervasive developmental disorder not otherwise specified less stable than autistic disorder? A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(9), 1267-1276.
- Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (1994). *Children's play in diverse cultures*. SUNY Press.
- Rowley, M., Chandler, S., & Baird, G. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(3), 1126–1134.
- Rubin, K. H., Cheah, C., & Nelson, L. (2001). Social and no - social play. In A, Goncu & E. Klein (Eds.), *Children in play, story and school*. Guilford Press.
- Rubin, K. H., Watson, K., & Jambor, T. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, *49*, 534-536.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, *47*, 414-419.
- Rutter, M. (1978). Language disorder and infantile autism. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism: A reappraisal of concepts & treatment* (p.p. 85-104). Plenum Press.
- Rutter, M., Bailey, A., Bolton, P., & Le Couteur, A. (1994), Autism and known medical condition, *J. Child Psycho and Psychiatry*, *35*(2), 311-322.
- Rutter, M. (2000). Genetic studies of Autism. From the 1970s into the Millennium, *Journal of Abnormal Child Psychology*, *28*(1), 3-14.

- Saalasti, S., Lepistö, T., Toppila, E., Kujala, T., Laakso, M., Nieminen-von Wendt, T., & Jansson-Verkasalo, E. (2008). Language abilities of children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(8), 1574-80.
- Sandin, S., Lichtenstein, P., Kujala, R., Larsson, H., Hultman, C., & Reichenberg, A., (2014). *The Familial Risk of Autism*, *JAMA*, *311*(17), 1770-1777.
- Santrock, J. W. (2007). "Parten's classic study of play". *A topical approach to life-span development* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Schaffer, H. R., & Liddell, C. (1984). Adult- child interaction under dyadic and polyadic conditions. *British Journal of Developmental Psychology*, *2*(1), 33-42.
- Scheeren, A. M., Koot, H. M., & Begeer, S. (2012). Social interaction style of children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(10), 2046–2055.
- Schopler, E., Reichler, R.J., Banchford, A., Lansing, M. D., & Marcus, L. M. (1990). *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children. Vol. 1 Psychoeducational Profile -Revised (PEP-R)*. Pro.ed.
- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1986). *Social behavior in autism*. Plenum.
- Schopler, E., & Mesibov, G. (1983). *Autism in adolescents and adults*. Plenum Press.
- Schreibman, L., (1988). *Autism*. SAGE Publications.
- Schreck, K. (2000). It can be done: An example of a behavioral individualized education program (IEP) for a child with autism. *Behavioral Interventions*, *15*, 279-300.
- Schwab, E.C., & Nusbaum, H.C. (1986). *Pattern recognition by human and machines*. Vol.1 Speech perception. Academic Press.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press.
- Seltzer M., Krauss M., Shattuck P., Orsmond G., Swe A., & Lord K.,(2003). The Symptoms of Autism Spectrum Disorders in Adolescence and Adulthood, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(6), 565-581.
- Seung, K. H. (2007). Linguistic characteristics of individuals with high functioning autism and Asperger syndrome. *CLINICAL Linguistics & Phonetics*, *21*(4), 247- 259.
- Shah, A., & Frith, U. (1993). Why do autistic individuals show superior performance on the block design test? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, *34*, 1351-1364.

- Shapiro, K. (1994). The attentional blink. The brain's "eyeblick". *Current Directions in Psychological Science*, 3, 212-224.
- Sheehan, R.J., & Foster, J.E. (1993). Reviews of Research: Retaining Children in Grade, *Childhood Education*, 70(1), 38-43.
- Shepard, L. A. (1989). Chapter 4: A Review of Research on Kindergarten Retention, in L.A. Shepard & M.L. Smith (ed.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention* (pp. 64-78). The Flamer Press.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64, 114.
- Silverstein, M., Guppy, N., Young, R., & Augustyn, M. (2009). Receipt of Special Education Services Following Elementary School Grade Retention. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 163(6), 547-553.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe*. Harvard university press.
- Smith, M., & Shepard, L. (1988). Kindergarten Readiness and Retention. A Qualitative Study of teachers beliefs and Practice. *American Educational Research Journal*, 25(3), 307-333.
- Smith, M. L. (1989). Chapter 7: Teachers' Beliefs about Retention, in L.A. Shepard & M.L. Smith (ed.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. The Flamer Press.
- Squire, L. R., & Dede, A. J. (2015). Conscious and Unconscious Memory Systems. *Cold Spring Harbor perspectives in biology*, 7(3), 1-14.
- Strelau, J. (1994). The concepts of arousal and arousability as used in temperament studies. In J. E. Bates and T.D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior*. American Psychological Association.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31, 478- 494.

- Syriopoulou-Delli, C., Agaliotis, I., & Papaefstathiou, E. (2018). Social skills characteristics of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities, 64*(1), 35-44.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the theory-of-mind hypothesis of autism. *Current directions in Psychological sciences, 16*(6), 311-315.
- Tager-Flusberg, H., Joseph, R., & Folstein, S. (2001). Current directions in research on autism, *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 7*(1), 21-29.
- Tantam, D. (2003). The challenge of adolescents and adults with asperger syndrome. *Child Adolescence and Psychiatric Clinics of North America, 12*, 143–163.
- Taylor, L., & Whitehouse, A. (2016). Autism Spectrum Disorder, Language Disorder, and Social (Pragmatic) Communication Disorder: Overlaps, Distinguishing Features, and Clinical Implications. *Australian Psychologist, 51*, 287-295.
- Thomaidis, L., Mavroeidi, N., Richardson, C., Choleva, A., Damianos, G., Boliias, K., & Tsolia, M. (2020). Autism Spectrum Disorders in Greece: Nationwide Prevalence in 10-11 Year-Old Children and Regional Disparities. *J Clin Med, 9*(7),2163.
- Thomas, A., & Chess, S. (1989). Temperament and personality. In G.A. Kohnstamm, J.E. Bates & M.K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood*. Wiley.
- Thompson, L. A., & Trevathan, W. R. (2009). Cortisol reactivity, maternal sensitivity, and infant preference for mother's familiar face and rhyme in 6-month-old infants. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 27*(2), 143-167.
- Tilstone, C., & Layton. L. (2004). *Child development and teaching pupils with special educational needs*. RoutledgeFalmer.
- Tipton, A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of applied research in intellectual disabilities, 26* (6), 522-532.
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling Teachers' Beliefs About Grade Retention. *American Educational Research Journal, 29*(1), 199-223.
- Torgesen, J. (1985). Memory processes in Reading Disabled Children. *Journal of learning disabilities, 18* (6), 350-357.

- Travis, L., & Sigman, M. (1998). Social deficits and interpersonal relationships in autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, *4*, 65-72.
- Trevarthen, C. (2011). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. *Infant and Child Development*, *20*, 119-135.
- Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, M., & Fombonne, E. (2007). Social skills training for adolescents with Asperger's syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*, 1960-1968.
- Uljarević, M., Phillips, J., Schuck, R., Schapp, S., Solomon, E., Salzman, E., Allerhand, L., Libove, R., Frazier, T., & Hardan, A. (2020). Exploring Social Subtypes in Autism Spectrum Disorder: A Preliminary Study. *Autism Research*, *13*(8), 1335-1342.
- Valenza, E., Simion, F., Cassia, V. M., & Umiltà, C. (1996). Face preference at birth. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, *22*(4), 892-903.
- Valsiner, J. (1988). *Child development within culturally structured environments, Vol. 2: Social co-construction and environmental guidance in development*. Ablex.
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., Fraine, B., & Damme, J. (2016). Effects of kindergarten retention for at-risk children's psychosocial development, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *36*(8), 1354-1389.
- Veenstra-VanderWeele, J., & Blakely, N. R. (2012). Networking in autism: leveraging genetic, biomarker and model system findings in the search for new treatments. *Neuropsychopharmacology*, *37*(1), 196-212.
- Vivanti, G., Nadig, A., Ozonoff, S., & Rogers, S. J. (2008). What do children with autism attend to during imitation tasks? *Journal of Experimental Child Psychology*, *101*, 186-205.
- Volkmar, F.R., & McPartland, J.C. (2014). From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. *Annu Rev Clin Psychol*, *10*, 193-212.
- Volkmar, F., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R., & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*, 135-170.

- Vygotsky, L.S. (1981b). The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 134-143). Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Thinking and Speech* (N. Minick, Ed. and Trans.). Plenum.
- Walters, D., & Borgers, S. (1995). Student retention: Is it effective? *School Counselor*, 42(4), 300-310.
- Wang, AT., Lee, SS., Singman, M., & Dapretto M. (2006). Neural basis of irony comprehension in children with autism: the role of prosody and context. *Brain*, 129 (4), 932-943.
- Warren, J.R., Hoffman, E., & Andrew, M. (2014). Patterns and Trends in Grade Retention Rates in the United States, 1995–2010, *Educational Researcher*, 43(9), 433–443.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(9), 397-402.
- Watson, L. A., Crais, E. R., Baranek, G. T., Dykstra, J. R., & Wilson, K. P. (2013). Communicative gesture use in infants with and without autism: a retrospective home video study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 25-39.
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false beliefs. *Child Development*, 72, 655-684.
- White, B., & White, M. (1987). Autism from the inside. *Medical Hypotheses*, 24, 223-229.
- Whyte, E. M., & Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2-14.
- Whyte, E. M., Nelson, K. E., & Scherf, K. S. (2014). Idiom, syntax, and advanced theory of mind abilities in children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(1), 120-130.
- Williams, D. (1998). *Early Visual Skills*. Speechmark Publishing Ltd.
- Williams, J. H. G., Whiten, A., & Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 285-299.
- Wing, L. (1976). *Early Childhood Autism*. Pergamon Press.

- Wing, L., Gould, J., Yeates, S. R., & Bridley, L. M. (1977). Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 167-178.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-29.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: a guide for parents and professionals*. Constable.
- Wing, L., & Potter, D., (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: Is the prevalence rising?. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8, 151-161.
- Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-5: better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 768-773.
- Winsler, A., Hutchinson, L. A., De Feyter, J., Manfra, L., Hartman, S. C., Bleiker, C., Hartman, S., & Levitt, J. (2012). Child, family, and childcare predictors of delayed school entry and kindergarten retention among linguistically and ethnically diverse children. *Developmental Psychology*, 48(5), 1299–1314.
- Wofford, H. (2016). Retention in kindergarten. A case study of teacher perceptions and practices. *The journal of undergraduate ethnography*, 6(2), 56-68.
- World Health Organization. (2011). ICD: Classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines (10th rev. ed.). Geneva, Switzerland: Author.
- Wörmann, V., Holodynski, M., Kartner, J., & Keller, H. (2014). The emergence of social smiling: the interplay of maternal and infant imitation during the first three months in cross-cultural comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(3), 339- 361.
- Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 135-152.

- Yang, M. (2018). *The effect of grade retention on academic and social-behavioral outcomes for students with disabilities in elementary grades* [Dissertation, University of Texas, Austin, USA].
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136.
- Zaslow, M. S., & Hayes, C. D. (1986). Sex differences in children's responses to psychosocial stress: toward a cross-context analysis. In M. Lamb, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 4) (pp. 289–337). Erlbaum.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση* (μτφρ. Α. Κορογιαννάκη, & Ε. Μιχαλέτου, επιμ. Α. Παπαϊωάννου). Εκδόσεις Σαββάλας.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1999). *Οι κληρονόμοι* (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, & Μ. Βιδάλη). Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, & Μ. Φιλοπούλου). Μεταίχμιο-Έκφραση.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (μτφρ. Μ. Σόλμαν, επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου). Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Collia-Faherty, C. (1999). Κατανόηση του αυτισμού. Στο C. Collia-Faherty, Β. Παπαγεωργίου & Ν. Παπαδοπούλου, *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών* (σελ.15-65) *Πρακτικά ημερίδας*. Ελληνική Εταιρία Προστασία Αυτιστικών Ατόμων.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου). Gutenberg.

- De Broucker, P. (1997). *Σχολική αποτυχία στον Καναδά: Σημασία, Χαρακτηριστικά και θέματα πολιτικής*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τη Σχολική αποτυχία, 8-10 Δεκεμβρίου 1997. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Dunn, J. (1999). Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών (επιμ. Π. Βορριά, & Ζ. Παπαληγούρα). Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Hobson, P. (2006). *Το λίκνο της σκέψης. Διερευνώντας την προέλευση της σκέψης* (μτφρ. Μ. Σόλμαν, επιμ. Ο. Μαράτου). Παπαζήσης.
- Jordan, R., (1995). *Αναπτύσσοντας την επικοινωνία στα άτομα με αυτισμό*, αδημοσίευτο κείμενο που παρουσιάστηκε στο πρώτο Ευρωπαϊκό συνέδριο για τον αυτισμό. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R., & Powell, S. (2000). *Κατανόηση και Διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό* (μτφρ. Ε. Καλύβα). Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R., & Powell, S. (2001). *Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Δεξιότητες μάθησης και σκέψης*. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. (μτφρ. Γ. Καλομοίρης). Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (επιμ. Κ. Μιχαλόπουλου, μτφρ. Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού). Gutenberg.
- Thomas, C. (2014). *Θεωρία της Αναπηρίας: Κεντρικές Ιδέες, Ζητήματα και Στοχαστές*. Στο Γ. Καραγιάννη (επιμ.), *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα*. Επίκεντρο.
- Wertsch, J., & Tulviste, P. (1991). Ο L.S Vygotsky και η σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (επιμ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν Παρόν και Μέλλον* (σσ. 359-384). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες* (μτφρ. Π. Πρώιος). Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Απτεσλής Ν., Μητροπούλου Ε., Τσακπίνη Κ.(2005). *Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό*, ανακτήθηκε από την διεύθυνση <http://www.specialeducation.gr>.

- Αργυρού, Μ. (2019). *Η επαναφοίτηση στις ειδικές και ενταξιακές δομές προσχολικής εκπαίδευσης: διερεύνηση των λόγων και των κριτηρίων της λήψης των αποφάσεων επαναφοίτησης* [Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΚΠΑ, Αθήνα].
- Βογινδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Ταξιδευτής.
- Γαβριελάτου, Μ. (2019). Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής για την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες [Μεταπτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος, Αθήνα].
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Χ. Ζαχαρόπουλος- Δ. Σιταράς & ΣΙΑ Α.Ε.Ε..
- Ζαχαροπούλου, Κ. (2006). Μια εισαγωγή στους μηχανισμούς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από εκτελεστές κατά τη διαδικασία απομνημόνευσης ενός μουσικού κομματιού. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 70-84.
- Καψάλης, Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αφοι Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε., (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αυτοέκδοση.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2007). Μίμηση, αριθμοί και ρυθμοί. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (επιμ.), *Συμπαντική Αρμονία, Μουσική και Επιστήμη. Στον Μίκη Θεοδωράκη* (σσ. 235-294). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κούρτη, Ε., & Καζούλλη Β. (2000). *Το μοντέλο γλωσσικής ικανότητας όπως το βλέπει ο δάσκαλος: ταξιδεύοντας στο «πλαίσιο» του Jim Cummins*. Τετράδια Εργασίας Ρόδου: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Ι. (επιμ. Ε. Σκούρτου).
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κυπριωτάκη, Μ., & Μαρκοδημητράκη. Μ. (2011). Μίμηση και αυτισμός: Μια σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 18 (1), 54-72.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.(1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Art of text.
- Λιάμπας, Α., & Τουρτούρας, Χ. (2007). *Μελέτη της διαρροής και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στα Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης: 1974-1986 γηγενείς, 1989- 2000 παλιννοστούντες-μετανάστες*. Στα πρακτικά του συνεδρίου Η

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/Σχολή Επιστημών της Αγωγής.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1997). *Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού*. Γρηγόρης.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε..
- Μπατσούτα, Μ. (2011). *Μετάβαση στο δημοτικό σχολείο νηπίων με μεταναστευτικό υπόβαθρο*. Έναστρον.
- Μπατσούτα, Μ., Παπαγιαννίδου, Χ., Καρούμπα, Π., & Σκούρτου, Ε.(2009). *Μετάβαση ή Επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο; Στα πρακτικά του Συνεδρίου Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών, 15 έως 18 Οκτωβρίου 2009, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης*.
- Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (1985). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία* (τομ. α'). Αυτοέκδοση.
- Νόμος 4610/2019 (ΦΕΚ 70/Α/7-5-2019): Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4559/2018 (ΦΕΚ 142/Α/3-8-2018): Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις.
- Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. University Studio Press.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Τόμος 2. Προσχολική ηλικία*. Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αυτοέκδοση.
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017): Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.
- Σκούρτου, Ε., (2009). Δίγλωσσα νήπια- Η σχέση διγλωσσίας και μάθησης στο νηπιαγωγείο στο: Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση. Στο Χ.

- Γκόβαρης (επιμ.), *Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ατραπός.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής*. Planet.
- Φίλιας, Β. (2000). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φρανσίς, Κ., (2007). *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος*. Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Χουντουμάδη, Α.(1998). *Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης*. Ελληνικά γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α : Δημογραφικά στοιχεία μαθητή/μαθήτριας

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας έρευνας η οποία μελετά την επαναφοίτηση μαθητών με Δ.Α.Φ. στο νηπιαγωγείο. Στο ερωτηματολόγιο **δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις**. Σε παρακαλούμε να διαβάσεις προσεκτικά την κάθε ερώτηση και να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Σε ευχαριστούμε για τη συνεργασία.

Ερωτηματολόγιο

Σημειώστε με (X) ή συμπληρώστε όπου χρειάζεται:

1.Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

2.Αν έχει μεγαλύτερα αδέρφια πόσο χρονών είναι;

3.Αν έχει μικρότερα αδέρφια πόσο χρονών είναι;

4.Επίπεδο σπουδών πατέρα:

Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο

Τεχνική σχολή ΑΕΙ/ΤΕΙ Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικό

5.Επίπεδο σπουδών μητέρας:

Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο

Τεχνική σχολή ΑΕΙ/ΤΕΙ Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικό

6. Προέρχεται από οικογένεια μεταναστών; Ναι Όχι

7.Υποστηρίζεται από :

Παράλληλη στήριξη (δημόσια) Παράλληλη στήριξη (Ιδιωτική) Τμήμα ένταξης

8. Αν υποστηρίζεται από παράλληλη στήριξη για πόσες ώρες;

9.Κάνει ο μαθητής/η μαθήτρια απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα Ναι Όχι

10. Αν ναι σημειώστε: Λογοθεραπεία Εργοθεραπεία

Πρόγραμμα Κοινωνικών δεξιοτήτων Ειδικό Παιδαγωγικό

Φυσιοθεραπεία

11. Αν ναι υπάρχει συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των άλλων εκπαιδευτών του/της μαθητή/μαθήτριας; Ναι Όχι

12. Κατά την επαναφοίτηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα υποστηρικτικά προγράμματα για μαθητές με ΔΑΦ; Ναι Όχι

13. Αν ναι ποιο/ποια;

.....
.....
.....

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο για τη μελέτη του γνωστικού και κοινωνικού τομέα μαθητών με Δ.Α.Φ.

Παρακαλώ απαντήστε με (X) πόσο αληθεύει η κάθε πρόταση:

1. Λόγος/Ομιλία /Επικοινωνία: Δεν αληθεύει, Σχεδόν αληθεύει, Αληθεύει

	Δεν αληθεύει	Σχεδόν αληθεύει	Αληθεύει
Γνωρίζει το όνομά του			
Ανταποκρίνεται στο «όχι» ή στο «Σταμάτα»			
Μπορεί να ακολουθήσει κάποιες έντολές			
Απαντάει μονολεκτικά (Π.χ. Όχι, φάω, Νερό, κ.λ.π.)			
Απαντάει χρησιμοποιώντας 2 λέξεις (Δεν θέλω, Πάω σπίτι)			
Απαντάει χρησιμοποιώντας 3 λέξεις (Θέλω περισσότερο γάλα)			
Κατανοεί 10 ή και περισσότερες λέξεις			
Κάνει προτάσεις με 4 ή και περισσότερες λέξεις			
Εξηγεί τι θέλει			
Κάνει ερωτήσεις που έχουν συγκεκριμένο νόημα			
Η ομιλία του βγάζει νόημα			
Χρησιμοποιεί συχνά μερικές επιτυχημένες προτάσεις			
Διατηρεί το διάλογο σε αρκετά καλό επίπεδο			
Επικοινωνεί σύμφωνα με την ηλικία του/της			

2.Κοινωνικότητα: Δεν αληθεύει, Σχεδόν αληθεύει, Αληθεύει

	Δεν αληθεύει	Σχεδόν αληθεύει	Αληθεύει
Μοιάζει να βρίσκεται σε ένα κέλυφος/ Δεν προσεγγίζεται εύκολα			
Αγνοεί τους άλλους ανθρώπους			
Δείχνει λίγη ή καθόλου προσοχή όταν του απευθύνεσαι			
Μη συνεργάσιμος			
Δεν διατηρεί βλεμματική επαφή			
Προτιμά να μένει μόνος/η του/της			
Δεν δείχνει τρυφερότητα			
Δεν χαιρετάει του γονείς του/της			
Αποφεύγει την επαφή με τους άλλους			
Δεν μιμείται			
Δεν του/της αρέσει να τον/την κρατούν ή να τον/την αγκαλιάζουν			
Δεν του αρέσει να μοιράζεται			
Δεν λέει «γεια»			
Είναι ιδιότροπος/η , δεν είναι υπάκουος/η			
Έχει εκρήξεις θυμού			
Δεν έχει φίλους			
Σπάνια γελάει			
Μένει απαθής στα συναισθήματα των άλλων			
Δεν ενδιαφέρεται να γίνει αρεστός/η			
Αδιαφορεί όταν αποχωρίζεται τους γονείς του/της			

3.Αισθητηριακή /Γνωστική Επίγνωση: Δεν αληθεύει, Σχεδόν Αληθεύει, Αληθεύει

	Δεν αληθεύει	Σχεδόν Αληθεύει	Αληθεύει
Ανταποκρίνεται στο όνομά του			
Ανταποκρίνεται στον έπαινο			
Βλέπει προς τους ανθρώπους και τα ζώα			
Παρατηρεί εικόνες, φωτογραφίες , παρακολουθεί τηλεόραση			
Σχεδιάζει, χρωματίζει			
Παίζει με παιχνίδια			
Κάνει φυσιολογικές εκφράσεις προσώπου			
Κατανοεί ιστορίες από την τηλεόραση			
Κατανοεί όταν του εξηγούν			
Έχει επίγνωση του περιβάλλοντος			
Έχει επίγνωση του κινδύνου			
Έχει φαντασία			
Παίρνει πρωτοβουλίες			
Ντύνεται μόνος/η του/της			
Εκδηλώνει περιέργεια/ενδιαφέρον			
Είναι τολμηρός/ εξερευνάει			
Όχι εκκεντρικός /συνηθισμένος			
Κοιτάει εκεί που κοιτάνε οι άλλοι			

4. Αυτοεξυπηρέτηση/Συμπεριφορά: Δεν υπάρχει πρόβλημα, Μικρό Πρόβλημα, Μέτριο Πρόβλημα, Σοβαρό πρόβλημα

	Δεν υπάρχει πρόβλημα	Μικρό Πρόβλημα	Μέτριο Πρόβλημα	Σοβαρό Πρόβλημα
Βρέχει το κρεβάτι				
Βρέχει το εσώρουχο/την πάνα του/της				
Λερώνει το εσώρουχο/την πάνα του/της				
Διάρροια				
Δυσκοιλιότητα				
Προβλήματα ύπνου				
Τρώει πολύ/λίγο				
Εξαιρετικά περιορισμένο διαιτολόγιο				
Υπερκινητικός/ή				
Ληθαργικός/ή				
Αυτοτραυματίζεται				
Τραυματίζει άλλους				
Προκαλεί ζημιές				
Έχει ευαισθησία στους ήχους				
Είναι ανήσυχος/η ή φοβισμένος/η				
Δείχνει δυστυχισμένος/η/Κλαμένος/η				
Επιληπτικές κρίσεις				
Ψυχαναγκαστικός/εμμονικός λόγος				
Αυστηρή ρουτίνα				

Φωνάζει ή ουρλιάζει				
Απαιτεί κοινοτυπία/ομοιότητα				
Είναι συχνά ταραγμένος				
Ανθεκτικός στον πόνο				
«Κολλάει» με συγκεκριμένα αντικείμενα ή θέματα				
Επαναλαμβάνει κινήσεις – στερεοτυπίες (Π.χ.ρυθμικές κινήσεις)				

Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγιο για τη μελέτη του γνωστικού τομέα μαθητών με Δ.Α.Φ.

**Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με Αυτισμό στο
Γνωστικό τομέα**

**Οπτική αντίληψη
Ακουστική αντίληψη
Γνωστικός- εκτελεστικός τομέας
Γνωστικός- εκφραστικός τομέας
Μίμηση
Οπτική μνήμη
Λειτουργική μνήμη
Ακουστική μνήμη**

Καλλιόπη Τσακπίνη

Νικόλαος Απτεσλής – Ευδοκία Μητροπούλου

Γνωστικές Ικανότητες

Α.	Οπτική αντίληψη	1 ^η εκτίμηση <i>Ημ/νία:</i>			2 ^η εκτίμηση <i>Ημ/νία:</i>			Παρατηρήσεις
		Ο	Α	Ν	Ο	Α	Ν	
1.	Ακολουθεί με το βλέμμα την κίνηση αντικειμένων: σαπουνόφουσκες, μπαλόνια...							
2.	Ακολουθεί με το βλέμμα τη συγκεκριμένη τροχιά ενός αντικειμένου							
3.	Τοποθετεί στη σωστή τους θέση εσφηνώματα με γεωμετρικά σχήματα ή αντικείμενα που βλέπει για πρώτη φορά							
4.	Ταυτίζει πέντε κύβους με τους αντίστοιχους δίσκους ανάλογα με το χρώμα							
5.	Βρίσκει κρυμμένο αντικείμενο κάτω από αναποδογυρισμένο φλυτζάνι, ανάμεσα σε τρία, π.χ. καραμέλα							

Γνωστικές ικανότητες

B.	Ακουστική αντίληψη	1 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			2 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			Παρατηρήσεις
		O	A	N	O	A	N	
1.	Παρατηρεί γύρω του όταν ένας ήχος παράγεται στο περιβάλλον του							
2.	Προσανατολίζεται σωστά προς την κατεύθυνση πηγής του ήχου							
3.	Αντιδρά στο όνομά του							
4.	Διαχωρίζει ήχους τριών ή τεσσάρων μουσικών οργάνων							
5.	Διαχωρίζει ήχους διάφορων ηχητικών πηγών (αυτοκίνητο, λεωφορείο, μηχανή, τρένο, αεροπλάνο, βρύση, βροχή, αστραπή, κουδούνι, τηλέφωνο)							

Γνωστικές ικανότητες

Γ.	Γνωστικός - εκτελεστικός τομέας	1 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			2 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			Παρατηρήσεις
		O	A	N	O	A	N	
1.	Αγγίζει ή δείχνει όταν του ζητηθεί μέλη του προσώπου ή του σώματος (τουλάχιστον τρία:							

	π.χ. πιάσε ή δείξε μύτη)							
	αρχικά σε κούκλα							
	στον εαυτό του							
	σε καθρέφτη							
2.	Δείχνει ή δίνει γεωμετρικά σχήματα: κύκλο, τετράγωνο, τρίγωνο							
3.	Δείχνει ή δίνει αντικείμενα με διαφορετικά μεγέθη: μεγάλο – μικρό, ψηλό κοντό, φαρδύ- στενό, βαρύ-ελαφρύ							
4.	Δείχνει ή δίνει χρώματα όταν του ζητηθεί: κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο, άσπρο							
5.	Ολοκληρώνει παζλ έξι κομματιών (με τετράγωνα κομμάτια)							
6.	Ταυτίζει εικόνες							
	χρώματα							
	σχήματα							
	σύμβολα							

	λέξεις με εικόνες							
	προτάσεις με εικόνες							
7.	Φτιάχνει έναν άνθρωπο με έξι ή με δώδεκα κομμάτια: (σώμα, χέρια, πόδια, κεφάλι μαλλιά, μύτη, στόμα, μάτια, αυτιά)							
8.	Δίνει ή μετρά 6 κύβους τουλάχιστον							
9.	Εκτελεί απλές εντολές: δώσε μου, κάθισε, άνοιξε την πόρτα...							

10.	Εκτελεί εντολές σε σχέση με το χώρο και τον χρόνο π.χ. βάλε ή πήγαινε							
	πάνω – κάτω							
	αριστερά – δεξιά							
	μπροστά από – πίσω από							
	μέσα – έξω							
	τήρα – πριν – μετά							
11.	Ομαδοποιεί:							
	αντικείμενα πραγματικά							

	γεωμετρικά σχήματα							
	χρώματα							
	μεγέθη							
	Γράμματα και αριθμούς							

12.	Διατάσσει αντικείμενα και γεωμετρικά σχήματα, από το μικρότερο στο μεγαλύτερο ή και αντίστροφα							
13.	Διατάσσει νομίσματα ανάλογα με την αξία τους							
14.	Βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει							
15.	Βρίσκει και δίνει τουλάχιστον τέσσερα αντικείμενα μέσα από μια σακούλα χωρίς να βλέπει							
16.	Παριστάνει πέντε ενέργειες που βλέπει σε κάρτες (παντομίμα) όταν του ζητηθεί							
17.	Ομαδοποιεί κάρτες επιλέγοντας χρώμα και σχήμα ή μέγεθος: (εντολή:							

	Βάλε μαζί, αυτά που είναι μπλε και μεγάλα)							
18.	Δίνει το αντικείμενο που θα του ζητηθεί με λεκτική εντολή (από ένα καλάθι με διαφορετικά αντικείμενα)							
19.	Δείχνει τη χρήση τεσσάρων τουλάχιστον αντικειμένων							
20.	Δείχνει ή αναγνωρίζει τουλάχιστον τέσσερις εικόνες							
21.	Διαβάζει και εκτελεί μια εντολή. Π.χ. ο Γιάννης βάζει τη μπάλα στο καλάθι. Κάνε το ίδιο.							
22.	Κάνει αντιστοιχήσεις							
23.	Συναρμολογεί παιχνίδια ή εικόνες βλέποντας ένα πρότυπο							

Γνωστικές ικανότητες

Δ.	Γνωστικός - εκφραστικός τομέας	1 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			2 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			Παρατηρήσεις
		Ο	Α	Ν	Ο	Α	Ν	

1.	Αναγνωρίζει και ονομάζει γεωμετρικά σχήματα π.χ. κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο...							
2.	Κατανοεί και ονομάζει ημιτελή ζωγραφικά σχήματα π.χ. κύκλος							
3.	Αναγνωρίζει και ονομάζει μεγέθη:							
	μεγάλος - μικρός							
	ψηλός – κοντός							
	φαρδύς - στενός							
	χονδρός – λεπτός							
4.	Αναγνωρίζει και ονομάζει χρώματα							
5.	Ονομάζει το φύλο του							
6,	Αναγνωρίζει και ονομάζει τις έννοιες ένα – πολλά							
7.	Μετρά και ονομάζει αντικείμενα (π.χ. κύβους, – Πόσα είναι;)							
8.	Μετρά χωρίς αντικείμενα μέχρι το 10							
9.	Ονομάζει αριθμούς μέχρι το 10							

10.	Ονομάζει αντικείμενα καθημερινής χρήσης							
11.	Αναγνωρίζει και ονομάζει αντικείμενα ή ενέργειες σε εικόνες							
12.	Γνωρίζει και ονομάζει τις μέρες της εβδομάδας							
13.	Γνωρίζει και ονομάζει τους μήνες του χρόνου							
14.	Γνωρίζει και ονομάζει τις εποχές							
15.	Γνωρίζει και ονομάζει το σήμερα, χθες, αύριο, μεθαύριο, προχθές ή τώρα, πριν, μετά							
16.	Γνωρίζει και ονομάζει το πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ							
17.	Γνωρίζει και ονομάζει την εναλλαγή της μέρας – νύχτας							
18.	Γνωρίζει και ονομάζει την ώρα							

Γνωστικές ικανότητες

Ε.	Μίμηση	1 ^η εκτίμηση Ημ/νία:	2 ^η εκτίμηση	Παρατηρήσεις
----	--------	------------------------------------	----------------------------	--------------

		Ημ/νία:						
		O	A	N	O	A	N	
1.	Μιμείται αδρές κινήσεις του εκπαιδευτικού ή των συνομηλίκων του με τα χέρια, πόδια, κεφάλι, σώμα...							
2.	Μιμείται απλές κινήσεις όταν του ζητιέται από το εκπαιδευτικό (αντίο, φιλάκια, παλαμάκια ...)							
3.	Μιμείται ήχους και συλλαβές (μία – μία)							
4.	Μιμείται λέξεις (μία – μία)							
5.	Μιμείται κινήσεις με οικεία παιχνίδια, (αυτοκινητάκια, αεροπλανάκια, αλογάκια)							
6.	Μιμείται πράξεις με αντικείμενα καθημερινής χρήσης (οδοντόβουρτσα, χτένα.....)							
7.	Μιμείται ενέργειες χωρίς το αντικείμενο (χτενίζομαι, τρώω, πίνω, πλένω δόντια, τηλεφωνώ ...)							
8.	Μιμείται πράξεις χρησιμοποιώντας παιχνίδια: κούκλα, μαριονέτα,							

	δαχτυλόκουκλα, (τσάο, φιλάκια. . .)							
9.	Μιμείται κινήσεις του εκπαιδευτικού με κομμάτια κατασκευαστικών παιχνιδιών βήμα-βήμα: κύβους, μαγνητικό πίνακα, τουβλάκια lego							
10.	Μιμείται σχέδια με πλαστελίνη ή ζυμάρι							
11.	Μιμείται κινήσεις με αντικείμενα και ταυτόχρονη παραγωγή ήχων (π.χ. τρενάκι που κινείται και ταυτόχρονα κάνει τσαφ τσουφ)							
12.	Μιμείται κινήσεις ακούγοντας παιχνιδιοτραγουδά (κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια, ή πλάθω κουλουράκια, κούκου - τζα)							

Γνωστικές ικανότητες

ΣΤ.	Οπτική μνήμη	1 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			2 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			Παρατηρήσεις
		Ο	Α	Ν	Ο	Α	Ν	
1.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει αντικείμενα που είδε ή εικόνες αντικειμένων							

2.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει χρώματα που είδε							
3.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει σχήματα που είδε							
4.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει ψηφία που είδε στη σειρά, τέσσερα ή πέντε							
5.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει γράμματα που είδε στη σειρά, τέσσερα ή πέντε							
6.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει λέξεις που είδε, τέσσερις ή πέντε							
7.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει απλές προτάσεις που είδε: π.χ. Θέλω χαρτί.							
8.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει σύνθετες προτάσεις, φράσεις που είδε: π.χ. Θέλω ένα άσπρο χαρτί							

Γνωστικές ικανότητες

Ζ.	Λειτουργική μνήμη	1 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			2 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			Παρατηρήσεις
		Ο	Α	Ν	Ο	Α	Ν	
1.	Ανησυχεί και ψάχνει για ένα αντικείμενο που εξαφανίστηκε							

2.	Ονομάζει ή δείχνει φωτογραφία του εαυτού του και των συμμαθητών του							
3.	Ονομάζει ή δείχνει φωτογραφίες οικείων προσώπων							
4.	Ονομάζει ή δείχνει ονόματα οικείων προσώπων							
5.	Λέει ή δείχνει κάρτα με το όνομά του							
6.	Λέει ή δείχνει κάρτα με το τηλέφωνό του							
7.	Λέει ή δείχνει κάρτα με τη διεύθυνσή του							
8.	Λέει πόσο χρονών είναι ή δείχνει κάρτα με την ημερομηνία γέννησής του							

Γνωστικές ικανότητες

Θ.	Ακουστική μνήμη	1 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			2 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			Παρατηρήσεις
		Ο	Α	Ν	Ο	Α	Ν	
1.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει αντικείμενα που άκουσε ή εικόνες αντικειμένων							
2.	Επαναλαμβάνει η δείχνει χρώματα, που άκουσε.							

3.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει σχήματα, που άκουσε.							
4.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει ψηφία που άκουσε στη σειρά, τέσσερα ή πέντε							
5.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει λέξεις που άκουσε, τέσσερις ή πέντε							
6.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει απλές προτάσεις που άκουσε π.χ. Θέλω χαρτί							
7.	Επαναλαμβάνει ή δείχνει σύνθετες προτάσεις που άκουσε: π.χ. Θέλω ένα άσπρο χαρτί και μολύβι							

Παράρτημα Δ: Έντυπο συγκατάθεσης γονέα κατόπιν ενημέρωσης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητοί γονείς,

Θα θέλαμε να σας παρακαλέσουμε να επιτρέψετε στους εκπαιδευτικούς των παιδιών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Πρόκειται για μία έρευνα που σκοπός της είναι να μελετήσει κατά πόσο η επαναφοίτηση των μαθητών με ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος) στο νηπιαγωγείο είναι ωφέλιμη για αυτούς και απαραίτητη να συμβαίνει. Η άδεια σας είναι πολύτιμη για τη συλλογή όλων των απαραίτητων πληροφοριών .

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προσωπικά δεδομένα τόσο των παιδιών σας όσο και της οικογένειά σας δεν θα δημοσιοποιηθούν. Οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε μπορείτε να διακόψετε τη διαδικασία.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΗ / ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ
Ερευνητής -Υποψήφιος διδάκτωρ: Λουκέρης
Στέφανος

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ:
ΔΗΛΩΝΩ ΥΠΕΥΘΥΝΑ ΟΤΙ ΑΠΟΛΕΧΟΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΟΥ.
ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ /ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Παράρτημα Ε: Έντυπο συγκατάθεσης εκπαιδευτικού κατόπιν ενημέρωσης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Θα θέλαμε να σας παρακαλέσουμε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Πρόκειται για μία έρευνα που σκοπός της είναι να μελετήσει κατά πόσο η επαναφοίτηση των μαθητών με ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος) στο νηπιαγωγείο είναι ωφέλιμη για αυτούς και απαραίτητη να συμβαίνει. Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη, γι' αυτό σας παρακαλούμε να αντιμετωπίσετε το ερωτηματολόγιο με προσοχή και να μην αφήσετε αναπάντητες ερωτήσεις .

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε μπορείτε να διακόψετε τη διαδικασία.

Σας ευχαριστούμε για την συνεργασία σας.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΗ / ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Ερευνητής -Υποψήφιος διδάκτωρ: Λουκέρης
Στέφανος

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

ΔΗΛΩΝΩ ΥΠΕΥΘΥΝΑ ΟΤΙ ΑΠΟΔΕΧΟΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ/ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Παράρτημα ΣΤ: Αριθμός επαναφοιτήσεων στο Νηπιαγωγείο

Θέση	Νομός	Αριθμός επαναφοιτήσεων βάσει στοιχείων ΚΕΔΔΥ για τη σχολική χρονιά 2018-2019
1	Νομός Αττικής	50
2	Νομός Θεσσαλονίκης	24
3	Νομός Αχαΐας	5
4	Νομός Ηρακλείου	4
5	Νομός Λάρισας	4
6	Νομός Αιτωλοακαρνανίας	2
7	Νομός Εύβοιας	2
8	Νομός Μαγνησίας	2
9	Νομός Σερρών	2
10	Νομός Ηλείας	2
11	Νομός Δωδεκανήσου	3
12	Νομός Φθιώτιδας	2
13	Νομός Μεσσηνίας	2

14	Νομός Ιωαννίνων	2
15	Νομός Κορινθίας	2
16	Νομός Χανίων	2
17	Νομός Καβάλας	3
18	Νομός Τρικάλων	3
19	Νομός Βοιωτίας	2
20	Νομός Καρδίτσας	2
21	Νομός Κυκλάδων	2
22	Νομός Κέρκυρας	2
23	Νομός Ροδόπης	2
24	Νομός Αργολίδας	2
25	Νομός Ρεθύμνου	1
26	Νομός Κεφαλληνίας	1
	Σύνολο	130