



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Οπτική Αναπηρία»

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Τζαμπαλάτη Κωνσταντίνα

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2017



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Οπτική Αναπηρία»

“Social Interaction and Visual Impairment”

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Τζαμπαλάτη Κωνσταντίνα

Τριμελής επιτροπή επίβλεψης

κ. Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Κύριος Επόπτης, Καθηγητής του Τμήματος

Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

κ. Καρτσίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος

Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

κ. Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής

Πολιτικής

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6-7
ABSTRACT.....	8
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10-12

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Κοινωνική Αλληλεπίδραση και οπτική αναπηρία.....	13-17
1.2 Κοινωνικές δεξιότητες: Ορισμοί και κατηγοριοποίηση	18-19
1.2.1 Κοινωνικές δεξιότητες και αναπηρία.....	20-21
1.2.2 Κοινωνικές δεξιότητες και οπτική αναπηρία.....	21-22
1.3 Επικοινωνία, επικοινωνιακές δεξιότητες και οπτική αναπηρία	22-26
1.4 Κοινωνικοποίηση και οπτική αναπηρία.....	26-27
1.5 Συμπερίληψη, εκπαίδευση και αναπηρία.....	28-29
1.5.1. Οπτική Αναπηρία και συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση.....	30

1.6. Στρατηγικές παρέμβασης για τη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα άτομα με άλλες αναπηρίες-οπτική αναπηρία.....	31-32
--	--------------

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μεθοδολογία- διερευνητικά ερωτήματα.....	33-34
---	--------------

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Η επιρροή της οπτικής αναπηρίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων.....	35-42
---	--------------

3.2 Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες απαραίτητα στοιχεία για την κοινωνική αλληλεπίδραση στα άτομα με οπτική αναπηρία.....	42-48
--	--------------

3.3 Η επιρροή της κοινωνικοποίησης στην κοινωνική αλληλεπίδραση.....	49-51
---	--------------

3.4. Συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση και επιπτώσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση.....	52-58
3.5 Αποδοτικές στρατηγικές παρέμβασης για τη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα άτομα με αναπηρίες.....	59-66
3.5.1. Αποδοτικές στρατηγικές παρέμβασης για τη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα άτομα με οπτική αναπηρία.....	67-69

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις.....	70-77
---	--------------

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	78
---------------------------------------	-----------

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
-------------------------------------	-----------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση σε σχέση με την αναπηρία και ειδικότερα την οπτική αναπηρία. Η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης λόγω του καθοριστικού ρόλου που διαδραματίζει από τα πρώτα στάδια της ζωής κάθε ατόμου. Τα άτομα με αναπηρία και ιδιαίτερα με οπτική αναπηρία καλούνται από πολύ νωρίς να αντιμετωπίσουν δυσκολίες ευρύτερα στον κοινωνικό τομέα μέρος του οποίου είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση. Η διπλωματική διατριβή αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση στα απαραίτητα εκείνα χαρακτηριστικά και δεξιότητες που συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Εξετάστηκαν οι ελλείψεις των ατόμων με οπτική αναπηρία, στις βασικές για την κοινωνική αλληλεπίδραση κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και οι δυσκολίες στη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων. Παράλληλα ερευνήθηκε η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης από όπου προωθείται και μέσα από την συμπερίληψη των παιδιών με οπτική αναπηρία στη γενική τάξη και εκπαίδευση. Έμφαση δόθηκε στις στρατηγικές παρέμβασης που έχουν χρησιμοποιηθεί και στην αποτελεσματικότητά τους ως προς την ενίσχυση και βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα άτομα με αναπηρία και συγκεκριμένα με οπτική αναπηρία. Κατά την παρουσίαση της διεθνούς αρθρογραφίας πάνω στο θέμα συμπεραίνουμε, ότι για τα άτομα με οπτική αναπηρία είναι απαραίτητη η παρέμβαση από πολύ νωρίς. Η εκμάθηση, διατήρηση και γενίκευση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, η συμπερίληψη στη γενική σχολική τάξη και η κοινωνική επαφή από τα πρώτα στάδια της ζωής μπορούν να συμβάλλουν στην σύναψη κοινωνικών σχέσεων, στην επιτυχημένη κοινωνική

αλληλεπίδραση και σε έναν ισορροπημένο τρόπο ζωής. Ωστόσο χρειάζεται περαιτέρω έρευνα ώστε να έρθουν στο προσκήνιο περισσότερες νέες μέθοδοι και στρατηγικές παρέμβασης που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων με οπτική αναπηρία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: κοινωνική αλληλεπίδραση, οπτική αναπηρία, κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, κοινωνικοποίηση, κοινωνική ένταξη, στρατηγικές παρέμβασης

ABSTRACT

The present study examines the social interaction in relation to disability and particular visual impairment. Social interaction has been the subject of research because of the crucial role it plays in the early stages of each individual's life. Individuals with disabilities, especially those with visual impairment, are called to face difficulties in the social field, which part is social interaction. The dissertation is a bibliographic review of the essential features and skills that contribute to a successful social interaction. The deficits of people with visual impairment in the social and communicative skills, essential to social interaction, were examined and the difficulties as well in creating and maintaining social relationships. At the same time, social interaction was investigated through the process of socialization from where it is promoted and through the integration of children with visual impairment into the general class and education. Emphasis was given on the intervention strategies that have been used and on their effectiveness in enhancing and improving the social interaction of people with disabilities, particularly with visual impairment. In the presentation of the international literature on the topic we conclude that for individuals with visual impairment it is necessary to intervene from very early. Learning, preserving and generalizing social and communicative skills, engaging in group activities, integrating into the general school class and social contact from the early stages of life can contribute to social relations, successful social interaction and a balanced way of life. However, further research is needed to bring forward new methods and intervention strategies that meet the needs of people with visual impairment.

KEY WORDS: social interaction, visual impairment, social skills, communication skills, socialization, social inclusion, intervention strategies

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στο τελευταίο εξάμηνο της διετούς φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, έχοντας παρακολουθήσει πολλές ώρες μαθημάτων και διεκπεραιώσει αρκετές εργασίες, προέκυψε το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του κοινωνικού τομέα στην αναπηρία. Αντιλαμβανόμενη πως ο κοινωνικός τομέας αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα στη ζωή κάθε ανθρώπου και πως παράλληλα αποτελεί κοινό παρονομαστή δυσκολιών στα άτομα με αναπηρία, έλαβα την απόφαση να ασχοληθώ διεξοδικά με την αναζήτηση της διεθνούς βιβλιογραφίας πάνω στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έχοντας παρακολουθήσει εξειδικευμένα μαθήματα στην κατεύθυνση της οπτικής αναπηρίας και βλέποντας από τη μια το ενδιαφέρον των μελετητών για το θέμα και από την άλλη το περιορισμένο εύρος της βιβλιογραφίας, κατευθύνθηκα στην εκπόνηση της βιβλιογραφικής διπλωματικής εργασίας με θέμα την κοινωνική αλληλεπίδραση στα άτομα με οπτική αναπηρία.

Για το σχεδιασμό και την ολοκλήρωση της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον καθηγητή μου κ. Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο, καθηγητή στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής και Αναπληρωτή Πρύτανη στην Πρυτανεία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για την πολύτιμη βοήθεια στο έργο μου και τις συμβουλές που μου προσέφερε σε όλες τις φάσεις τη προσπάθειάς μου.

Τέλος θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου και σε όλα τα αγαπημένα μου πρόσωπα για τη συμπαράσταση, την εμπύχωση και τη στήριξη που μου παρείχαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν στρέψει την προσοχή τους στη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των παραγόντων που αυτή περιλαμβάνει σε κάθε μορφή αναπηρίας (Argyropoulou and Papoudi, 2012, Brown, Remine, Prescott and Richards, 2000, Barber, 2008, Dolva, Gustavsson, Borell and Hemmingsson, 2011). Σύμφωνα με έρευνες τα άτομα με αναπηρία δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλίες και σχέσεις με άλλα άτομα λόγω χαμηλής αίσθησης αυτοεκτίμησης, έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων και αδυναμίας στις επικοινωνιακές δεξιότητες (Howland and Rintala, 2001). Επιπλέον το είδος και η σοβαρότητα της αναπηρίας φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή και διατήρηση κοινωνικών και προσωπικών σχέσεων (Miller, Chen, Glover-Graft and Kranz, 2009).

Για τα άτομα με οπτική αναπηρία η δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και στην εκκίνηση και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων συνδέεται άμεσα με την απουσία της όρασης (Jindal-Snape, 2005). Η επιτυχία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης βασίζεται σε μια σειρά από δεξιότητες, επικοινωνιακές και κοινωνικές, οι οποίες στα άτομα με οπτική αναπηρία εκλείπουν με αποτέλεσμα την αδυναμία κοινωνικής επαφής με τον περίγυρο (Beckman & Lieber, 1994). Οι δεξιότητες αυτές κατακτώνται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης με τη συμμετοχή σε ομάδες είτε εξωσχολικές είτε με την συμπερίληψη των ατόμων στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Wadegaonkar, Sonawane & Uplane, 2015). Οι στρατηγικές παρέμβασης μπορούν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα με οπτική αναπηρία και στους βλέποντες (Combs & Slaby, 1977).

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η πλήρης ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αναπηρία και ειδικότερα την οπτική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα θα ερευνηθεί η σχέση της αναπηρίας με την κοινωνική αλληλεπίδραση και ειδικά της οπτικής αναπηρίας. Θα αναζητηθούν οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν της κοινωνική αλληλεπίδραση στα άτομα με αναπηρία ενώ παράλληλα θα διερευνηθούν όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του ατόμου. Επιπλέον ιδιαίτερη βαρύτητα θα δοθεί στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις παρεμβατικές ενέργειες που φαίνεται μέσα από έρευνες να έχουν θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επομένως και των κοινωνικών σχέσεων.

Η συγκεκριμένη προβληματική προέκυψε αφενός εξαιτίας της διαπίστωσης ότι τα άτομα με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένης της οπτικής αναπηρίας, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, στη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, έχουν περιορισμένο κοινωνικό δίκτυο και αποφεύγουν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να απομονώνονται. Αφετέρου το περιορισμένο εύρος της βιβλιογραφίας στη συγκεκριμένη θεματική καθιστά επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Αρχικά, το εισαγωγικό κεφάλαιο αποτελεί μια ενότητα με στόχο να προετοιμάσει και να προϊδεάσει τους αναγνώστες για το περιεχόμενο και το θέμα της διατριβής.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο εκτυλίσσεται η διπλωματική διατριβή. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται η έννοια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με στοιχεία για όλα τα στάδια της ζωής των ατόμων με οπτική αναπηρία, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες,

προβάλλεται η έννοια της συμπερίληψης και η σύνδεσή της με την κοινωνική αλληλεπίδραση ενώ τέλος αναφέρεται η προσπάθεια των ερευνητών για την αναζήτηση αποδοτικών στρατηγικών παρέμβασης για τη βελτίωση της οπτικής αναπηρίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και τη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας. Παράλληλα διατυπώνονται τα διερευνητικά ερωτήματα τα οποία καλούνται να απαντηθούν μετά την ολοκλήρωση της διπλωματικής διατριβής.

Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει τις έρευνες που έχουν εκπονηθεί και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι ερευνητές με απώτερο στόχο να δοθούν απαντήσεις στα διερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν.

Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη βιβλιογραφική διατριβή, οι περιορισμοί της εργασία αλλά και προτάσεις που μπορούν να δώσουν το έναυσμα για μελλοντική έρευνα πάνω στο θέμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Κοινωνική Αλληλεπίδραση και οπτική αναπηρία

Η κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να οριστεί ως «η αμοιβαία επίδραση μεταξύ των ατόμων με στόχο τον συντονισμό της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συγκεκριμένη δράση των συμμετεχόντων» (Ζώνιου-Σιδέρη 1998, σελ 41). Μια άλλη ερμηνεία του όρου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ ατόμων και ομάδων στοχεύοντας είτε σε αυτό-συμπληρούμενες προσδοκίες είτε στις αντιδράσεις πολλών ατόμων ως αποτέλεσμα στο ερέθισμα ενός (Παπαδόπουλος 2005, σελ 59). Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό όν και έτσι από τα πρώτα στάδια ακόμα της ζωής του αλληλεπιδρά με άλλα άτομα αλλά και με το περιβάλλον του (Vygotsky, 1997). Μέσα λοιπόν από τη διαδικασία της επαφής και της επικοινωνίας με άλλα άτομα ο άνθρωπος επιδιώκει να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, τόσο τις βασικές όσο και τις κοινωνικές (Γκότοβος, 1990).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει κατηγοριοποιηθεί από του Jones και Thibaut (1957) παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναγνωρίζουν κάθε φορά τις μορφές και τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη 1998). Τις μορφές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παραθέτει η Ζώνιου-Σιδέρη και είναι: α) η ανύπαρκτη αλληλεπίδραση όπου η συμπεριφορά του ενός εμπλεκόμενου δεν επηρεάζει τον άλλο, β) η ασυμμετρική-μερική αλληλεπίδραση όπου η συμπεριφορά του ενός εμπλεκόμενου επηρεάζει μερικώς τον άλλο εμπλεκόμενο, ενώ παράλληλα η συμπεριφορά του άλλου μένει ανεξάρτητη και γ) η αμοιβαία-μερική αλληλεπίδραση όπου η συμπεριφορά του ενός εμπλεκόμενου επιδρά στον άλλο και αντίστροφα (Ζώνιου-Σιδέρη 1998). Ο Παπαδόπουλος από την άλλη προτείνει ένα διαφορετικό

τρόπο διαχωρισμού των κατηγοριών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αναγνωρίζει δύο μόνο μορφές, α) τη συμμετρική αλληλεπίδραση η οποία βασίζεται στη σχέση πομπός-δέκτης και δέκτης-πομπός και μπορεί να είναι διαπροσωπική και β) στην ασύμμετρη η οποία βασίζεται σε μονόπλευρες επιδράσεις (Παπαδόπουλος, 2005).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση ξεκινάει ήδη από τα πρώτα στάδια της ζωής κάθε ατόμου και εξελίσσεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής. Τα παιδιά από τα πρώτα στάδια της ζωής τους μαθαίνουν να συμμετέχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα βρέφη εκφράζονται και κερδίζουν την προσοχή των ενηλίκων μέσα από το κλάμα, το χαμόγελο, το βλέμμα, τις κινήσεις του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες, (Brady, Steeples & Fleming, 2005· Kekelis, Sacks & Wolffe, 2000· Chiesa, Galati & Schmidt, 2015· Liszkowski et al, 2008) ενώ παράλληλα από πολύ νωρίς αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν συναισθηματικές εκφράσεις (Walker-Andrews et al, 2011). Η ανταπόκριση των γονέων στους πρώιμους τρόπους επικοινωνίας του βρέφους με ένα βλέμμα, ένα χαμόγελο, μια καλή λέξη και ένα άγγιγμα δίνει το έναυσμα για πιο σύνθετες συμπεριφορές (Brady, Steeples & Fleming, 2005· Kekelis, Sacks & Wolffe, 2000). Μέσα από τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις των γονέων και των βρεφών, τα παιδιά σταδιακά εξοικειώνονται με την εναλλαγή ρόλων, την ανταπόκριση σε άτομα του κοινωνικού τους περίγυρου, μαθαίνουν να διατηρούν την προσοχή και υιοθετούν κοινωνικές συμπεριφορές μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των ενηλίκων (Kekelis, Sacks & Wolffe, 2000· Brady, Steeples & Fleming, 2005·).

Η σχέση μητέρας-βρέφους είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη βρεφική ηλικία καθώς μέσα από αυτήν αναπτύσσονται συναισθηματικοί δεσμοί. Η μητέρα αφιερώνει πολύ χρόνο στην ανατροφή του παιδιού και μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με στόχο την κατάκτηση των απαραίτητων

δεξιότητων για την επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος (Δοϊκού, 2001). Η όραση αποτελεί δομικό στοιχείο στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο παιδί και τον γονέα (Kekelis, Sacks & Wolfe, 2000). Η ύπαρξη της οπτικής αναπηρίας μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς εξαιτίας της αισθητηριακής απώλειας της όρασης, τα παιδιά με οπτική αναπηρία δυσκολεύονται στη συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ακόμα και με οικεία πρόσωπα. Παράλληλα λαμβάνουν περιορισμένο αριθμό πληροφοριών αφού και η αλληλεπίδραση τους με άλλα άτομα και αντικείμενα μειονεκτεί σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Holte et al., 2006).

Το πέρασμα από τη βρεφική-νηπιακή στην παιδική ηλικία συμπίπτει με αλλαγές και στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους κατά την παιδική ηλικία αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον κόσμο αλλά και με δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνική τους ανάπτυξη (Kekelis, 1992; Aviles et al., 2006). Τα παιδιά περνούν αρκετό χρόνο με τους συνομηλίκους τους με αποτέλεσμα η επαφή με άλλα άτομα και η φιλία να βελτιώνει την ποιότητα της ζωής τους. Μέσα από τη φιλία αναπτύσσουν τον συναισθηματικό και γνωστικό τους τομέα, ενώ παράλληλα εντρυφούν στις βασικές κοινωνικές δεξιότητες (Hartup, 1992). Η κοινωνική συνδιαλλαγή με τους συνομηλίκους βοηθάει τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν φιλίες, να ενταχθούν σε ομάδες παιχνιδιού και σε συζητήσεις και τέλος να ανταπεξέρχονται και να επιλύουν αποτελεσματικά συγκρούσεις μεταξύ τους (Kekelis, 1992).

Η δυνατότητα λήψης πληροφοριών μέσω της όρασης μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης και για τη

συμμετοχή σε επιτυχημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Roe, 2008 · Kekelis, 1992). Η βλεμματική λοιπόν επαφή μπορεί να ενεργοποιήσει μια σειρά από ενέργειες και να αποτελέσει έναυσμα για αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συνομηλίκους. Για παράδειγμα η εναλλαγή ρόλων, οι χειρονομίες, το χαμόγελο και το βλέμμα μπορούν να αποτελέσουν θέμα συζήτησης, να προκαλέσουν τον αντίλογο των συμμετεχόντων σε μια ομάδα ή ακόμα και να κινητοποιήσουν μια συνδιαλλαγή ανάλογη με τα ενδιαφέροντα των συνομηλίκων (Kekelis, 1992). Για τα άτομα με προβλήματα όρασης, η απουσία ή η ύπαρξη μειωμένης όρασης, αποτελεί έναν αξιοσημείωτο παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει τη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση ξεκινάει από πολύ νωρίς μέσα από το παιχνίδι. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν αρχικά με το βλέμμα και με το μοίρασμα αντικειμένων και παιχνιδιών (Webster & Roe, 1998). Πολλά από τα παιδιά ωστόσο με οπτική αναπηρία έχοντας ελλιπή εμπειρία από τη συμμετοχή σε ομάδες, δυσκολεύονται κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους στο σχολικό χώρο υιοθετώντας λανθασμένες εγωκεντρικές συμπεριφορές (Harley, Truan & Sanford, 1997). Επομένως πολλά από τα παιδιά βιώνουν την απόρριψη και περιθωριοποιούνται κατά την επαφή με τους βλέποντες συνομηλίκους τους στο πλαίσιο του σχολείου (Kekelis, 1992).

Η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή, μπορεί να προκαλέσει άγχος στα άτομα με αναπηρίες (Huurre & Aro, 1998). Το πέρασμα από την πλήρη εξάρτηση από άλλα άτομα, στην απόλυτη ανεξαρτησία προϋποθέτει υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης. Ειδικότερα η έλλειψη της όρασης φαίνεται ότι επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη και διατήρηση σχέσεων κατά την περίοδο της εφηβείας και της ενήλικης ζωής. Η ύπαρξη της αναπηρίας μπορεί να

προκαλέσει προβλήματα στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας (Patterson & Blum, 1996) ενώ σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα άτομα με αναπηρίες δυσκολεύονται στην αναζήτηση φίλων και συντρόφων ενώ δε μπορούν να δομήσουν προσωπικές σχέσεις (Gill, 1996· Rintala et al. 1997). Η εμπλοκή σε προσωπικές σχέσεις για τα άτομα με αναπηρίες παρουσιάζει εμπόδια όχι μόνο λόγω της έλλειψης βασικών δεξιοτήτων αλλά και εξαιτίας του δισταγμού των υπόλοιπων ατόμων να συνάψουν τέτοιου είδους σχέσεις είτε για αισθητικούς λόγους, είτε λόγω των ευθυνών και των καθηκόντων που θα πρέπει να αναλάβουν (Gill, 1996). Παράλληλα τα άτομα με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύναψη προσωπικών σχέσεων καθώς το κοινωνικό τους δίκτυο είναι περιορισμένο σε σχέση με τους βλέποντες ενώ παράλληλα βιώνουν λιγότερες εμπειρίες συντροφικών σχέσεων (Huurre & Aro, 1998).

1.2 Κοινωνικές δεξιότητες: Ορισμοί και κατηγοριοποίηση

Οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν οριστεί ως η ικανότητα να αλληλεπιδρά κανείς με άλλους μέσα σε ένα καθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο με συγκεκριμένους τρόπους, οι οποίοι είναι κοινωνικά αποδεκτοί και ταυτόχρονα ωφέλιμοι σε προσωπικό επίπεδο, είναι αμοιβαία ωφέλιμοι ή έχουν θετικό αντίκτυπο στο κάθε άτομο ξεχωριστά (Combs & Slaby, 1977). Σύμφωνα με την Elksnin κοινωνικές δεξιότητες είναι «οι παρατηρούμενες συμπεριφορές και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος που επιδεικνύονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Elksnin, 1996). Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε μια ευρεία ποικιλία από αντιδράσεις που είναι απαραίτητες για κάθε άτομο ώστε να ξεκινάει, να διατηρεί και να τερματίζει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα. Περιλαμβάνουν ακόμη την ικανότητα να υιοθετεί το άτομο την κατάλληλη κάθε φορά συμπεριφορά για την επίλυση κάποιου προβλήματος και την ικανότητα της προσαρμογής σε πολλά και διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (McGuire, 2001).

Οι κοινωνικές δεξιότητες καθορίζουν την ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον αλλά και να αλληλεπιδρά με άλλα άτομα ώστε να μπορεί να αναπτύξει φιλίες και να συμμετέχει ενεργά στο πλαίσιο της ομάδας (Chen, 2006). Επιπλέον η κοινωνική ικανότητα περικλείει την αποτελεσματική και αποδοτική εκτέλεση ενός συνόλου κοινωνικών δεξιοτήτων (Gresham, 1986). Παράλληλα εμπεριέχει την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του και στην προσωπική του ανάπτυξη (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003γ).

Μια κατηγοριοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων πρότεινε η Spence, σύμφωνα με την οποία διακρίνονται τέσσερις κατηγορίες, μη λεκτικές – λεκτικές δεξιότητες και βασικές-σύνθετες δεξιότητες. Αρχικά λοιπόν αναφέρονται οι μη

λεκτικές δεξιότητες όπως είναι η βλεμματική επαφή, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, η εμφάνιση και οι εκφράσεις του προσώπου. Ακολουθούν οι λεκτικές δεξιότητες όπως είναι η ποιότητα του λόγου και της φωνής, ο τόνος, η σαφήνεια του λόγου, το περιεχόμενο και η επιλογή των θεμάτων, η διατύπωση ερωτήσεων, οι δεξιότητες ακρόασης, βασικές δεξιότητες διαλόγου αλλά και πιο σύνθετες όπως το να αντιμετωπίζει κανείς αρνητικές συμπεριφορές ή να είναι διεκδικητικός. Σύμφωνα με τη Spence μπορούν να χωριστούν σε βασικές και σύνθετες δεξιότητες. Οι βασικές περιλαμβάνουν τη βλεμματική επαφή, την ποιότητα της φωνής, τις χειρονομίες και το χαμόγελο. Ενώ οι σύνθετες περιλαμβάνουν το να απολογείται κανείς, την αντιμετώπιση της κριτικής, την αντιμετώπιση πειστικών καταστάσεων όπως το μπούλινγκ (Spence, 1979).

Σύμφωνα με το ΑΠΣ-ΔΕΙΠΣ, χρησιμοποιείται ένας διαφορετικός τρόπος διαχωρισμού των στοιχείων που συγκροτούν τις κοινωνικές δεξιότητες. Αυτά είναι: α) οι διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες εμπεριέχουν τη συνδιαλλαγή με άλλα άτομα, τη σύναψη και διατήρηση φιλικών σχέσεων που αποτελούν αναγκαιότητα για την ομαλή ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο, β) η αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση δηλαδή η αποδοχή τόσο της μοναδικότητας κάθε ατόμου όσο και των δυνατοτήτων του που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ποιότητα της ζωής του, γ) η υπευθυνότητα που εμπεριέχει την κοινωνική συμπεριφορά, την κατάκτηση κατάλληλων αντιδράσεων σε ειδικές συνθήκες, την διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, την ανεξαρτησία και την λήψη αποφάσεων, την κατανόηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων, δ) η επικοινωνία αποτελεί δομικό στοιχείων των κοινωνικών σχέσεων είτε λεκτική είτε μη λεκτική αλλά και η κατανόηση του συνομιλητή σε συνδυασμό με την προσωπική έκφραση (ΑΠΣ-ΔΕΙΠΣ, 2003γ).

1.2.1 Κοινωνικές δεξιότητες και αναπηρία

Η επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση και η διατήρηση κοινωνικών σχέσεων με συνομηλικούς προϋποθέτουν την κατάκτηση και χρήση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων αντίστοιχων της ηλικίας των ατόμων. Οι κοινωνικές δεξιότητες συγκροτούν την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, η οποία περιλαμβάνει την παροχή και ζήτηση βοήθειας, την έναρξη σχέσεων και τους ευγενικούς χαιρετισμούς (Crosby, 2011). Τα παιδιά τα οποία δεν κατέχουν τις κοινωνικές δεξιότητες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία αλλά και τη σύνδεση με άλλα άτομα. Δυσκολεύονται λοιπόν όταν πρόκειται να εμπλακούν στο παιχνίδι με άλλα άτομα ή όταν πρέπει να συνεργαστούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία με συνομηλικούς τους και οδηγούνται στην απομόνωση (Frosted & Pijl, 2007). Η απομόνωση έχει επιπτώσεις στην αυτό-εικόνα και στην αυτοπεποίθηση των παιδιών ενώ η έλλειψη επαφής με άλλα άτομα στερεί την πρακτική εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και την πρόσληψη νέων (Asher & Coie, 1990).

Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν λεκτικές δεξιότητες (τόνος της φωνής, σαφήνεια του λόγου, ένταση της φωνής κ. α.) και μη λεκτικές δεξιότητες (βλεμματική επαφή, στάση του σώματος, απόσταση από το συνομιλητή κ.α.) οι οποίες αποτελούν το μικρότερο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε ένα μεγαλύτερο επίπεδο εμπεριέχονται δεξιότητες, όπως η έναρξη μιας συνομιλίας, η επιλογή του θέματος συζήτησης, η συμμετοχή σε μια συζήτηση. Η κατάκτηση του μικρότερου επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί προϋπόθεση για την χρήση του μεγαλύτερου επιπέδου κοινωνικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση (Spence, 2003).

Τα άτομα με αναπηρία εμφανίζουν ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες

καθώς είτε δεν τις έχουν κατακτήσει είτε ακόμα και αν έχουν κατακτήσει ένα μέρος τους δε γνωρίζουν να τις αξιοποιήσουν κατάλληλα σε κάθε κοινωνική περίπτωση (Spence, 2003). Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων.

1.2.2 Κοινωνικές δεξιότητες και οπτική αναπηρία

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι για την επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Η κατάκτηση τους για τα άτομα με οπτική αναπηρία αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα άτομα με οπτική αναπηρία είναι λιγότερο αποδεκτά από άτομα τυπικής ανάπτυξης με αποτέλεσμα να απομονώνονται. Η κοινωνική αυτή απομόνωση μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη και στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με οπτική αναπηρία κατά την εφηβεία και μετέπειτα την ενήλικη ζωή (Farmer & Rodkin 1996). Κάποια από τα παιδιά με οπτική αναπηρία εμφανίζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές όπως είναι η επίμονη ματιά, το κούνημα του κεφαλιού, η χειραψία και το χειροκρότημα. Τέτοιου είδους συμπεριφορές περιορίζουν την ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση (Webster & Roe, 1998).

Επομένως είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά με προβλήματα όρασης από μικρή ηλικία να αναπτύξουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες ώστε να επιδεικνύουν μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και να μην απομονώνονται. Η κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά με προβλήματα όρασης παρακολουθώντας τους άλλους, μέσω της μίμησης αλλά και της αλληλεπίδρασης μαζί τους (Farmer & Rodkin 1996, Frederickson et al. 2007). Η ενίσχυση και η θετική ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με την επίδειξη της σωστής κοινωνικής

συμπεριφοράς μπορούν να οδηγήσουν μακροπρόθεσμα σε θετικά κοινωνικά αποτελέσματα (Frederickson et al. 2007). Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η επίδειξη μιας αποδεκτής συμπεριφοράς είναι απαραίτητα εφόδια για την αποδοτική αλληλεπίδραση με τους βλέποντες ενήλικες και συνομηλίκους, την αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα σε ό,τι αφορά τις πράξεις και τέλος την ανεξαρτησία στις αποφάσεις που λαμβάνουν (Sacks et al., 1992).

1.3 Επικοινωνία, επικοινωνιακές δεξιότητες και οπτική αναπηρία

Η επικοινωνία σε συνδυασμό με τις κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν πολύτιμα εφόδια για μια επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Η διαδικασία της επικοινωνίας μπορεί να περιλαμβάνει δύο ή και περισσότερα άτομα τα οποία ανταλλάσσουν μεταξύ τους ιδέες, απόψεις, μηνύματα, συναισθήματα και διατηρούν τη σχέση του πομπού-δέκτη (Goleman, 2011). Η εναλλαγή ρόλων αποτελεί συστατικό της επιτυχημένης επικοινωνιακής διαδικασίας σε συνεργασία με την λεκτική (λέξεις, φράσεις) και τη μη λεκτική (στάση του σώματος, βλεμματική επαφή, τόνος φωνής) ανατροφοδότηση (Dixon & O'Hara, 2006).

Ο άνθρωπος από τη γέννηση του επιδιώκει να επικοινωνήσει τόσο με το περιβάλλον του όσο και με τα άτομα που τον περιβάλλουν. Έτσι στα δυο πρώτα χρόνια της ζωής του επιτυγχάνεται η προ λεκτική επικοινωνία, η οποία διακρίνεται σε επτά στάδια (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979).

- Συμπεριφορά προ-πρόθεσης (0-3 μηνών): Σε αυτήν την ηλικία το παιδί δε μπορεί ακόμη να επικοινωνήσει. Η συμπεριφορά του είναι παρορμητική και αντανακλά την ψυχολογική κατάστασή του έτσι όπως φαίνεται.

- Συμπεριφορά εκ προθέσεως (3-8 μηνών): Η συμπεριφορά είναι στοχευόμενη και ελεγχόμενη από το παιδί αλλά εκδηλώνεται μέσω των γονέων καθώς δεν υπάρχει ακόμη επικοινωνία.
- Μη συμβατική προ συμβολική επικοινωνία (6-12 μηνών): Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν μη κατάλληλους κοινωνικά τρόπους ώστε να κερδίσουν την προσοχή των ενηλίκων όπως: το κλάμα, οι φωνές, το πέταγμα αντικειμένων.
- Συμβατική προ συμβολική επικοινωνία (12-18 μηνών): Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί χειρονομίες όπως το χαμόγελο, το κούνημα το κεφαλιού για επιβεβαίωση ή απόρριψη.
- Συγκεκριμένη συμβολική επικοινωνία (12-24 μηνών): Το παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει τη σχέση ανάμεσα στα σήματα και τα αντικείμενα π.χ. δείχνει το στόμα του όταν πεινάει.
- Αφηρημένη συμβολική επικοινωνία (12-24 μηνών): Εδώ το παιδί εκφράζεται με λέξεις σε συνδυασμό όμως με χειρονομίες και κινήσεις του σώματος.
- Επίσημη συμβολική επικοινωνία (24 μηνών και πάνω): Στο τελευταίο στάδιο αρχίζουν να καταλαβαίνουν τη γλώσσα και να μιλούν χρησιμοποιώντας δυο και περισσότερες λέξεις.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχημένη μετάδοση μηνυμάτων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα. Ο Mehrabian ήταν εκείνος που υποστήριξε ότι κατά την επικοινωνιακή διαδικασία υπερτερούν τρία στοιχεία η λεκτική επικοινωνία, ο τόνος της φωνής και η γλώσσα του σώματος (Mehrabian, 1972). Αρκετά χρόνια αργότερα οι Goodall και Goodall διέκριναν την επικοινωνιακή ικανότητα σε λεκτική, μη λεκτική και ενεργητική ακρόαση (Goodall & Goodall, 2006).

Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει τη χρήση των λέξεων στον προφορικό και γραπτό λόγο. Η προφορική επικοινωνία είναι η προφορική χρήση του λόγου ενώ η γραπτή επικοινωνία είναι η χρήση του γραπτού λόγου όπως ο τρόπος έκφρασης μέσα από ένα κείμενο με απλό και κατανοητό τρόπο (Goodall & Goodall, 2006). Από την άλλη η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει όλα τα μέσα επικοινωνίας πέρα από τις λέξεις (Knapp & Hall, 2002). Τα μη λεκτικά στοιχεία μπορούν να μεταφέρουν επιτυχημένα ένα μήνυμα ή ακόμα και να συνοδεύουν κάποιο λεκτικό μήνυμα για μεγαλύτερη έμφαση (Goodall & Goodall, 2006).

Τέτοιου είδους μη λεκτικά μέσα είναι: **οι εκφράσεις του προσώπου**, μέσα από τις οποίες το άτομο μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του (Dixon & O'Hara, 2006 Harley, Truan, & Sanford, 1997). **Οι χειρονομίες, η στάση και γλώσσα του σώματος** όπως οι κινήσεις των χεριών, η στάση του σώματος, ο τρόπος που κινείται και κάθετα ένας συνομιλητής μπορεί να μεταδώσει με επιτυχία μηνύματα για τη διάθεσή του (Adler & Elmhurst, 1996 Harley, Truan, & Sanford, 1997). **Η βλεμματική επαφή** αποτελεί ένα από τους σημαντικούς τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας. Η επαφή μέσω του βλέμματος με τον συνομιλητή οδηγεί σε μια επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς αντανακλά τα συναισθήματα, τη διάθεση και τη στάση του (Dixon & O'Hara, 2006). Άμεσος τρόπος επικοινωνίας είναι και **η απτική επικοινωνία**, μέσω του αγγίγματος αναπτύσσονται πιο στενοί δεσμοί και συναισθήματα τα οποία ενισχύουν την κοινωνική σχέση ανάμεσα στα άτομα (Knapp & Hall, 2002). **Η φωνή και τα παραγλωσσικά στοιχεία** όπως ο τόνος της φωνής, η ένταση, ο ρυθμός, η άρθρωση και οι παύσεις δίνουν έμφαση στα λεγόμενα του ομιλητή και μπορούν να αλλάξουν το περιεχόμενό τους (Knapp & Hall, 2002 Harley, Truan, & Sanford, 1997). Επιπλέον **ο προσωπικός χώρος**, δηλαδή ο χώρος που αφήνει γύρω του το άτομο αντικατοπτρίζει τις διαθέσεις και τα

συναισθήματά του (Argyle, 1988). Τέλος **η προσωπική εμφάνιση** φαίνεται πως δημιουργεί την πρώτη εντύπωση, η οποία επηρεάζει την σύναψη θετικών κοινωνικών σχέσεων (Adler & Elmhorst, 1996).

Το τρίτο στοιχείο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι η ενεργητική ακρόαση. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία το ένα άτομο μεταδίδει το μήνυμα και το άλλο ακούει προσεκτικά ώστε να κατανοήσει το περιεχόμενό του, να ανταποκριθεί διατυπώνοντας ερωτήσεις, ανακεφαλαιώνοντας και παραφράζοντας το μήνυμα που άκουσε (Goodall & Goodall, 2006). Ένας καλός ακροατής ακούει το συνομιλητή του χωρίς διακοπές, στρέφει την απόλυτη προσοχή του σε αυτόν και στα λεγόμενά του, περιμένει να ολοκληρώσει το λόγο του ώστε να βγάλει ένα ολοκληρωμένο συμπέρασμα, παρατηρεί το σύνολο των κινήσεων και των εκφράσεων κατά τη διάρκεια του λόγου και διατυπώνει ερωτήσεις ώστε να φανεί ότι έχει ακούσει τις λεπτομέρειες και έχει κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο. Ο συνδυασμός των τριών συστατικών στοιχείων της επικοινωνίας δημιουργεί μια αλληλένδετη σχέση μεταξύ τους και οδηγεί σε μια επιτυχημένη επικοινωνιακή διαδικασία (Goodall & Goodall, 2006).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης παρουσιάζουν ελλείψεις στις επικοινωνιακές δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη μετάδοση μηνυμάτων. Για αρκετά μεγάλο διάστημα κατά την παιδική ηλικία εμμένουν στην προ-λεκτική επικοινωνία και δε μπορούν να αναπτύξουν εύκολα τις λεκτικές δεξιότητες (Olsson, 2006). Δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (Webster & Roe, 1998), ενώ η γλώσσα τους μένει σε γεγονότα του παρελθόντος χωρίς να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις (Kekelis, 1992). Η ανάπτυξη της γλώσσας στα άτομα με προβλήματα όρασης απαιτεί μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Αυτό

δικαιολογείται από το γεγονός ότι η απουσία ή η ελλειμματική ύπαρξη της όρασης περιορίζει την κίνηση μέσα στο περιβάλλον και επιβάλλει τη λήψη ερεθισμάτων και πληροφοριών με τις υπόλοιπες αισθήσεις. Ωστόσο η όραση αποτελεί το σημαντικότερο μέσο για την άμεση λήψη πληροφοριών (Warren, 1994).

1.4 Κοινωνικοποίηση και οπτική αναπηρία

Η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία τα άτομα μαθαίνουν δεξιότητες, αξίες, απόψεις και τρόπους συμπεριφοράς (Movahedi, Mojtahedi & Farazyani, 2010). Η κοινωνικοποίηση βασίζεται στην άμεση παρατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, μέσα από την οποία κάθε άτομο μαθαίνει βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και προσπαθεί να τις μιμηθεί (Cupples, Hart, Johnston & Jackson, 2012). Οι κοινωνικοί κανόνες και οι σχέσεις που αποτελούν συστατικά στοιχεία της κοινωνικοποίησης, προωθούν και κοινοποιούν τις πιο σημαντικές δεξιότητες με τρόπους λεκτικούς και μη. Στόχος κάθε ατόμου μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι να μπορεί να συνδεθεί αποτελεσματικά με τον κοινωνικό περίγυρο μέσω του κατάλληλου και ηλικιακά αποδεκτού τρόπου (Wadegaonkar, Sonawane & Uplane, 2015). Ωστόσο η κοινωνικοποίηση είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία που οδηγεί από την παιδική ηλικία στην ωρίμανση της ενήλικης ζωής. Οι άνθρωποι που αποτελούν το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου αλλά και η συμμετοχή σε δραστηριότητες προωθούν να αποτελεσματικά την κοινωνικοποίηση (Movahedi, Mojtahedi & Farazyani, 2010).

Μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης επηρεάζεται άμεσα η κοινωνική αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένης και της οπτικής αναπηρίας, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν

θετικά κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους ενώ τις περισσότερες φορές οι ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση είναι περιορισμένες. Η επίδειξη αδιαφορίας προς τους συνομηλίκους σε συνδυασμό με την αδυναμία για επιτυχημένη κοινωνική ανταπόκριση οδηγούν τα παιδιά με αναπηρίες στον κοινωνικό αποκλεισμό (Sacks, Kekelis & Gaylord-Ross, 1992· Celeste & Grum, 2010).

Η οπτική αναπηρία δημιουργεί ελλείμματα στα άτομα κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Kekelis, 1992· Kekelis & Sacks, 1992· Sacks 2006). Οι βλέποντες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν βασικές δεξιότητες, όπως είναι οι κοινωνικές, παρατηρώντας την αλληλεπίδραση ατόμων μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Σε αντίθεση, τα άτομα με οπτική αναπηρία που λόγω της απώλειας ή της μειωμένης όρασης δε μπορούν να παρατηρήσουν τέτοιες κοινωνικές καταστάσεις, έχουν λιγότερες πιθανότητες να μάθουν αβίαστα κοινωνικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε μειονοτική θέση (Sacks et al., 1992· Sacks, 2006).

Ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό παιδιών με οπτική αναπηρία συμμετέχει σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με βλέποντα άτομα στο χώρο του σχολείου (Kekelis & Sacks, 1992). Παράλληλα προτιμούν το μοναχικό παιχνίδι με συγκεκριμένα αντικείμενα, παρά το συμβολικό (Webster & Roe, 1998). Έτσι έχουν πολύ λιγότερους φίλους και πολύ συχνά απομονώνονται από τους συμμαθητές τους (McCuspie, 1992).

1.5 Συμπερίληψη, εκπαίδευση και αναπηρία

Ο όρος «συμπερίληψη» περιλαμβάνει όλες εκείνες τις αλλαγές στη στάση των ανθρώπων και των οργανισμών ώστε να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά, τα οποία διαφέρουν (λόγω αναπηρίας, γλώσσας, οικονομικής κατάστασης), να συμμετέχουν ενεργά και να συμβάλλουν στη ζωή και την κουλτούρα της κοινωνίας (Wadegaonkar, Sonawane & Uplane, 2015).

Η συμπερίληψη ή συνεκπαίδευση στη γενική εκπαίδευση είναι η ταυτόχρονη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον (De Groot, 2005). Παράλληλα προϋποθέτει την πλήρη και ενεργητική συμμετοχή τους στη σχολική ζωή αλλά και την ισότιμη αποδοχή τους ως μέλη της σχολικής κοινότητας (Farrell, 2000). Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση έχει ως στόχο να παρέχει τα απαραίτητα εφόδια και να στηρίξει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

Απαραίτητος θεωρείται και ο συνδυασμός διαφορετικών δεξιοτήτων, που θα έχουν θετικό αντίκτυπο για τα παιδιά με αναπηρίες μαζί με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατά την ενήλικη ζωή τους (Unnikrishnan, 2010). Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και έχουν την τάση να απομονώνονται. Έτσι οι γονείς θέτουν ως βασική τους προτεραιότητα την συμπερίληψη τους στο γενικό σχολείο με στόχο τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και τη βελτίωση της κοινωνικής τους ανταγωνιστικότητας (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999· Guralnick, Conog & Hammond, 1995). Παράλληλα πολλοί γονείς θεωρούν ότι με την συμπερίληψη των παιδιών τους στη γενική εκπαίδευση θα αλλάξει η άποψη τόσο των συνομηλίκων για τα άτομα με αναπηρία, όσο και της κοινωνίας (Koster, Pijl et al., 2007). Δεν είναι λίγοι όμως και εκείνοι που φοβούνται ότι τα παιδιά με

αναπηρίες στο γενικό σχολείο θα περιθωριοποιηθούν κοινωνικά (Guralnick, Conor & Hammond, 1995).

Η συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση φαίνεται πως έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και σε άλλους τομείς όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η ακαδημαϊκή επίδοση, οι κοινωνικές σχέσεις. Η συνύπαρξη των ατόμων με αναπηρίες με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να αποφέρει θετικά κοινωνικά αποτελέσματα και στις δυο ομάδες. Από τη μια τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έρχονται σε επαφή με διαφορετικά άτομα, μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, αυξάνεται οι ευαισθησία τους αλλά και η διάθεση για συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, & Schattman, 1993· Peck, Donaldson, & Pezzoli, 1990). Από την άλλη τα παιδιά με αναπηρίες έχουν την ευκαιρία για περισσότερη και ποιοτικότερη κοινωνική αλληλεπίδραση καλλιεργώντας σημαντικές δεξιότητες (Lackaye & Margalit, 2006· Pavri & Luftig, 2000· Valas, 1999), βελτιώνοντας παράλληλα μακροπρόθεσμα την ποιότητα ζωής τους (Simeonsson et al., 2001· Guralnick, 2000).

1.5.1. Οπτική Αναπηρία και συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση

Η επιτυχημένη συμπερίληψη των ατόμων με προβλήματα όρασης στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων. Η ανάπτυξη των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, η αίσθηση της ευεξίας και η κοινωνική ικανότητα είναι απαραίτητα στοιχεία για την ομαλή συμπερίληψη αλλά και τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων στόχων για τα άτομα με οπτική αναπηρία (Aviles, Anderson & Davila, 2006· Dix, Slee, Lawson & Keeves, 2012· Roe, 2008).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων αποτελούν επιτακτική ανάγκη για τα άτομα με προβλήματα όρασης και φαίνεται πως επηρεάζονται από τη συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση. Η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο δίνει τη δυνατότητα στα άτομα αυτά να αναπτύξουν και να εξασκήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες που αποτελούν τον πυλώνα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους βλέποντες συνομηλίκους στο σχολικό χώρο γίνονται είτε αυθόρμητα είτε οργανωμένα μέσα στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης (Roe, 2008).

Σύμφωνα με έρευνες οι μαθητές με οπτική αναπηρία οι οποίοι φοιτούν στο γενικό σχολείο δεν αισθάνονται κοινωνικά ενταγμένοι στο σύνολο (Huure & Aro, 1998). Η έλλειψη ουσιαστικής συμπερίληψης στη γενική εκπαίδευση έχει επιπτώσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Η απομόνωση και η αδυναμία διατήρησης φιλικών σχέσεων, αποτελούν τα πρώτα σημάδια για τη δυσκολία των ατόμων με οπτική αναπηρία στη συμπερίληψη. Οι λιγιστές επαφές με συνομηλίκους εντός και εκτός του σχολικού χώρου έχουν σαν αποτέλεσμα την αδυναμία εξάσκησης βασικών δεξιοτήτων όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες (Cochrane, Lamoureux & Keefe, 2008).

1.6. Στρατηγικές παρέμβασης για τη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα άτομα με άλλες αναπηρίες-οπτική αναπηρία

Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς στη ζωή κάθε ατόμου. Η απουσία κοινωνικής αλληλεπίδρασης ήδη από την παιδική ηλικία έχει συνδεθεί με σοβαρά προβλήματα κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Combs & Slaby, 1977). Τα παιδιά με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες εξαιτίας της απουσίας της όρασης, γεγονός που επηρεάζει την ενεργητικότητά τους αλλά και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (MacCuspie, 2001).

Ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς, στον οποίο παρουσιάζονται προβλήματα είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση τόσο με το περιβάλλον όσο και με τους συνομηλίκους (MacCuspie, 2001). Η αδυναμία επίδειξης της κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς σε κάθε περίπτωση, δημιουργεί δυσκολία στην αποδοχή από τους συνομηλίκους και μετέπειτα από την κοινωνία (Bauminger, Edelsztejn & Morash, 2005· MacCuspie, 2001). Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα παιδιά με οπτική αναπηρία έχουν περιορισμένο κοινωνικό δίκτυο ενώ δυσκολεύονται να διατηρήσουν φιλικές σχέσεις (Bauminger et. al. 2005· Celeste, 2006). Η απουσία ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, στη διατήρηση κοινωνικών και προσωπικών σχέσεων και στον τρόπο αντίδρασης και συμπεριφοράς σε κάθε κοινωνική περίπτωση (Salleh, Jellas & Zainal, 2011· Cartledge, 2005).

Οι αδυναμίες και οι ελλείψεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία στον καθοριστικής σημασίας, τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

οδήγησαν τους ερευνητές αναζήτηση και τη μελέτη αποδοτικών στρατηγικών παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της ποσότητας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συνομηλίκων (Combs & Slaby, 1977). Για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα παιδιά με οπτική αναπηρία είναι απαραίτητη τόσο η επίγνωση του εαυτού όσο και η εκμάθηση διαφόρων δεξιοτήτων. Η πρακτική εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να επιτυγχάνεται με τις καθημερινές δραστηριότητες στο πλαίσιο συμπερίληψης στη γενική εκπαίδευση (Roe, 2008).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μεθοδολογία- διερευνητικά ερωτήματα

Η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας βασίζεται σε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Η ελληνόγλωσση βιβλιογραφική ανασκόπηση βασίζεται σε ερευνητικά άρθρα, βιβλία, ιστοσελίδες, μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές ενώ η ξενόγλωσση σε ερευνητικά άρθρα, βιβλία και ιστοσελίδες. Για την ανεύρεση σχετικών βιβλίων και άρθρων χρησιμοποιήθηκαν και ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων όπως ηλεκτρονικά περιοδικά από εκδοτικές βάσεις (Elsevier, Sage, Springerlink, Taylor & Francis, Wiley InterScience, Wilson). Επιπλέον αναζητήθηκαν επιστημονικές πηγές μέσω του Google Scholar, της πλατφόρμας Eric, της ResearchGate, της HEAL-Link, της ψηφίδας και της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Η αναζήτηση στις παραπάνω βάσεις δεδομένων έγινε με τη χρήση λέξεων-κλειδιών όπως: social interaction, visual impairment, communication skills, socialization, social skills, social relations, disability, social inclusion, intervention strategies, κοινωνική αλληλεπίδραση και οπτική αναπηρία, κοινωνικές σχέσεις, επικοινωνιακές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικοποίηση, συμπερίληψη, αναπηρία, στρατηγικές παρέμβασης. Η επιλογή του επιστημονικού υλικού έγινε με κριτήριο τη συνάφεια με το υπό μελέτη ερευνητικό αντικείμενο ενώ εκτείνεται σε ένα ευρύ χρονολογικό φάσμα έως το 2016.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η πλήρης ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αναπηρία και ειδικότερα την οπτική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα θα ερευνηθεί η σχέση της αναπηρίας με την κοινωνική αλληλεπίδραση και ειδικά της οπτικής αναπηρίας. Θα αναζητηθούν οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική

αλληλεπίδραση στα άτομα με άλλες αναπηρίες αλλά και με οπτική αναπηρία, ενώ παράλληλα θα διερευνηθούν όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του ατόμου. Επιπλέον θα μελετηθεί η έννοια της κοινωνικής συμπερίληψης και αν επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την κοινωνική αλληλεπίδραση στα άτομα με οπτική αναπηρία. Τέλος ιδιαίτερη βαρύτητα θα δοθεί στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις παρεμβατικές ενέργειες που φαίνεται μέσα από έρευνες να έχουν θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επομένως και των κοινωνικών σχέσεων στα άτομα με οπτική αναπηρία. Τα διερευνητικά ερωτήματα λοιπόν τα οποία προκύπτουν είναι τα εξής:

- Η ύπαρξη της οπτικής αναπηρίας μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης;
- Πως επηρεάζεται η ανάπτυξη σχέσεων των ατόμων με οπτική αναπηρία με τον κοινωνικό περίγυρο (φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον);
- Ποιες είναι οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με οπτική αναπηρία;
- Η κοινωνικοποίηση επηρεάζει τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης;
- Η συμπερίληψη των ατόμων με οπτική αναπηρία στη γενική εκπαίδευση πως επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση;
- Ποιες στρατηγικές παρέμβασης έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές και μπορούν να αποβούν αποδοτικές στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ατόμων με αναπηρία και ειδικά με οπτική αναπηρία;

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Η επιρροή της οπτικής αναπηρίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων

Η απουσία της όρασης επηρεάζει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ήδη από τα πρώτα στάδια της ζωής, η σχέση ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος με οπτική αναπηρία δοκιμάζεται με μια σειρά προβλημάτων, τα οποία οφείλονται στην έλλειψη της όρασης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Δοϊκού, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μητέρα και στα βρέφη με οπτική αναπηρία εμπεριέχει ιδιαιτερότητες και επηρεάζεται άμεσα από την οπτική αναπηρία. Οι μητέρες φαίνεται ότι τελικά προσλαμβάνουν λιγότερο εύρος μηνυμάτων από τα βρέφη, ενώ συχνά μπορούν να παρανοήσουν κάποια συμπεριφορά του παιδιού με αποτέλεσμα να προκύπτουν εμπόδια στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους και να κλονίζεται η υγιής ανάπτυξη σχέσης μεταξύ τους (Δοϊκού, 2001). Η απουσία λοιπόν της όρασης και ειδικά η έλλειψη βλεμματικής επαφής καθιστά επιτακτική την ανάγκη εναλλακτικών τρόπων αλληλεπίδρασης και σύνδεσης με του γονείς (Kekelis, Sacks & Wolfe, 2000).

Σύμφωνα με ερευνητές η ύπαρξη οπτικής αναπηρίας όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης καθιστά απαραίτητη την ανακάλυψη και χρήση νέων τρόπων αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Όπως επισημαίνουν οι Adamson et al (2007), στην έρευνα τους παρατηρώντας τον τρόπο αλληλεπίδρασης μια μητέρας με οπτική αναπηρία με το παιδί, η βλεμματική επαφή αντικαταστάθηκε με τη φωνή και το άγγιγμα (Adamson et

al, 2007). Αντίστοιχα οι Collis and Bryant (1981), παρατηρώντας τέσσερις διαφορετικές περιπτώσεις γονέων να αλληλεπιδρούν με τα βλέποντα παιδιά τους διαπίστωσαν ότι μπορούσαν εύκολα με διαφορετικούς τρόπους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και αλληλεπίδρασης μαζί τους (Collis & Bryant 1981). Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών έρχονται να επιβεβαιώσουν και οι Chiesa, Galati και Schmidt, (2015) οι οποίες διαπίστωσαν, σε μια σύγκριση της αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής ανάπτυξης με τους γονείς τους και παιδιών τυπικής ανάπτυξης με γονείς με οπτική αναπηρία, ότι η αλληλεπίδραση σε κάθε περίπτωση επιτυγχάνονταν αλλά με διαφορετική στρατηγική. Τα παιδιά των βλέπόντων γονέων αλληλεπιδρούσαν με τους γονείς τους κατά κύριο λόγο με τη βλεμματική επαφή. Από την άλλη τα παιδιά που αλληλεπιδρούσαν με τους γονείς τους υπό τη συνθήκη της οπτικής αναπηρίας, χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο τη φυσική και λεκτική επαφή (Chiesa, Galati & Schmidt, 2015).

Επομένως η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και παιδιά με οπτική αναπηρία, είναι μια διαδικασία κατά την οποία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η απουσία της όρασης με αρνητικές συνέπειες στην υγιή και επιτυχημένη σύνδεση μεταξύ τους. Για αυτό και η χρήση εναλλακτικών μεθόδων αλληλεπίδρασης οι οποίες περιλαμβάνουν τις υπόλοιπες αισθήσεις πέραν της όρασης μπορούν να συμβάλλουν στην επιτυχημένη αλληλεπίδραση και συγκρότηση σχέσεων εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος (Chiesa, Galati & Schmidt, 2015 Kekelis, Sacks & Wolfe, 2000).

Κατά την παιδική ηλικία, οι ερευνητές μελετώντας την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δημοφιλή και επομένως κοινωνικά αποδεκτά παιδιά και στα περιθωριοποιημένα μη δημοφιλή παιδιά διαπίστωσαν ότι χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές κατά τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

(Kekelis, 1992). Τα κοινωνικά αναπτυγμένα παιδιά χρησιμοποιούν επιτυχημένες στρατηγικές για την διαχείριση των συγκρούσεων με τους συνομηλίκους τους. Προσπαθούν να αποφεύγουν γεγονότα και θέματα συζήτησης που μπορούν να οδηγήσουν σε διένεξη, προβάλλουν τα επιχειρήματά τους όταν διαφωνούν με τους συνομηλίκους τους, συμπεριφέρονται ήπια και προτείνουν εναλλακτικές δραστηριότητες ενασχόλησης (Kekelis & Sacks, 1992). Επιπλέον χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών ώστε να επιτύχουν την συμπερίληψη σε μια ομάδα συνομηλίκων.

Η χρήση έμμεσων τρόπων όπως, η παρατήρηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των μελών της ομάδας, η συλλογή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα της ομάδας και η υιοθέτηση αντίστοιχης συμπεριφοράς, μπορούσαν να οδηγήσουν στην ομαλή συμπερίληψη των ατόμων στην ομάδα παιχνιδιού. Αντίθετα παιδιά τα οποία προσπαθούσαν με άμεσο τρόπο (άμεσες ερωτήσεις, ζητώντας άμεσα πρόσβαση λεκτικά) να κερδίσουν την είσοδο τους στην ομάδα παιχνιδιού αποτύγχαναν και έμεναν έξω από την ομάδα παιχνιδιού (Corsaro, 1979). Αντίστοιχα τα δημοφιλή παιδιά τα οποία συμμετέχουν σε ομάδες και συνδιαλέγονται με τους συνομηλίκους, δέχονται θετική ανταπόκριση η οποία συνεχώς αυξάνεται όταν ασχολούνται με τα ενδιαφέροντα των συνομηλίκων τους. Από την άλλη τα μη δημοφιλή παιδιά τα οποία δεν έχουν μάθει να είναι μέρος ενός συνόλου ατόμων, μιλούν συνεχώς για τον εαυτό τους και χρησιμοποιούν μη λεκτική επικοινωνία φαίνεται πως λαμβάνουν λιγότερο θετικές ενισχύσεις από τους συνομηλίκους και αγνοούνται από τους υπόλοιπους (Kekelis & Sacks, 1992).

Η απώλεια της όρασης στερεί από τα παιδιά τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τις αντιδράσεις των συνομηλίκων τους απέναντι στη δική τους συμπεριφορά (Harley, Truan & Sanford, 1997). Ακόμα και το κάλεσμα για τη

συμμετοχή σε ένα παιχνίδι μπορεί να μη γίνει αντιληπτό εάν χρησιμοποιηθούν χειρονομίες ή οπτικές πληροφορίες για το σκοπό αυτό (Webster & Roe, 1998). Κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού τα παιδιά με οπτική αναπηρία βασίζονται στην φωνητική αναγνώριση, στην ανίχνευση του ήχου και στη σωματική επαφή. Είναι δύσκολο λοιπόν να είναι ανταγωνιστικά και να οδηγηθούν στην επιτυχημένη ολοκλήρωση του παιχνιδιού (Harley, Truan & Sanford, 1997; Webster & Roe, 1998). Επιπλέον οι βλέποντες συμμετέχοντες πρέπει να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο τα παιδιά με οπτική αναπηρία. Ακόμα και αν χρησιμοποιηθεί η γλώσσα ως κύριο μέσο αλληλεπίδρασης, είναι πολύ πιθανό να υπάρξουν παρανοήσεις (Webster & Roe, 1998).

Σε μια έρευνα τους οι Kekelis και Sacks, μελέτησαν την κοινωνική αλληλεπίδραση 6 παιδιών με οπτική αναπηρία με τους βλέποντες συμμαθητές τους στο πλαίσιο του σχολείου, τη συμμετοχή σε δραστηριότητες και την επίδραση του δασκάλου. Ένας από τους παράγοντες που βρέθηκε ότι επηρέασε τη συμμετοχή στις δραστηριότητες και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων στο παιχνίδι ή σε άλλες δραστηριότητες. Όσο λιγότερα άτομα συμμετείχαν στην ίδια δραστηριότητα με το παιδί με πρόβλημα όρασης τόσο πιο επιτυχημένη ήταν η κοινωνική αλληλεπίδραση. Το παιδί είχε την ευκαιρία να γνωρίσει τους συμμαθητές του και να αλληλεπιδράσει μαζί τους. Όταν τα παιδιά ήταν ελεύθερα να επιλέξουν μόνα τους, τους συμμαθητές τους για παιχνίδι παρατηρήθηκαν συγκρούσεις.

Ο χώρος στον οποίο λαμβάνουν χώρα το παιχνίδι και οι δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή των παιδιών με προβλήματα όρασης σε αυτές. Το παιχνίδι σε εξωτερικούς θορυβώδεις χώρους, όπως η αυλή, αποτελεί τροχοπέδη στην συμμετοχή στο παιχνίδι ενώ αντίθετα θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται όταν η

αλληλεπίδραση συμβαίνει σε εσωτερικούς προστατευμένους χώρους. Επιπλέον το είδος της δραστηριότητας φαίνεται να επιτρέπει ή να αποτρέπει την εμπλοκή των παιδιών με οπτική αναπηρία σε αυτήν. Η χρήση οπτικών πληροφοριών αποτρέπει τη συμμετοχή και επομένως την αλληλεπίδραση γύρω από αυτήν.

Αντίθετα η χρήση απτικών υλικών καθιστά εφικτή τη συμμετοχή σε οποιαδήποτε δραστηριότητα. Τέλος είναι σημαντική η σωστή επιλογή συντρόφων για τα άτομα με οπτική αναπηρία στο πλαίσιο του παιχνιδιού καθώς πρέπει να είναι παιδιά με υπομονή και αναπτυγμένες όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα βοηθήσουν το παιδί με πρόβλημα όρασης να συμμετέχει στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Δεν μπορεί να παραβληθεί η επιρροή που ασκεί η υποστήριξη του δασκάλου στη διαμόρφωση αρμονικού κλίματος μέσα στο σχολικό χώρο (Kekelis & Sacks, 1992).

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται να επιβεβαιώσουν οι Webster και Roe, οι οποίοι σε μια έρευνα τους με δείγμα 20 παιδιά με προβλήματα όρασης μελέτησαν την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε βλέποντα παιδιά και παιδιά με προβλήματα όρασης στο σχολικό χώρο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Webster & Roe, 1998). Οι παράγοντες οι οποίοι επηρέασαν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δυο ομάδες παιδιών είναι αρχικά η ηλικία και ο βαθμός της οπτικής αναπηρίας. Όσο πιο μικρό ήταν το παιδί και όσο σοβαρότερο το πρόβλημα όρασής του, τόσο περισσότερο χρόνο περνούσε με τα ενήλικα άτομα παρά με τους συμμαθητές του.

Από την άλλη τα παιδιά με λιγότερο σοβαρά προβλήματα όρασης και μεγαλύτερη ωριμότητα χρειάζονται σε πολύ μικρότερο βαθμό τη βοήθεια των ενηλίκων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η κατάλληλη επιλογή συντρόφων στο παιχνίδι, οι οποίοι λειτουργούν παράλληλα ως πηγή πληροφοριών μπορεί να ενισχύσει την αλληλεπίδραση. Παράλληλα η επιλογή κατάλληλων υλικών μπορεί να προωθήσει το παιχνίδι και την και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Πιο αποδοτική,

όπως διαπίστωσαν, είναι η χρήση ξύλινων ή μεταλλικών αντικειμένων και όχι πλαστικών, καθώς και άλλων αντικειμένων που ενισχύουν το συνεργατικό παιχνίδι αλλά και το παιχνίδι φαντασίας. Ο χώρος στον οποίο διαδραματίζεται το παιχνίδι μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική αλληλεπίδραση αφού όπως παρατηρήθηκε τα παιδιά με προβλήματα όρασης επιλέγουν ήσυχους και οργανωμένους χώρους παιχνιδιού.

Τέλος οι ενήλικες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Όπως παρατήρησαν οι Webster και Roe, όταν οι ενήλικες βοηθούσαν τα παιδιά με προβλήματα όρασης στις διάφορες δραστηριότητες και στο παιχνίδι, πολλές φορές έλεγχαν τη διαδικασία και στερούσαν από τα παιδιά τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους (Webster & Roe, 1998· Khadka, et al., 2012). Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας σύμφωνα με την οποία ο συντονισμός του παιχνιδιού και άλλων ομαδικών δραστηριοτήτων από το δάσκαλο είχε αρνητικό αντίκτυπο στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Ενώ αντίθετα η απουσία εμπλοκής του δασκάλου ωθούσε τα παιδιά σε μεγαλύτερο ποσοστό αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Innocenti et al. 1986).

Οι Harper και McCluskey, επιβεβαιώνουν την επιρροή και την αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει η διαρκής επίβλεψη του δασκάλου. Η αλληλεπίδραση του παιδιού με το δάσκαλο μπορεί λαμβάνει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια από ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και των συνομηλίκων του. Με αποτέλεσμα το παιδί να επιλέγει την αλληλεπίδραση με τα ενήλικα άτομα και να αποφεύγει την συνδιαλλαγή με άτομα αντίστοιχα ηλικιακά (Harper & McCluskey, 2003).

Περνώντας στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή η Konarska, μελέτησε την αυτό-αποδοχή σε έφηβους με οπτική αναπηρία και σε βλέποντες έφηβους και πως αυτή επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις (Konarska, 2003). Κατέληξε ότι οι

έφηβοι με προβλήματα όρασης δε δείχνουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους για το ότι μπορούν να επιτύχουν μια ανεξάρτητη ζωή, δεν επιθυμούν να επιβάλλουν τη θέληση τους στους άλλους και φαίνονται διστακτικοί στις κοινωνικές επαφές. Αντίθετα οι βλέποντες έφηβοι έχουν αυτοπεποίθηση, εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους και ενέργεια. Η άποψη που έχουν οι έφηβοι με προβλήματα όρασης για τον εαυτό τους, επηρεάζει τη σχέση τους με τους γονείς, καθώς ενισχύουν την θέση σύμφωνα με την οποία χρειάζονται βοήθεια στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αλλά και στη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων (Konarska, 2003). Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτό-αποδοχής από τους έφηβους τόσο πιο θετική είναι και η στάση των γονιών τους ενώ παράλληλα ενισχύονται οι μεταξύ τους συναισθηματικοί δεσμοί (Konarska, 2003).

Η ύπαρξη της αναπηρίας μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας (Patterson & Blum, 1996). Ωστόσο οι περισσότεροι έφηβοι με προβλήματα όρασης δηλώνουν ότι έχουν στενές σχέσεις με τους γονείς και τα αδέρφια τους και χαρακτηρίζουν θετικό το οικογενειακό κλίμα. Φαίνεται βέβαια ότι περιγράφουν ως καλύτερες τις σχέσεις τους με την οικογένειά τους, σε σύγκριση με βλέποντες έφηβους (Huurre & Aro, 1998; Huurre, Komulainen & Aro, 2001). Οι στενές σχέσεις των έφηβων με προβλήματα όρασης με τους γονείς τους και ίσως η απαραίτητη προσοχή που δέχονται, τους προφυλάσσουν από την κατάθλιψη (Huurre, Komulainen & Aro, 2001).

Οι Miller, Chen, Glover-Graf και Kranz, μελέτησαν αν το είδος και η σοβαρότητα της αναπηρίας επηρεάζει το είδος της προσωπικής σχέσης που επιλέγουν τα άλλα άτομα ως προς τα άτομα με αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεγαλύτερη ήταν η πρόθεση για την έναρξη φιλίας ή γνωριμίας με άτομα ήπιας και μέτριας αναπηρίας και ειδικά σε αισθητηριακές και σωματικές αναπηρίες. Αντίθετα

αποδείχθηκε ότι οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωναν απροθυμία στην σύναψη προσωπικών σχέσεων και γάμου με άτομα που αντιμετώπιζαν νοητικές ή ψυχικές αναπηρίες (Miller et al., 2009).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύναψη προσωπικών σχέσεων. Ειδικά τα κορίτσια με οπτική αναπηρία φαίνεται να εμφανίζουν συμπτώματα μοναξιάς, χαμηλής αυτοεκτίμησης και κατάθλιψης σε σχέση με τα βλέποντα κορίτσια αλλά και την ομάδα των αγοριών με και χωρίς προβλήματα όρασης (Huurre & Aro, 1998; Huurre, Komulainen & Aro, 2001). Από την άλλη η εμφάνιση φιλικών σχέσεων στα αγόρια με και χωρίς προβλήματα όρασης αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση κατάθλιψης. Παράλληλα και η υψηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν παράγοντα ελαχιστοποίησης των συμπτωμάτων κατάθλιψης που οφείλονται στις φιλικές σχέσεις (Huurre, Komulainen & Aro, 2001).

3.2 Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες απαραίτητα στοιχεία για την κοινωνική αλληλεπίδραση στα άτομα με οπτική αναπηρία

Τα άτομα με αναπηρία εμφανίζουν ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες καθώς είτε δεν τις έχουν κατακτήσει είτε ακόμα και αν έχουν κατακτήσει ένα μέρος τους δε γνωρίζουν να τις αξιοποιήσουν κατάλληλα σε κάθε κοινωνική περίπτωση (Spence, 2003). Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων. Οι Wocaldo και Rieger μελετώντας παιδιά ηλικίας 8 ετών ανακάλυψαν πως τα παιδιά τα οποία εμφάνιζαν ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τις εκφράσεις των συμμαθητών τους ή των γονιών τους. Δυσκολεύονταν μάλιστα πολύ περισσότερο στην αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων, σε αντίθεση με τους συνομηλίκους τους οι οποίοι είχαν αναπτύξει επαρκώς τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Wocaldo & Rieger, 2006).

Οι Frostad και Pijl, μελέτησαν τις διαφορές στις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική θέση παιδιών με αναπηρίες και συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης στο πλαίσιο του σχολικού χώρου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με αναπηρία ήταν λιγότερο δημοφιλή, είχαν λιγότερους φίλους και συμμετείχαν ελάχιστα σε ομάδες συνομηλίκων. Τα παιδιά με αναπηρία εμφάνιζαν χαμηλά ποσοστά κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Παράλληλα τα άτομα εκείνα που έδειχναν αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων είχαν λιγότερους φίλους και εμφάνιζαν συμπτώματα απομόνωσης (Frostad & Pijl, 2007)

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετοί επιστήμονες έχουν στρέψει την προσοχή τους στη μελέτη των κοινωνικών δεξιοτήτων και στις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν

στον τομέα αυτό τα άτομα με οπτική αναπηρία. Οι Van Hasselt, Hersen και Kazdin, μελέτησαν τα λεκτικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων συγκρίνοντας έφηβους με οπτική αναπηρία με συνομήλικους βλέποντες και συγκρίνοντας έφηβους με οπτική αναπηρία οι οποίοι ήταν οικότροφοι σε ειδικά σχολεία και έφηβους με οπτική αναπηρία οι οποίοι φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία. Διαπίστωσαν διαφορές ανάμεσα στα άτομα με οπτική αναπηρία και στους βλέποντες αλλά και μεταξύ των εφήβων με οπτική αναπηρία ως προς τη διάρκεια του λόγου αλλά και τις διακοπές κατά τη διάρκεια της συνομιλίας. Παράλληλα τα άτομα με προβλήματα όρασης διατύπωναν λιγότερες ανοικτού τύπου ερωτήσεις σε σχέση με τους βλέποντες (Van Hasselt, Hersen & Kazdin, 1985).

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν και οι Ozkubat και Ozdemir. Ερεύνησαν τις κοινωνικές δεξιότητες ανάμεσα σε πέντε διαφορετικές ομάδες παιδιών: παιδιά με οπτική αναπηρία που φοιτούν σε δημόσιο σχολείο, παιδιά με οπτική αναπηρία που φοιτούν σε ειδικό σχολείο, παιδιά με νοητική υστέρηση σε δημόσιο σχολείο και σε ειδικό σχολείο, παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά με οπτική και αναπηρία και νοητική υστέρηση αποδείχτηκε ότι κατείχαν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Παράλληλα συγκρίνοντας τις ομάδες παιδιών ανάλογα με το χώρο φοίτησής τους, συμπέραναν ότι οι ομάδες παιδιών που είχαν ενταχθεί σε γενικά σχολεία κατείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τις αντίστοιχες ομάδες που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία (Ozkubat & Ozdemir, 2014).

Τα άτομα με οπτική αναπηρία λόγω της έλλειψης ή της ανεπαρκούς όρασης παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μη λεκτικά στοιχεία που περιλαμβάνουν οι κοινωνικές δεξιότητες. Η διατήρηση της επαφής των ματιών κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας είναι μια κοινωνική συμπεριφορά η οποία είναι άγνωστη για τα άτομα με

προβλήματα όρασης. Παράλληλα είναι σημαντική η υιοθέτηση της σωστής στάσης του σώματος με το σώμα ευθυγραμμισμένο και το κεφάλι σε τέτοια θέση ώστε να κοιτάει ευθεία και μπροστά. Η διατήρηση του προσωπικού χώρου είναι απαραίτητη καθώς η παραβίαση του μπορεί να επιφέρει αμηχανία για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου αποτελούν οπτικά ερεθίσματα μέσω των οποίων μεταδίδονται πληροφορίες. Τα άτομα με προβλήματα όρασης δεν μπορούν να αντιληφθούν μέσω της όρασης τέτοιες αντιδράσεις των άλλων ατόμων και αναγκαστικά εστιάζουν σε άλλες ενδείξεις. Αντίστοιχη δυσκολία προκύπτει και με τις χειρονομίες. Τέλος οι δεξιότητες ακρόασης είναι στυλοβάτες μιας επιτυχημένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ωστόσο ο καλός ακροατής πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον τόσο για το άτομο που έχει απέναντί του όσο και για τα λεγόμενα του. Για τα άτομα με οπτική αναπηρία οι δεξιότητες ακρόασης είναι εξαιρετικά σημαντικές καθώς βοηθούν στη συλλογή πληροφοριών που αφορούν τα άτομα γύρω τους αλλά και το περιβάλλον (Wolffe, Sacks & Thomas, 2000).

Οι Sacks και Gaylord-Ross επικεντρώθηκαν σε λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων ώστε να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές με οπτική αναπηρία και στους βλέποντες συμμαθητές τους. Επέλεξαν λοιπόν να ενισχύσουν δεξιότητες όπως την κατεύθυνση του βλέμματος, θα πρέπει δηλαδή να στρέφεται στο συνομιλητή με το κεφάλι να κοιτάει ευθεία και μπροστά. Τη στάση του σώματος, δηλαδή να μπορεί το άτομο με οπτική αναπηρία να στέκεται ή να κάθεται με φυσικό τρόπο με το κεφάλι μπροστά και ψηλά. Στη συνέχεια ασχολήθηκαν με τη συμμετοχή του ατόμου με οπτική αναπηρία μέσα σε ένα σύνολο. Μελέτησαν τη θετική κοινωνική έναρξη μιας ηλικιακά κατάλληλης λεκτικής ή μη λεκτικής αλληλεπίδρασης με βλέποντες μαθητές. Τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, πλησιάζοντας μια ήδη υπάρχουσα ομάδα ατόμων, ζητώντας την

συμπερίληψη σε αυτήν και περιμένοντας έγκριση από τα μέλη της. Ενώ τέλος έδωσαν έμφαση στο μοίρασμα μέσα στις ομαδικές δραστηριότητες όπως το να ακολουθεί τους κανόνες της ομάδας, να περιμένει τη σειρά του, να εκδηλώνει την κατάλληλη συμπεριφορά κατά το παιχνίδι και να εμμένει στις ομαδικές αποφάσεις (Sacks & Gaylord-Ross, 1989).

Πιο πρόσφατα οι Caballo και Verdugo σε μια έρευνα με δείγμα παιδιά και έφηβους (7-12 ετών) με προβλήματα όρασης και βλέποντες μαθητές αντίστοιχης ηλικίας, μελέτησαν αν η ύπαρξη της οπτικής αναπηρίας επηρεάζει την αλληλεπίδραση. Διαπίστωσαν ότι η οπτική αναπηρία επηρεάζει κατά κύριο λόγο τις «έναν προς έναν» αλληλεπιδράσεις. Παράλληλα σύμφωνα με τα αποτελέσματα κάποιες από τις κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι συγκεκριμένες λεκτικές δεξιότητες, η γλώσσα του σώματος, οι δεξιότητες παιχνιδιού, η συνεργασία, οι δεξιότητες έκφρασης και αναγνώρισης συναισθημάτων, επηρεάζουν την ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά (Caballo & Verdugo, 2007).

Τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τους τομείς της βασικής κοινωνικής συμπεριφοράς (γλώσσα του σώματος, επικοινωνιακές δεξιότητες, συνεργασία), των διαπροσωπικών σχέσεων (δεξιότητες αλληλεπίδρασης, διατήρηση σχέσεων) και της κοινωνικής γνωστικής συμπεριφοράς (αυτοπροσδιορισμός, ερμηνεία κοινωνικών καταστάσεων, εκτέλεση κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτό-αξιολόγηση) μελέτησαν οι Salleh, Jelas και Zainal. Συγκρίνοντας έφηβους μαθητές με οπτική αναπηρία και έφηβους βλέποντες μαθητές, κατέληξαν ότι τα παιδιά με οπτική αναπηρία υστερούν ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τους βλέποντες. Από τους τομείς μελέτης των κοινωνικών δεξιοτήτων το χαμηλότερο επίπεδο για τα άτομα με οπτική αναπηρία ήταν η βασική κοινωνική συμπεριφορά και συγκεκριμένα η γλώσσα του

σώματος. Σε αντίθεση με τους βλέποντες οι οποίοι έδειξαν το υψηλότερο επίπεδο σε αυτό τον τομέα (Salleh, Jelas & Zainal, 2011).

Αρκετοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην μελέτη της επικοινωνίας και στην ανάπτυξη της γλώσσας στα άτομα με προβλήματα όρασης. Ο Peltzer-Karpf συγκρίνοντας άτομα με προβλήματα όρασης με βλέποντες διαπίστωσε ότι η ανάπτυξη της γλώσσας ακολουθεί και στις δυο κατηγορίες την ίδια πορεία με χρονολογική όμως απόσταση. Οι μεγαλύτερες διαφορές μάλιστα εντοπίζονται κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, κατά τα οποία η επικοινωνία και η γλώσσα σχετίζονται πολύ πιο άμεσα με την όραση (Peltzer-Karpf, 2012 Parr et al., 2010). Παράλληλα όσο πιο σοβαρός είναι ο βαθμός της οπτικής αναπηρίας, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να εμφανιστούν από νωρίς στα παιδιά δυσκολίες στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα (Parr et al., 2010).

Μελετώντας λοιπόν τους τρόπους επικοινωνίας των μητέρων με τα παιδιά τους με προβλήματα όρασης, οι Rattray και Zeedyk, εντόπισαν τη χρήση τριών εναλλακτικών μέσων: το άγγιγμα, τη φωνή και τον προσανατολισμό του προσώπου. Από αυτά τα μέσα επικοινωνίας, η χρήση της φωνής από τις μητέρες φάνηκε να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη της οπτικής, ενώ παράλληλα ο προσανατολισμός του προσώπου ήταν ο λιγότερο αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας (Rattray & Zeedyk, 2005). Τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία στην επικοινωνία επιβεβαιώνει και η πρόσφατη έρευνα των Ayyildiz, Akcin και Guven. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από μητέρες παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης συμφωνούν με την προηγούμενη βιβλιογραφία. Τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης ανεξάρτητα από την ηλικία τους επικοινωνούν με προ-λεκτική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα με εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, γλώσσα του σώματος και

στερεοτυπικές συμπεριφορές. Παράλληλα η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες ήταν από υπό-αναπτυγμένη έως ελλειμματική (Ayyildiz, Akcin & Guven, 2016).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες ατόμων με σοβαρές αναπηρίες και οπτική αναπηρία μπορούν να εκτιμηθούν με διαφορετικό τρόπο. Οι Cascella, Trief και Bruce ερεύνησαν γονείς και δασκάλους ατόμων με σοβαρές αναπηρίες και προβλήματα όρασης, και απέδειξαν ότι οι απόψεις των δύο ομάδων σχετικά με την ανοιχτή επικοινωνία, τις εκφραστικές μορφές και λειτουργίες της γλώσσας είναι διαφορετικές (Cascella, Trief & Bruce, 2012). Οι γονείς βαθμολόγησαν με μεγαλύτερο ποσοστό τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών τους σε σχέση με τους δασκάλους. Ωστόσο συμφώνησαν ότι αυτές οι δεξιότητες δεν εκδηλώνονται από τα παιδιά συχνά ή πάντα ενώ παράλληλα η λεκτική επικοινωνία στο δεκτικό επίπεδο, εμφανίζεται συχνότερα από τις εκφραστικές μορφές και λειτουργίες της γλώσσας (Cascella, Trief & Bruce, 2012).

3.3 Η επιρροή της κοινωνικοποίησης στην κοινωνική αλληλεπίδραση

Μια σειρά παραγόντων φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει την κοινωνικοποίηση και επομένως και την κοινωνική αλληλεπίδραση στα άτομα με οπτική αναπηρία. Στην έρευνα των Papadopoulos, Metsiou & Agaliotis, με δείγμα 46 παιδιά και εφήβους με προβλήματα όρασης, η ηλικία συνδέθηκε με προβλήματα στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, των δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης και της κοινωνικοποίησης (Papadopoulos, Metsiou & Agaliotis, 2011). Παράλληλα η αυτόνομη μετακίνηση φαίνεται πως επηρεάζει τον τομέα της κοινωνικοποίησης καθώς όσο πιο αυτόνομη είναι, τόσο μικρότερη είναι η αναπτυξιακή καθυστέρηση. Στην ίδια έρευνα το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στον τομέα τόσο της κοινωνικοποίησης όσο και της επικοινωνίας καθώς όσο υψηλότερο το επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο μικρότερο το ποσοστό της αναπτυξιακής καθυστέρησης στους παραπάνω τομείς (Papadopoulos, Metsiou & Agaliotis, 2011).

Ο Agbeke (2005) μελέτησε τις διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με χαμηλή όραση στη Γκάνα, τα οποία φοιτούσαν σε σχολεία συμπερίληψης και σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Συμμετείχαν 20 παιδιά, γονείς και δάσκαλοι ενώ για τα αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και συνέντευξη. Σε ότι αφορά τον τομέα της κοινωνικοποίησης, τα παιδιά και των δυο σχολείων υποστήριξαν ότι συμμετείχαν σε δραστηριότητες τόσο του σχολείου όσο της κοινότητας και της οικογένειας. Ωστόσο τα παιδιά τα οποία φοιτούσαν σε σχολείο συμπερίληψης συμμετείχαν πιο αποτελεσματικά στις δραστηριότητες, μπορούσαν να μετακινηθούν αυτόνομα στο χώρο και αλληλεπιδρούσαν καλύτερα με τους συνομηλίκους τους (Agbeke, 2005).

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η φυσική άσκηση αποτελεί μια από τις δραστηριότητες που ενισχύει την κοινωνικοποίηση, προωθεί την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, εδραιώνει το κοινωνικό δίκτυο των ατόμων και μπορεί να αποτελέσει γέφυρα για την κοινωνική αλληλεπίδραση και συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης (Taub & Greer, 2000). Η αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή σε αθλητικές ομάδες δημιουργεί στα άτομα την αίσθηση κοινωνικής ικανοποίησης ενώ θέτει και τα θεμέλια για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Fox, 1999· Archie et al., 2007). Η φυσική άσκηση μπορεί να μειώσει ή και να αποτρέψει συμπτώματα κατάθλιψης ή και άγχους στα άτομα με αναπηρία (Long & Van-Stavel, 1995· Fox, 1999). Ωστόσο τα άτομα με προβλήματα όρασης έχουν λιγότερη φυσική δραστηριότητα σε σχέση με συνομηλίκους και με άτομα με διαφορετικές αναπηρίες (Longmuir & Bar-Or, 2000).

Οι Movahedi, Mojtahedi και Farazyani, ερεύνησαν τη διαφορά στην κοινωνικοποίηση σε μαθητές-αθλητές με οπτική αναπηρία και σε άτομα με οπτική αναπηρία τα οποία δε είναι αθλητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 51 μαθητές-αθλητές με οπτική αναπηρία από το Ιράν και 56 μαθητές με οπτική αναπηρία οι οποίοι δεν ήταν αθλητές, ηλικίας 13-19 χρονών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα άτομα τα οποία συμμετείχαν σε αθλητικές δραστηριότητες σημείωσαν υψηλότερο ποσοστό στο τομέα της κοινωνικοποίησης σε σχέση με τους μη-αθλητές. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τον κοινωνικό τομέα των ατόμων με οπτική αναπηρία (Movahedi, Mojtahedi & Farazyani, 2010).

Λίγα χρόνια αργότερα ερευνήθηκαν οι διαφορές ανάμεσα σε 17 τυφλούς αθλητές του Torball και σε 13 τυφλά άτομα, τα οποία δεν ασχολούνταν με τον αθλητισμό. Η σύγκριση περιελάμβανε την ψυχική ευεξία, περιορισμένες ψυχολογικές

διαταραχές και την κοινωνική συμμετοχή με τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι αθλητές με τύφλωση εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά και στους τρεις τομείς. Παράλληλα η ψυχική ευεξία και οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με οπτική αναπηρία φαίνονται να συνδέονται άμεσα με τη συμμετοχή στο άθλημα Torball (Di Cigno et al., 2012).

3.4. Συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση και επιπτώσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση

Ήδη από την προσχολική ηλικία υποστηρίζουν οι ερευνητές, τα αποτελέσματα της συμπερίληψης στην γενική εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες είναι θετικά. Οι Ogelman και Secer, ερεύνησαν τον αντίκτυπο της συμπερίληψης στη γενική εκπαίδευση, ως προς τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά αφού βελτιώθηκαν στοιχεία όπως: το επίπεδο επιθετικότητας, η αντικοινωνική συμπεριφορά και η θυματοποίηση που σχετίζονται με τις κοινωνικές σχέσεις, δεξιότητες διαχείρισης θυμού και προσαρμογής σε αλλαγές, δεξιότητες αυτό-ελέγχου και ολοκλήρωσης καθηκόντων (Ogelman & Secer, 2012). Αντίστοιχα ο De Groot, μελετώντας ένα παιδί προσχολικής ηλικίας με φυσική αναπηρία, διαπίστωσε ότι τόσο η βοήθεια του δασκάλου όσο και το πρόγραμμα διδασκαλίας στην τάξη με στόχο την συμπερίληψη του, βελτίωσαν την κοινωνική του αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους αλλά και τις δεξιότητες επικοινωνίας του (De Groot, 2005).

Κατά τη σχολική ηλικία ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη παιδιών με σοβαρές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση και η αλληλεπίδραση τους με τους συνομηλίκους τους έχουν ως αποτέλεσμα και ακαδημαϊκά οφέλη. Η ακαδημαϊκή επίδοση, συγκεκριμένα δεξιότητες όπως η ανάγνωση και τα μαθηματικά, μπορεί να αυξηθεί μέσα σε ένα ομαδικό μαθησιακό πλαίσιο σε συνδυασμό με ένα κατάλληλο ενταξιακό περιβάλλον (Downing, Spencer & Cavallaro, 2004· Katz & Mirenda, 2002· Hunt, Straub, Alwell & Goetz, 1994).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι ένας ακόμη τομέας, ο οποίος ενισχύεται σημαντικά με την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες και εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία φοιτούν σε γενικές τάξεις έχουν περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα να βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε αντίθεση με τα παιδιά που φοιτούν σε δομές ειδικής αγωγής (Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe & Smyth- King, 2004). Παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να συνομιλούν και να παρατηρούν τους συνομηλικούς τους, τυπικής ανάπτυξης αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο δεξιότητες όπως είναι οι κοινωνικές (Hunt et al., 1994).

Τα αποτελέσματα από την συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες είναι ιδιαίτερα σημαντικά στον κοινωνικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν σχέσεις με τους συνομηλικούς τους μέσα από τις οποίες μπορούν να εξασκήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες. Ταυτόχρονα ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς όντας μέλη της γενικής τάξης προσφέρονται περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Hunt, Soto, Maier & Doering, 2003· Katz & Mirenda, 2002), ενώ αυξάνεται η κοινωνική συμμετοχή σε δραστηριότητες και η πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Fryxell & Kennedy, 1995· Staub, Schwartz, Galluci & Peck, 1994).

Μελετώντας τη συμμετοχή 6 παιδιών με σύνδρομο Down σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης στο γενικό σχολείο, οι Dolva, Hemmigsson Gustavsson και Borell κατέληξαν σε δύο είδη αλληλεπίδρασης. Το πρώτο ήταν η ισότιμη αλληλεπίδραση, όπου ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα των παιδιών η αλληλεπίδραση πραγματοποιούνταν με ίσους όρους για όλους ως προς την μύηση στην ομάδα, τα ενδιαφέροντα, την κατανόηση της δραστηριότητας και τις αρμοδιότητες κάθε ατόμου. Από την άλλη, στην ανισότιμη αλληλεπίδραση οι συνομήλικοι τροποποιούσαν τις δραστηριότητες ή έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά με σύνδρομο Down να εκτελέσουν λιγότερο απαιτητικούς στόχους. Συγχρόνως άλλαζαν

και τη δική τους συμπεριφορά για την επιτυχημένη ολοκλήρωση της δραστηριότητας (Dolva, Hemmigsson, Gustavsson & Borell, 2010).

Ο ρόλος των δασκάλων για την ομαλή συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες στη γενική τάξη και οι στρατηγικές που ακολουθούν μπορούν να οδηγήσουν σε ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Στην έρευνα των Dolva, Gustavsson, Borell και Hemmigsson, ο δάσκαλος για να ενισχύσει την αλληλεπίδραση παιδιών με σύνδρομο Down στη γενική τάξη, διαμόρφωσε με διαφορετικό τρόπο το μαθησιακό περιβάλλον οργανώνοντας ομάδες ώστε τα παιδιά με σύνδρομο Down να δέχονται τη βοήθεια των συμμαθητών τους. Ενώ ο δάσκαλος ειδικής αγωγής αναλάμβανε την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διάρκεια του διαλείμματος εκτός της τάξης οργανώνοντας μικρές ομάδες παιχνιδιού. Έτσι το προσωπικό του σχολείου δημιουργούσε ευκαιρίες για συμμετοχή και αλληλεπίδραση με στόχο την ενότητα όλων των μαθητών της τάξης και τη δημιουργία ομαδικού κλίματος (Dolva, Gustavsson, Borell & Hemmigsson, 2011).

Ωστόσο όλες οι έρευνες σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο δεν κατέληξαν στα ίδια θετικά αποτελέσματα. Παρατηρώντας την επαφή 23 μαθητών με σύνδρομο Down με τους συμμαθητές τους σε δημοτικά σχολεία της Ολλανδίας, οι Scheepstra, Nakken και Pijl, κατέληξαν ότι οι μαθητές με σύνδρομο Down είχαν λιγότερες επαφές με τους συμμαθητές τους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ενώ αντίθετα οι επαφές με τους εκπαιδευτικούς ήταν περισσότερες. Αντίθετες ήταν και οι απόψεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης για τη κοινωνική θέση των μαθητών με σύνδρομο Down ως προς το σύνολο των μαθητών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα παιδιά με σύνδρομο Down είχαν είτε ουδέτερη θέση είτε άνηκαν στα πιο δημοφιλή άτομα του συνόλου. Ενώ σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών τα παιδιά με σύνδρομο Down

παραμελούνταν από τους συμμαθητές τους, γεγονός που αποδεικνύει ότι η ύπαρξη τους μέσα στην τάξη δε συνεπάγεται και την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999).

Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα της Kamenoroulou, η οποία μελέτησε τέσσερα άτομα με τυφλοκώφωση στο πλαίσιο ένταξής τους σε γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η κοινωνική παρουσία των παιδιών με τυφλοκώφωση ήταν εμφανής ωστόσο μια σειρά από εμπόδια αποτελούσαν τροχοπέδη για την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, καθιστώντας δύσκολη την πλήρη ένταξή τους. Τα εμπόδια αυτά ήταν τα ιδιαίτερα στοιχεία της συγκεκριμένης αναπηρίας καθώς συνδυάζεται η απώλεια ή η μειωμένη λειτουργία της όρασης αλλά και της ακοής. Η απουσία της αυτόνομης μετακίνησης, η εμπειρία από τη φοίτηση σε μονάδες ειδικής αγωγής καθώς και η οργάνωση του χώρου των σχολικών μονάδων είναι παράγοντες που ευθύνονται για την αδυναμία πλήρους συμπερίληψης στο γενικό σχολείο (Kamenoroulou, 2012).

Σε μια πρόσφατη έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με οπτική αναπηρία είναι περισσότερο ενταγμένα στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρο μέσα στην τάξη παρά στο διάλλειμα. Παράλληλα εντοπίστηκαν δυο είδη αντίδρασης ως προς τις κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο γενικό σχολείο. Από τη μια, κάποια από τα άτομα με οπτική αναπηρία επικεντρώνονταν στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων προσπαθώντας να ισορροπήσουν έτσι την αδυναμία τους στον κοινωνικό τομέα. Από την άλλη μια μερίδα των μαθητών επεδείκνυε εγκατάλειψη της προσπάθειας για συμμετοχή και συμπερίληψη σε ομάδες με συνομηλίκους. Ωστόσο όλοι οι μαθητές με οπτική αναπηρία παρά τις κοινωνικές προκλήσεις που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν κατά την συμπερίληψη τους, δήλωσαν ότι δε θα ήθελαν να φοιτήσουν σε κάποιο ειδικό σχολείο καθώς μέσα από το γενικό σχολείο θα

προετοιμαστούν για την ένταξη στην κοινωνία (De Verdier, 2016). Δεδομένου των αποτελεσμάτων σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία στον κοινωνικό τομέα, η Gray στη δική της έρευνα καταλήγει σε θετικά συμπεράσματα. Μελετώντας λοιπόν την συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία σε γενικά σχολεία της Βόρειας Ιρλανδίας σημειώνει ότι τα άτομα αυτά όχι μόνο είχαν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, αλλά ήταν πλήρως ενταγμένα και συμμετείχαν ενεργά στη σχολική ζωή (Gray, 2009).

Για την ομαλή συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα όρασης στη γενική εκπαίδευση, τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να προσαρμοστούν σε αλλαγές ώστε να εξυπηρετήσουν τις φυσικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με οπτική αναπηρία (Keil, 2003). Η συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο φαίνεται ότι δοκιμάζεται και από άλλους παράγοντες πέρα από τις κοινωνικές δυσκολίες στις οποίες τα άτομα αυτά καλούνται να ανταπεξέλθουν. Τέτοιοι παράγοντες είναι η έλλειψη προσβασιμότητας στο σχολικό χώρο αλλά και στις δραστηριότητες, αρνητικές απόψεις τόσο εκπαιδευτικών όσο και μαθητών, η έλλειψη κατάλληλης ανατροφοδότησης από τους συνομηλίκους (MacCuspie, 1992· Roe, 2008). Παράλληλα η έλλειψη αυτοπεποίθησης από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διαχείριση της ίδιας της αναπηρίας και η αδυναμία τους στην οργάνωση του χρόνου φαίνεται ότι επηρεάζουν την συμπερίληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη (Avramidis & Norwich, 2002· Horne & Timmons, 2009).

Οι δυσκολίες στην προσβασιμότητα επιβεβαιώνονται από τη Gray, η οποία διαπίστωσε τη δυσκολία των μαθητών με οπτική αναπηρία σε συγκεκριμένα μαθήματα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτά τα μαθήματα είναι η φυσική αγωγή, τα μαθηματικά και πληροφορική. Η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού και η αδυναμία μετατροπής των βιβλίων σε προσβάσιμη μορφή για τους μαθητές με οπτική

αναπηρία, φαίνεται ότι αποτέλεσαν τροχοπέδη για τη συμμετοχή των μαθητών αυτών στο γενικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου (Gray, 2009). Αξιοσημείωτο εύρημα της ίδιας έρευνας αποτελεί η μείωση των μαθητών με οπτική αναπηρία που φοιτούν στα γενικά σχολεία με το πέρασμα των χρόνων καθώς το επίπεδο δυσκολίας ανεβαίνει (Gray, 2009).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία στη γενική τάξη καθώς θα πρέπει να προσαρμοστεί ο τρόπος διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Lamichhane, 2016· Davis & Hopwood, 2002). Ο Lamichhane στην έρευνά του διαπίστωσε ότι τα χρόνια εκπαίδευσης, η διδακτική εμπειρία και η χρήση του μαυροπίνακα από τους εκπαιδευτικούς ήταν στοιχεία που σχετίζονται με την τάση για αλλαγή και προσαρμογή του διδακτικού στυλ στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης (Lamichhane, 2016). Παράλληλα οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πιθανό να υιοθετήσουν διαφοροποιημένες διδακτικές τεχνικές για τα άτομα με αναπηρία (Lamichhane, 2016).

Για την επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο, οι Davis και Hopwood, θεωρούν σημαντική την ανάπτυξη της αυτονομίας μέσα στο σχολικό χώρο. Η συμπερίληψη μέσα στη γενική τάξη είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Ο δάσκαλος μπορεί να απομακρύνει τα εμπόδια για τη συμμετοχή και την απόκτηση γνώσεων στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Κάποιες από τις μεθόδους που προτείνονται είναι: η τοποθέτηση του παιδιού με οπτική αναπηρία μέσα σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη (Lamichhane, 2016· Davis & Hopwood, 2002), η σωστή θέση μέσα στην τάξη ώστε να προωθείται η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, η χρήση περισσότερο συμμετοχικών τρόπων διδασκαλίας (Davis &

Horwood, 2002). Παράλληλα αποδοτική θεωρείται η αναλυτικότερη επεξήγηση, η περισσότερη αλληλεπίδραση, η ταυτόχρονη ανάγνωση και γραφή στον πίνακα (Lamichhane, 2016), η παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού με μη οπτικά μέσα και η υιοθέτηση εκπαιδευτικών υλικών τα οποία μπορούν να γίνονται εύκολα αντιληπτά από τα παιδιά με οπτική αναπηρία (Davis & Horwood, 2002).

3.5 Αποδοτικές στρατηγικές παρέμβασης για τη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα άτομα με αναπηρίες

Οι πιο συνηθισμένες και αποδοτικές τεχνικές για την βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς αναπηρία είναι: η προτροπή των εκπαιδευτικών ως έναυσμα για αλληλεπίδραση με τη χρήση των παιχνιδιών (Buell, Stoddard, Harris & Baer, 1968· Hart, Reynolds, Baer, Brawley & Harris, 1968· Strain, Shores & Kerr, 1976· Timm, Strain & Eller, 1979). Μια ακόμη τεχνική είναι η βιντεοσκόπηση και στη συνέχεια η παρακολούθηση της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς που θα οδηγήσει στη έναρξη και τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης (O' Connor, 1972). Επιπλέον ως αποτελεσματική τεχνική για την αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων αποτελεί η προτροπή των παιδιών που έχουν κατακτήσει τις κοινωνικές δεξιότητες, να εκκινούν και να διατηρούν αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους που αντιμετωπίζουν ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα (Strain, Shores & Timm, 1977).

Οι Twardosz, Nordquist, Simon και Botkin, μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών τους, που αφορούν τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης περιθωριοποιημένων παιδιών προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες, διαπίστωσαν ότι η χρήση ομαδικών δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να έρθουν σε επαφή και να αναπτύξουν φιλικές συμπεριφορές, αποτελεί μια πρακτική και αποτελεσματική τεχνική (Twardosz, Nordquist, Simon & Botkin, 1983). Τόσο στην περίπτωση ενός αγοριού με νοητική αναπηρία και ιδιαίτερη αποστροφή στο άγγιγμα, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού αυξήθηκε. Όσο και στην περίπτωση δυο κοριτσιών με νοητική αναπηρία τα οποία συμμετείχαν επίσης σε ομαδικές δραστηριότητες ώστε να ενθαρρύνουν την έκφραση συναισθημάτων αγάπης

με τους συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα και εδώ ήταν θετικά με την αλληλεπίδραση και το χαμόγελο να αυξάνονται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Twardosz, Nordquist, Simon & Botkin, 1983). Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης τεχνικής έρχεται να εκθέσει μια ακόμα έρευνα λίγα χρόνια αργότερα. Οι McEvoy, Nordquist, Twardosz, Heckaman, Wehby και Denny αξιοποιώντας την ίδια τεχνική κατάφεραν να βελτιώσουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε τρία παιδιά προσχολικής ηλικίας με αυτισμό και στους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Ωστόσο τα αποτελέσματα δεν ήταν ίδια όταν από τις ομαδικές δραστηριότητες απουσίαζε η έκφραση συναισθημάτων (McEvoy, Nordquist, Twardosz, Heckaman, Wehby & Denny, 1988).

Έναν άλλο τύπο παρέμβασης αποτελεί η Εντατική Αλληλεπίδραση (Intensive Interaction). Πρόκειται για μια μέθοδο η οποία βασίζεται στο μοντέλο αλληλεπίδρασης φροντιστή-βρέφους και στοχεύει στην βελτίωση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης περιθωριοποιημένων παιδιών, με δυσκολία στην προσέγγιση των συνομηλίκων και αδυναμία κατανόησης και απόλαυσης της αλληλεπίδρασης (Nind, 1996· Firth, Elford, Crabbe & Leeming, 2008). Η Εντατική Αλληλεπίδραση περιλαμβάνει διαδραστικά παιχνίδια, μη λεκτική επικοινωνία, λεπτομερή παρατήρηση, αναμονή και χρονομέτρηση και τέλος ενδεχόμενες ανταποκρίσεις (Nind, 1996· Nind, 1999).

Η αποτελεσματικότητα της Εντατικής Αλληλεπίδρασης έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, με κοινό παρονομαστή τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα και τα οφέλη στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα για τα άτομα με σοβαρά ελλείμματα στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Η χρήση της Εντατικής Αλληλεπίδρασης επηρεάζει θετικά την επικοινωνία, ενισχύει τη φυσική

επαφή και την κοινωνική συμπεριφορά αυξάνοντας τη βλεμματική επαφή, το χαμόγελο και τη γλωσσική έκφραση (Nind, 1996· Nind, Kellett & Hopkins, 2001· Kellett, 2004). Άλλες έρευνες τονίζουν ότι η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου έχει ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη εμπλοκή στην αλληλεπίδραση, την πρωτοβουλία για έναρξη της επικοινωνίας, την αποδοχή συμμετοχής και άλλων ατόμων στην αλληλεπίδραση και την εστίαση της προσοχής κατά τη διάρκεια της (Watson & Fisher, 1997· Nind 1999). Παράλληλα ο περιορισμός της στερεοτυπικής συμπεριφοράς και η καλύτερη διαχείριση της, αποτελούν μερικά ακόμα από τα οφέλη της Εντατικής Αλληλεπίδρασης (Nind, 1996).

Η υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθόδου μέσα στη σχολική τάξη προωθεί το κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές (Culham, 2004). Σύμφωνα με έρευνες η χρήση της Εντατικής Αλληλεπίδρασης (Intensive Interaction) επιδρά θετικά στη θέληση για ομαδική συμμετοχή αλλά και στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης (Barber, 2008). Παράλληλα, όπως υποστηρίζουν ερευνητές, φαίνεται ότι αυξάνει τη συχνότητα έναρξης, απόκρισης και διατήρησης της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρία και τους συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης (Argyropoulou & Paroudi, 2012). Τα θετικά αποτελέσματα επεκτείνονται στην ανάπτυξη επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρία και στο προσωπικό του σχολικού χώρου και στην βελτίωση της ποιότητας στη σχέση αλληλεπίδρασης του δασκάλου με το μαθητή (Jones & Howley, 2010).

Πολλοί είναι οι ερευνητές, οι οποίοι προσπάθησαν να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με αναπηρία υιοθετώντας διάφορες στρατηγικές παρέμβασης με απώτερο στόχο την βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι παρεμβατικές στρατηγικές για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν θεμέλια για την επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση, εφαρμόζονται

από την προσχολική ακόμα ηλικία. Οι Hundert και Houghton πρότειναν την προτροπή και καθοδήγηση των παιδιών με αναπηρία, με στόχο την κοινωνικά αποδεκτή ανταπόκριση στην στοχευόμενη κάθε φορά συμπεριφορά. Η εκμάθηση και στη συνέχεια η εξάσκηση της στοχευόμενης συμπεριφοράς, οδηγεί στη διατήρησή της κατά τη διάρκεια της συνδιαλλαγής με τους συνομηλίκους (Hundert & Houghton, 1992).

Το παιχνίδι έχει χρησιμοποιηθεί από ερευνητές ως μέσο για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των κοινωνικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους συνομηλίκους. Τόσο το παιχνίδι φαντασίας (Strain & Wiegerink, 1976) και η χρήση υλικών παιχνιδιών (Beckman & Kohl, 1984), όσο και το ελεύθερο παιχνίδι προάγουν την επαφή ατόμων με αναπηρία με τους συνομηλίκους τους, ενώ παράλληλα προσφέρουν την ευκαιρία για εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Le Blanc & Matson, 1995).

Η ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς μέσω της υλικής αλλά και της κοινωνικής ανταμοιβής (αγκαλιά, λεκτικός έπαινος), αποτελεί μια συνηθισμένη στρατηγική σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες. Στόχος της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι η παρακίνηση των παιδιών, ώστε να επιδεικνύουν με μεγαλύτερη συχνότητα την κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες περιστάσεις (Strain, 1985). Παράλληλα οι Bauer και Balius προτείνουν τη διήγηση παραμυθιών ως μια τεχνική, η οποία συνδέεται με την έκφραση συναισθημάτων και την εκκίνηση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκφωνητή (δάσκαλο) και τους ακροατές (μαθητές). Η διήγηση παραμυθιών θεωρείται αποτελεσματική για την ανάπτυξη, κοινωνική και συναισθηματική, παιδιών με αναπηρίες ενώ συγχρόνως αποτελεί και έναν διασκεδαστικό τρόπο για επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Brown, 1988· Bauer & Balius, 1995).

Η άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για τη συστηματική διδασκαλία μεμονωμένων δεξιοτήτων που απευθύνονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές όπως να μάθουν τα παιδιά να μοιράζονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (Hundert & Houghton, 1992). Συγχρόνως σύμφωνα με έρευνες, η μίμηση μιας συμπεριφοράς αποτελεί έναν αποδοτικό τρόπο εκπαίδευσης για την κατάκτηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων κυρίως σε παιδιά με αυτισμό (Dawson & Galpert, 1990). Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν το πρόσωπό τους και τη γλώσσα του σώματος ως μέσα έκφρασης ενώ παράλληλα η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων αποτελεί τροχοπέδη στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Η μίμηση κατάλληλων συμπεριφορών μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους (Rutter, 1983· Dawson & Adams, 1984).

Η οργάνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μικρές ομάδες αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο για τη ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την βελτίωση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συνομηλίκους (Lane, Gast, Shepley & Ledford, 2015). Η χρήση μικρών ομάδων προσφέρει ευκαιρίες για τυχαία και παρατηρησιακή μάθηση, ενώ συγχρόνως δίνει τη δυνατότητα για κοινωνική επαφή και αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Ledford, Lane, Elam & Wolery, 2012). Τα αποτελέσματα της μεθόδου είναι ιδιαίτερα θετικά σύμφωνα με τους ερευνητές για τα άτομα με αναπηρία (Ledford, Gast, Luscre & Ayres, 2008· (Ledford, Lane, Elam & Wolery, 2012· Lane, Gast, Shepley & Ledford, 2015). Ακόμα η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής διδασκαλίας, μέσα από τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται, προωθούν τη κοινωνική αλληλεπίδραση(Lane,

Gast, Shepley & Ledford, 2015). Ενώ και η πληροφοριακή ανατροφοδότηση δηλαδή η παρουσίαση των προτιμήσεων των μαθητών προωθεί την κοινωνική αποδοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων, με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα για τα άτομα με αναπηρίες και ειδικά με αυτισμό (Lane, Gast, Shepley & Ledford, 2015).

Η διδασκαλία και εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την πρακτική άσκηση με άλλα άτομα (Strayhorn, Strain & Walker, 1993). Η αλληλοδιδασκτική (peer tutoring) είναι μια παρεμβατική μέθοδος η οποία βασίζεται στην παροχή βοήθειας ενός ατόμου σε ένα άλλο με στόχο την εκμάθηση κάποιας δεξιότητας ή την επίτευξη κάποιου καθήκοντος (Bolich, 2001). Οι Balenzano, Agte, McLaughlin και Howard, χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη μέθοδο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρία. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα θετικά, με τα παιδιά να μαθαίνουν να μοιράζονται μεταξύ τους, να χρησιμοποιούν περισσότερο και πιο αυθόρμητα τη γλώσσα στο ελεύθερο παιχνίδι, να επιδιώκουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και να αυξάνουν την αλληλεπίδραση, τόσο με τους βοηθούς-παρτενέρ τους, όσο και με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους (Balenzano, Agte, McLaughlin & Howard, 1993). Σε παρόμοια έρευνα των Tabacek, McLaughlin και Howard, τα αποτελέσματα από τη χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (peer tutoring) ήταν εξίσου θετικά τονίζοντας μάλιστα τη διάθεση για συμμετοχή και την αύξηση της κοινωνικοποίησης ανάμεσα στους συνομηλίκους (Tabacek, McLaughlin & Howard, 1994).

Οι Gaylord-Ross, Haring, Breen και Pitts-Conway προσπαθώντας να αυξήσουν την εκκίνηση και τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης νέων με αυτισμό με τους συνομηλίκους τους, χρησιμοποίησαν ως μέσο παρέμβασης διάφορα αντικείμενα τα οποία συνδέονται με την ψυχαγωγία (ραδιόφωνο, βιντεοπαιχνίδια) και μπορούν να

προσελκύσουν το ενδιαφέρον των νέων ατόμων. Ωστόσο μόνο η κατοχή και η γνώση της χρήσης των αντικειμένων δεν αρκούσε για την επίτευξη του στόχου της έρευνας. Έτσι ήταν απαραίτητη και η διδασκαλία των αντίστοιχων κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά καθώς τα άτομα όχι μόνο βελτίωσαν τη συχνότητα εκκίνησης της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, αλλά διατήρησαν την αλληλεπίδραση με πολλά άτομα στην πορεία και διαφορετικά είδη αντικειμένων (Gaylord-Ross, Haring, Breen & Pitts-Conway, 1984).

Παράλληλα, μια άλλη μερίδα ερευνητών στράφηκε στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ατόμων με αναπηρίες (από την προσχολική ηλικία), για τη βελτίωση αφενός της επικοινωνίας και αφετέρου της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης (Goldstein & Cisar, 1992· Doctoroff, 1997· Woods & Poulson, 2006). Μια από τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκε για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης είναι τα κοινωνικό-δραματικά σενάρια παιχνιδιού. Η στρατηγική αυτή προσφέρει τη δυνατότητα για διδασκαλία συγκεκριμένου λεξιλογίου και αποκρίσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ενώ παρέχει και την ευκαιρία για εξάσκηση των παιδιών με αναπηρίες στην εκκίνηση μιας αλληλεπίδρασης χωρίς την επέμβαση του εκπαιδευτικού (Woods & Poulson, 2006). Τα αποτελέσματα από την υιοθέτηση των σεναρίων παιχνιδιού αποδεικνύονται θετικά ιδιαίτερα για παιδιά με αυτισμό και αναπτυξιακές διαταραχές, αν και η χρήση τους περιορίζεται στο σχολικό χώρο ή σε κατάλληλα οργανωμένα δραματικά κέντρα (Goldstein & Cisar, 1992· Doctoroff, 1997· Woods & Poulson, 2006).

Μια εναλλακτική μορφή παρέμβασης αποτελεί η χρήση θεματικών δραστηριοτήτων (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002, 2003). Οι Craig-Unkefer και Kaiser δίδαξαν σε παιδιά με αναπηρίες, μέσω των θεματικών δραστηριοτήτων, πώς να

οργανώνουν το παιχνίδι τους, να συνομιλούν πιο αυθόρμητα και να αλληλεπιδρούν μετά το τέλος του παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα των ερευνών καθιστούν επιτυχημένη την παρέμβαση, με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά αλλά και τη χρήση ποικίλου λεξιλογίου να αυξάνονται (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002, 2003).

Μια αποτελεσματική μέθοδος που προτείνεται από αρκετούς ερευνητές για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς ξεχωρίζει για την εμφανή βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της χρήσης της γλώσσας είναι η ομαδική ανάγνωση βιβλίων σε συνδυασμό με θεματικές δραστηριότητες (Stanton-Chapman, Kaiser & Wolery, 2006· Stanton-Chapman, Denning & Jamison, 2008· Stanton-Chapman & Snell, 2011· Stanton-Chapman & Brown, 2015). Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν αυτή τη μέθοδο σε παιδιά 4 ετών προσχολικής ηλικίας με στόχο να εξασκηθούν στην εκκίνηση μιας αλληλεπίδρασης, στη σωστή ανταπόκριση κατά τη διάρκεια ενός διαλόγου, στη χρήση του ονόματος των παιδιών ώστε να προσελκύσουν την προσοχή τους και στη διατήρηση της σειράς τους κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης. Τα στοιχεία αυτά βελτιώθηκαν σε συνδυασμό και με τη χρήση του λεξιλογίου, μέσω της παρέμβασης που περιελάμβανε στοιχεία οργανωμένου παιχνιδιού, ενότητες δραματοποιημένου παιχνιδιού και συμμετοχή σε μικρές συνεδρίες για τον έλεγχο της απόδοσής τους (Stanton-Chapman, Kaiser & Wolery, 2006· Stanton-Chapman, Denning & Jamison, 2008· Stanton-Chapman & Snell, 2011· Stanton-Chapman & Brown, 2015).

3.5.1. Αποδοτικές στρατηγικές παρέμβασης για τη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα άτομα με οπτική αναπηρία

Η πρακτική εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να επιτυγχάνεται με τις καθημερινές δραστηριότητες στο πλαίσιο συμπερίληψης στη γενική εκπαίδευση (Roe, 2008). Αρχικά η οργάνωση του σχολικού χώρου στον οποίο συμβιώνουν τα παιδιά με οπτική αναπηρία με τους συνομηλίκους τους, είναι πολύ σημαντική και μπορεί να επηρεάσει την αλληλεπίδραση. Ο χώρος πρέπει να είναι καθαρός και τα αντικείμενα οργανωμένα ώστε να μπορεί να κινείται ανεξάρτητα και να βρίσκει τα αντικείμενα που χρειάζεται. Παράλληλα τα αντικείμενα αλλά και η παρουσία του δασκάλου μέσα στην αίθουσα δε θα πρέπει να αποτελούν εμπόδιο στην επαφή με τους συνομηλίκους (Roe, 2008).

Ο εκπαιδευτικός είναι το άτομο που μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες ώστε τα παιδιά με οπτική αναπηρία να γνωρίσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους και να συζητήσουν μαζί τους, να ανταλλάξουν απόψεις και ενδιαφέροντα (Cox & Dykes, 2001). Τα παιδιά με οπτική αναπηρία χρειάζονται ευκαιρίες ώστε να συναναστραφούν με όλους τους συνομηλίκους τους και κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων να μπορούν να επιλέξουν όποιο συμμαθητή θέλουν ακόμα και αυτούς που έχουν αναπτυγμένες τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Roe, 2008). Η υποστήριξη των παιδιών με οπτική από τον εκπαιδευτικό θεωρείται απαραίτητη όπως επίσης και ο έπαινος όταν πραγματοποιείται επιτυχημένα η κοινωνική αλληλεπίδραση (Roe, 2008).

Η οργάνωση των μαθητών σε μικρές ομάδες, είναι μια μέθοδος η οποία βοηθάει τα παιδιά με οπτική αναπηρία να αναπτύξουν τόσο τις κοινωνικές όσο και τις

επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Roe, 2008). Λόγω της απουσίας της όρασης τα άτομα με οπτική αναπηρία δε μπορούν να αντιληφθούν τα διάφορα οπτικά ερεθίσματα (π.χ. χειρονομίες) που πολλές φορές χρησιμοποιούνται κατά την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο περιβάλλον. Για τα παιδιά με οπτική αναπηρία η ανατροφοδότηση με πληροφορίες για τα οπτικά ερεθίσματα που δε μπορούν να αντιληφθούν, θεωρείται καθοριστικής σημασίας (Jindal-Snape, 2004). Η αδυναμία σωστής ανατροφοδότησης από το περιβάλλον δυσχεραίνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και καθιστά αδύνατη την κατανόηση του περιεχομένου της συζήτησης (McGaha & Farran, 2001· D'Allura, 2002). Μέσα από την οργάνωση σε μικρές ομάδες οι συμμαθητές και συνομήλικοι των παιδιών με οπτική αναπηρία θα μπορέσουν να εξασκηθούν στην παροχή ανατροφοδότησης ιδιαίτερα της λεκτικής με στόχο τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης (Jindal-Snape, 2004).

Τα ελλείμματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα άτομα με οπτική αναπηρία οδηγούν στην ανάγκη για παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και της συμπερίληψης μέσα στη γενική τάξη (Sacks, Kekelis & Gaylord-Ross, 1992). Οι ίδιοι ερευνητές έχουν προτείνει μια σειρά από αποδοτικές παρεμβατικές στρατηγικές: α) **εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων με τη διαμεσολάβηση των συνομηλίκων**, με τη μέθοδο αυτή μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με οπτική αναπηρία χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους παιχνιδιού και αλληλεπίδρασης. Β) **Σύμβαση συμπεριφοράς**, αποτελεί μια στρατηγική ενίσχυσης των μαθητών με οπτική αναπηρία, οι οποίοι δυσκολεύονται να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με μια ομάδα. Έτσι στόχος της μεθόδου είναι η σύνδεση των ατόμων με οπτική αναπηρία, με άτομα που επιδεικνύουν την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά, σε ένα

εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Γ) **Φυσικές δεξιότητες**, πρόκειται για μια στρατηγική που στοχεύει στη διδασκαλία της χρησιμότητας της αποδεκτής φυσικής συμπεριφοράς, δ) η τελευταία μέθοδος που προτείνετε είναι η εκπαίδευση των μαθητών με οπτική αναπηρία, οι οποίοι εμφανίζουν παθητική ή και επιθετική συμπεριφορά με στόχο να μετατραπούν σε άτομα με περισσότερο θετική συμπεριφορά και αυτοπεποίθηση (Sacks et al.1992).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας οδηγούμαστε σε χρήσιμα συμπεράσματα για τη σημαντικότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη ζωή των ατόμων με οπτική αναπηρία. Η αλληλεπίδραση ξεκινάει ήδη από τη βρεφική ηλικία, αρχικά μέσα από τη σχέση μητέρας-βρέφους. Ωστόσο όπως επισημαίνουν οι ερευνητές η ύπαρξη της οπτικής αναπηρίας διαταράσσει αυτή την πρώιμη και τρυφερή σχέση αλληλεπίδρασης, η οποία θεωρείται καθοριστικής σημασίας για τη συνέχεια της ζωής του βρέφους. Μέσα από τη διεθνή αρθρογραφία γίνεται σαφής η ανάγκη για ανεύρεση εναλλακτικών τρόπων αλληλεπίδρασης, δεδομένου ότι η βλεμματική επαφή που αποτελεί το κύριο μέσο αλληλεπίδρασης στου βλέποντες, στα άτομα με οπτική αναπηρία απουσιάζει. Έτσι ανέρχεται στην επιφάνεια η χρήση εναλλακτικών μέσων αλληλεπίδρασης όπως είναι η χρήση της φωνής, του λόγου και της επαφής μέσω του αγγίγματος.

Το πέρασμα από τη βρεφική στην παιδική ηλικία συνεπάγεται αλλαγές στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Σύμφωνα με έρευνες η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους εμπεριέχει την κατάκτηση δεξιοτήτων, την ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων, τη συμμετοχή στην ομάδα και την επίλυση προβλημάτων.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι τα παιδιά με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Έρευνες επισημαίνουν ότι οι δυσκολίες αυτές έγκεινται στην απουσία συμμετοχής από νωρίς σε ομάδες, στην άγνοια του τρόπου προσέγγισης των συνομηλίκων και

στην αδυναμία αντίληψης των οπτικών ερεθισμάτων. Παράλληλα η κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά με οπτική αναπηρία και στα βλέποντα παιδιά, συμπεραίνουμε ότι επηρεάζεται από την οργάνωση του χώρου, το υλικό και είδος των αντικειμένων, τον αριθμό των παιδιών που συμμετέχουν σε μια ομάδα και τέλος από την επιρροή που ασκεί η παρουσία των ενηλίκων μέσα στο χώρο.

Κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή η έλλειψη αυτοπεποίθησης επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με οπτική αναπηρία. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει ως αποτέλεσμα την υπερπροστασία από τα μέλη της οικογένειας και τη δημιουργία πολύ στενών δεσμών. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η σύναψη προσωπικών-συντροφικών σχέσεων είναι περιορισμένες στα άτομα με οπτική αναπηρία με ιδιαίτερα εμφανή συμπτώματα κατάθλιψης στις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες.

Η επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση βασίζεται αρχικά στην κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στον οποίων τη σπουδαιότητα συγκλίνουν όλοι οι ερευνητές. Φαίνεται ότι οι ελλείψεις στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την ύπαρξη της αναπηρίας μπορούν να προβλέψουν την αδυναμία στην εκκίνηση και διατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (λεκτικών-μη λεκτικών) από μικρή ηλικία, αποτελεί επιτακτική ανάγκη.

Οι απόψεις των ερευνητών από τα πορίσματα των ερευνών τους συμπίπτουν στην μειονεκτική θέση των παιδιών με οπτική αναπηρία ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τους βλέποντες. Ιδιαίτερη βαρύτητα μάλιστα δίνεται στις μη λεκτικές δεξιότητες για την κατάκτηση των οποίων καταλυτικό ρόλο παίζει η όραση. Έτσι τονίζεται πόσο σημαντική είναι η εκμάθηση των μη λεκτικών δεξιοτήτων από

πολύ νωρίς για τα άτομα με οπτική αναπηρία με στόχο την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και φυσικά την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Εκτός από τις κοινωνικές δεξιότητες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν βασικό συστατικό για την επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η ενεργητική ακρόαση συντελούν στη μετάδοση μηνυμάτων κατά την επικοινωνιακή διαδικασία. Μέσα από την αναδίφηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η απουσία της όρασης στα άτομα με οπτική αναπηρία έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη της γλώσσας καθώς οι πληροφορίες και τα ερεθίσματα που λαμβάνονται, κατά κύριο λόγο μέσω της όρασης, από το περιβάλλον είναι υπεύθυνα για τη διαμόρφωσή της. Η χρονολογική καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας για τα άτομα με οπτική αναπηρία καθιστά επιτακτική την ανάγκη για εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας από τα πρώτα στάδια της ζωής ώστε να αξιοποιηθούν έγκαιρα οι δυνατότητες για κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική επαφή.

Η διαδικασία μέσα από την οποία μαθαίνει το άτομο τις απαραίτητες δεξιότητες και τον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς είναι η κοινωνικοποίηση, η οποία ξεκινάει μέσα από την οικογένεια και επεκτείνεται μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες στον κοινωνικό περίγυρο. Στα άτομα με οπτική αναπηρία, η απουσία ή η απώλεια της όρασης επηρεάζει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Καταλήγουμε σύμφωνα με έρευνες ότι η αυτόνομη μετακίνηση αλλά και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στα άτομα με οπτική αναπηρία. Ωστόσο μέσα από αυτήν την ενότητα της διπλωματικής διατριβής προκύπτει ότι η φυσική άσκηση και η συμμετοχή σε αθλητικές ομάδες προωθεί την κοινωνικοποίηση στα άτομα με οπτική αναπηρία, γεγονός που αποτελεί ένα θετικό και ελπιδοφόρο συμπέρασμα.

Η συνύπαρξη των ατόμων με αναπηρίες, με παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συμπερίληψη δηλαδή, μπορεί να αποφέρει όπως είδαμε θετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα μπορεί να επιφέρει βελτίωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στις κοινωνικές σχέσεις, στην κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Για τα άτομα με οπτική αναπηρία η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο αποτελεί μια ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση και επαφή με τους βλέποντες συνομηλίκους.

Ωστόσο τα ευρήματα ερευνών αποκαλύπτουν ότι η συμπερίληψη δεν υφίσταται πρακτικά με επιτυχία μέσα στο σχολικό χώρο, με αποτέλεσμα τα παιδιά με οπτική αναπηρία να απομονώνονται. Εμπόδια όπως η έλλειψη προσβασιμότητας, οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην αναπηρία, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και υποστηρικτικής τεχνολογίας αποτελούν τροχοπέδη στην επιτυχημένη συμπερίληψη. Παράλληλα η απουσία εμπειρίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες των μαθητών, δυσχεραίνουν την πρακτική συμπερίληψη.

Η ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας ανέδειξε τις αδυναμίες, τις δυσκολίες, τις ελλείψεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση τα άτομα με οπτική αναπηρία. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι έπρεπε να αναζητηθούν οι παρεμβατικές στρατηγικές οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές για τη βελτίωση και ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους βλέποντες και στα άτομα με οπτική αναπηρία.

Οι έρευνες λοιπόν επικεντρώθηκαν στην οργάνωση του χώρου στον οποίο κινούνται τα άτομα με οπτική αναπηρία ενώ παράλληλα αναδεικνύουν τη σημασία της σύστασης μικρών ομάδων ατόμων, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με οπτική

αναπηρία. Η ανατροφοδότηση των ατόμων με οπτική αναπηρία με πληροφορίες αντίστοιχες των οπτικών ερεθισμάτων αποδείχθηκε πολύ χρήσιμη με θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Παράλληλα ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται βαρύνουσας σημασίας καθώς οφείλει να δίνει ευκαιρίες για επαφή και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα με οπτική αναπηρία και τους βλέποντες συνομηλίκους. Αρκετοί ερευνητές, δεδομένου της αδιαμφισβήτητης αξίας των κοινωνικών δεξιοτήτων ως πυλώνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πρότειναν τεχνικές ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της διαμεσολάβησης συνομηλίκων, της σύμβασης συμπεριφοράς, της ενίσχυσης των φυσικών δεξιοτήτων και της καταπολέμησης της παθητικής και επιθετικής συμπεριφοράς.

Μελετώντας ευρύτερα για τις παρεμβατικές στρατηγικές και σε άλλες αναπηρίες διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεγαλύτερη πληθώρα μεθόδων παρέμβασης σε άλλα είδη αναπηρίας σε σχέση με την οπτική αναπηρία. Το παιχνίδι, η βιντεοσκόπηση της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, οι ομαδικές δραστηριότητες, η Εντατική Αλληλεπίδραση και η αλληλοδιδασκτική (peer tutoring), είναι μερικές από τις μεθόδους που υιοθετήθηκαν με επιτυχία και θετικά αποτελέσματα για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε άτομα με αναπηρίες (νοητική αναπηρία, αυτισμός, άτομα με κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε σχέση με την αναπηρία και συγκεκριμένα την οπτική αναπηρία, φέρνει στο προσκήνιο όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες στην καθημερινότητά τους σε σχέση με την επικοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις και τη συναναστροφή με άλλα άτομα. Επιπλέον η ύπαρξη ελλείψεων στον τομέα της κοινωνικότητας των ατόμων με αναπηρία οδήγησε στην αναζήτηση παρεμβατικών

μεθόδων και ενεργειών με στόχο την ανεύρεση των αποδοτικότερων λύσεων όπως καταγράφονται στην σύγχρονη βιβλιογραφία. Η κατάκτηση και η διατήρηση των δεξιοτήτων που συγκροτούν μια επιτυχημένη διαδικασία κοινωνικής συναναστροφής είναι επιτακτική και καθοριστική για την ποιότητα της καθημερινής ζωής όλων των ατόμων και ειδικά εκείνων με αναπηρίες, συμπεριλαμβανόμενης της οπτικής αναπηρίας.

Η πολιτεία οφείλει να στηρίζει τα άτομα με οπτική αναπηρία και τις οικογένειές τους σε κάθε στάδιο της ζωής τους. Ήδη από τη βρεφική ηλικία, διάφοροι φορείς στήριξης είναι αναγκαίο να σταθούν δίπλα στις μητέρες των παιδιών με οπτική αναπηρία αλλά και στα ίδια τα άτομα, παρέχοντας ψυχολογική και συμβουλευτική βοήθεια για τον τρόπο διαχείρισης των δυσκολιών στην αλληλεπίδραση και την κοινωνική επαφή εξαιτίας της απουσίας της όρασης. Ένας τομέας που ευελπιστούμε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας είναι οι εναλλακτικοί τρόποι αλληλεπίδρασης για τα άτομα με οπτική αναπηρία, αφού η βλεμματική επαφή δεν υφίσταται. Παράλληλα τα ελλείμματα στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες φέρνουν στην επιφάνεια την ανάγκη για έγκαιρη εκπαίδευση και κατάκτησή τους από τα πρώτα στάδια της ζωής, ώστε να αποφευχθούν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συσχέτιση με τον κοινωνικό περίγυρο κατά τη διάρκεια της ζωής.

Ο τομέας της κοινωνικοποίησης για τα άτομα με οπτική αναπηρία είναι ζήτημα εξαιρετικής σημασίας. Η διαπίστωση ότι η αυτόνομη μετακίνηση μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης οδηγεί στην ανάγκη για εκπαίδευση στον Προσανατολισμό και την Κινητικότητα, με εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης για κάθε άτομο με οπτική αναπηρία. Επιπλέον η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και ειδικά σε ό,τι αφορά τη φυσική άσκηση, η οποία έχει θετικά

αποτελέσματα στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, προωθεί την ανάγκη για παροχή κινήτρων συμμετοχής για τα άτομα με οπτική αναπηρία.

Ένας από τους θεματικούς τομείς στον οποίο απαιτείται διεξοδικότερη μελέτη είναι η συμπερίληψη. Αν και προσφέρει την ιδανική ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συνομηλίκους, στην περίπτωση των ατόμων με οπτική αναπηρία η συμπερίληψη δεν υφίσταται στην πράξη. Τίθεται λοιπόν το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού πρακτικά της έννοιας της συμπερίληψης, με προϋποθέσεις για αλλαγές και ισότιμη τοποθέτηση των παιδιών με οπτική αναπηρία μέσα στη γενική εκπαίδευση. Η υλικοτεχνική υποδομή, η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορούν να οδηγήσουν στην επιτυχημένη συμπερίληψη. Ακόμα φαίνεται αναγκαία η διεξαγωγή νέων ερευνών που να μελετούν τη συμπερίληψη από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ίδιων των ατόμων με οπτική αναπηρία.

Ο τελευταίος θεματικός άξονας της διπλωματικής που αφορά τη μελέτη των παρεμβατικών στρατηγικών παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον μελλοντικά. Η περιορισμένη βιβλιογραφία πάνω στον τομέα των παρεμβατικών στρατηγικών για τη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα άτομα με οπτική αναπηρία, καθιστά εμφανή την ανάγκη για άμεση μελλοντική μελέτη πάνω στο θέμα. Παράλληλα η υπάρχουσα βιβλιογραφία προτείνει παρεμβατικές στρατηγικές εντός του σχολικού πλαισίου. Ωστόσο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αναζήτηση και ανακάλυψη στρατηγικών παρέμβασης ήδη από τα πρώιμα στάδια ζωής μέσα στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος, από το οποίο εκκινεί η κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και κατά την ενήλικη ζωή όπου κοινωνική αλληλεπίδραση αποκτά διαφορετικούς στόχους και προτεραιότητες.

Η παρούσα διπλωματική διατριβή αντιμετωπίζει αδυναμίες οι οποίες επισημαίνονται με μοναδικό στόχο να αποτελέσουν κίνητρο για περαιτέρω μελέτη του θέματος από τους ερευνητές. Αρχικά κατά τη συγγραφή της διπλωματικής χρησιμοποιήθηκαν αρκετές παλιότερες έρευνες καθώς ο αριθμός των σύγχρονων ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο ήταν περιορισμένος. Επιπλέον λόγω του στενού εύρους ερευνών πάνω στο θέμα με δείγμα άτομα με οπτική αναπηρία, αξιοποιήθηκαν και έρευνες με δείγμα άλλες μορφές αναπηρίας. Οι περιορισμοί που σημειώθηκαν αναδεικνύουν την ανάγκη για συνέχιση της μελέτης πάνω στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα άτομα με οπτική αναπηρία με στόχο τη συλλογή περισσότερων δεδομένων με σύγχρονα μέσα και τον εκσυγχρονισμό της βιβλιογραφίας.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, (2003γ). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση. Έργο: Χαρτογράφηση –Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Δοϊκού, Μ. (2001). **Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων με οπτική ανεπάρκεια. *Ψυχολογία*, 8(4), 431-450.**

Ζιώνου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευση τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Σύγχρονη Εκδοτική.

ΞΕΝΟΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adler, R. & Elmhorst, J. (1996). Communicating at Work. Principles and Practices for Business and the Professions (5th Edition ed.). *The IUP Journal of Soft Skills*, 3 (3-4), 32-40.

Agbeke, W. K. (2005). Impact of segregation and inclusive education at the basic level on children with low vision in Ghana. *International Congress Series*, 1282, 775-779.

Archie, S. M., Goldberg, J. O., Akhtar-Danesh, N., Landeen, J., McColl, L., & McNiven, J. (2007). Psychotic disorders, eating habits and physical activity: Who is ready for lifestyle changes? *Psychiatric Services*, 58, 233-239.

Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. New York: Methuen.

Asher, S. R. & Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Argyropoulou, Z. & Papoudi, D. (2012). The training of a child with autism in a Greek preschool inclusive class through intensive interaction: a case study. *European Journal of Special Need Education*, 27(1), 99-114.

Aviles, A. M., Anderson, T. R. & Davila, E. R. (2006). Child and Adolescent Social-Emotional Development Within the Context of School. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

- Ayyildiz, E., Akcin, N. & Guven, Y. (2016). Development of Preverbal Communication Skills Scale for Children with Multiple Disabilities and Visual Impairment. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2668-2681.
- Balenzano, S., Agte, L. J., McLaughlin, T. F., & Howard, V. F. (1993). Training tutoring skills with preschool children with disabilities in a classroom setting. *Child & Family Behavior Therapy*, 15(1), 1-36.
- Barber, M. (2008). Using Intensive Interaction to add to the palette of interactive possibilities in teacher-pupil communication. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 393-402.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979) Cognition and communication from nine to thirteen months: Correlation findings, in Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (eds.), *The emergence of symbols condition and communication in infancy*. New York: Academic Press Inc.
- Bauer, M. S. & Balius, F. A. (1995). Storytelling: Integrating therapy and curriculum for students with serious emotional disturbances. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 24-28.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 45-61.
- Beckman, P.S. & Kohl, F. L. (1984). The effects of social and isolate toys on the interactions and play of integrated and nonintegrated groups of preschoolers. *Education & Training of the Mentally Retarded*, 19(3), 169-174.
- Bolich, B. J. (2001). Peer tutoring and social behavior: A review. *International Journal of Special Education*, 16(2), 16-30.

- Brady, N. C., Steeples, T. & Fleming, K. (2005). Effects of prelinguistic communication levels on initiation and repair of communication in children with disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(5), 1098-1113.
- Brown, T. B. (1988). *Increasing social competency in preschool children using cognitive-behavioral intervention*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED300106).
- Buell, J., Stoddard, P., Harris, F. R., & Baer, D. M. (1968). Collateral social development accompanying reinforcement of outdoor play in a preschool child. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 167-173.
- Caballo, C. & Verdugo, M.A. (2007). Social Skills Assessment of Children and Adolescents with Visual Impairment: Identifying Relevant Skills to Improve Quality of Social Relationships. *Psychological Reports*, 100, 1101-1106.
- Cartledge, G. (2005). Learning disabilities and social skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 179-181.
- Cascella, P. W., Trief, E. & Bruce, S. M. (2012). Parent and Teacher Ratings of Communication Among Children With Severe Disabilities and Visual Impairment/Blindness. *Communication Disorders Quarterly*. 33(4), 249-251.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 75-90.
- Celeste, M., & Grum, D. K. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. *Elementary Education Online*, 9(1), 11-22.
- Chen, K. (2006). Social Skills Intervention for Students with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 1(3), 143-149.

- Chiesa, S., Galati, D. & Schmidt, S. (2015). Communicative interactions between visually impaired mothers and their sighted children: Analysis of gaze, facial expressions, voice and physical contacts. *Child: care, health and development*, 41(6), 1040-1046.
- Cochrane, G., Lamoureux, E. & Keefe, J. (2008). Defining the content for a new quality of life questionnaire for students with low vision (the Impact of Vision Impairment on Children: IVI_C). *Ophthalmic Epidemiology*, 15(2), 114-120.
- Combs, M. L. & Slaby, D. A. (1977). Social Skills Training with Children in Laney, B.B. and Kazdin, A. E. (ed.) *Advances in Clinical Child Psychology* (Vol.1) New York: Plenum Press.
- Corsaro, W. A. (1979). "We' re friends, right?" Childrens use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 411-434.
- Cox, P. R., & Dykes, M. K. (2001). Effective classroom adaptations for students with visual impairments. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 68-74.
- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3-13.
- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2003). Increasing peer- directed social-communication skills of children enrolled in Head Start. *Journal of Early Intervention*, 25(4), 229-247.
- Crosby, J. W. (2011). Test Review: Social Skills Improvement System Rating Scales. *Journal of Psycho educational Assessment*, 29(3), 292-296.

- Culham, A. (2004). Getting in touch with our feminine sides? Men's difficulties and concerns with doing intensive interaction. *British Journal of Special Education*, 31(2), 81-88.
- Cupples, M. E., Hart, P. M., Johnston, A., & Jackson, A. J. (2012). Improving healthcare access for people with visual impairment and blindness. *British Medical Journal*, 344, 542-552.
- D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(8), 576-584.
- Davis, P. & Hopwood, V. (2002). Inclusion for children with visual impairment in the mainstream primary classroom. *Education 3-13*, 30(1), 41-46.
- Dawson, G. & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(2), 209-224.
- Dawson, G. & Galpert, L. (1990). Mothers' use of imitative play for facilitating social responsiveness and toy play in young autistic children. *Development and Psychopathology*, 2(2), 151-162.
- De Groot, K. (2005). Kevin: I "Gotta Get to the Market": The development of peer relationships in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 163-169.
- De Verdier, K. (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2), 130-140.
- Di Cagno, A., Iuliano, E., Aquino, G., Fiorili, G., Battaglia, C., Giombini, A., & Calcagno, G. (2012). Psychological well-being and social participation assessment in visually impaired subjects playing Torball: A controlled Study. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (2013), 1204-1209.

- Dixon, T. & O'Hara, M. (2006). *The Making Practise-Based Learningwork Project*. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2016, www.practisebasedlearning.org.
- Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J. & Keeves, J. P. (2012). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child and Adolescent Mental Health*, 17, 45-51.
- Doctoroff, S. (1997). Sociodramatic script training and peer role prompting: Two tactics to promote sociodramatic play and peer interaction. *Early Childhood and Developmental Care*, 136, 27-43.
- Dolva, A. S., Hemmigsson, H., Gustavsson, A. & Borell, L. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 283-294.
- Dolva, A. S., Gustavsson, A., Borell, L. & Hemmigsson, H. (2011). Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 201-213.
- Downing, J. E., Spencer, S. & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 11-24.
- Elksnin, L. K. (1996). Promoting success in mainstream: Collaborative social skills instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 12, 345-350.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Farmer, T. W. & Rodkin, P. C. (1996). The social network centrality perspective. *Social Development*, 5, 174-178.

- Firth, G., Elford, H., Crabbe, M. & Leeming, C. (2008). Intensive Interaction as a novel approach in social care: Care staff's views on the Practice Change Process. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(1), 58-69.
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S. & Smyth- King, B. (2004). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiply disabilities in inclusive and segregating classroom settings: An Australian perspective. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(3), 183-193.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*, 2, 411-418.
- Frederickson, N., Gibb, K., Tunbridge, D. & Chua, A. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23 (2), 109-127.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly helping in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Fryxell, D., & Kennedy, C. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(4), 259-269.
- Gaylord-Ross, R. J., Haring, T. G., Breen, C. & Pitts-Conway, V. (1984). The training and generalization of social interaction skills with autistic youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17(2), 229-249.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C. J., Edelman, S., & Schattman, R., (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359-372.

- Gill, C. J. (1996). Dating and relationship issues. *Sexuality and Disability*, 14(3), 183-190.
- Goldstein, H., & Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 265-280.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goodall, H. L. & Goodall, S. (2006). *Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Gray, C. (2009). A qualitatively different experience: mainstreaming pupils with a visual impairment in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 169-182.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Guralnick, M. J., Conor, R. & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relations and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 457-476.
- Guralnick, M. J. (2000). Early childhood intervention: Evolution of a system. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15(2), 68-79.
- Harley, R. K., Truan, M. B. & Sanford, L. D. (1997). *Communication Skills for Visually Impaired Learners: Braille, Print, and Listening Skills for Students Who Are Visually Impaired*. U.S.A.: Springfield, Illinois
- Harper, L. V. & McCluskey, K.S. (2003). Teacher- child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163-184.

- Hart, B. M., Reynolds, N. J., Baer, D. M., Brawley, E. R., & Harris, F. R. (1968). Effect of contingent and non-contingent social reinforcement on the cooperative play of a preschool child. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 73-76.
- Hartup, W. W. (1992). *Having Friends, Making Friends and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Eric Digest. Online: <http://ericece.org/pubs/digest/1992/hartup92.html>.
- Holte, L., Prickett, J. G., Van Dyke, D. C., Olson, R. J., Lubrica, P., Knutson, C. L., et al. (2006). Issues in the evaluation of infants and young children who are suspected of or who are deaf-Blind. *Infants and Young Children*, 19(3), 213-227.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Hundert, J. & Houghton, A. (1992). Promoting social interaction of children with disabilities in integrated preschools: A failure to generalize. *Exceptional Children*, 58(4), 311-320.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, L. & Doering, K. (2003). Collaborative terming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Hunt, P., Straub, D., Alwell, M. & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 290-301.
- Huurre, T. M. & Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatric*, 7, 73-78.
- Huurre, T. M., Komulainen, E. J. & Aro, H. M. (2001). Relationships with parents and friends, self esteem and depression among adolescents with visual impairment. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 3(1), 21-37.

- Innocenti, M. S., Stowitschek, J. J., Rule, S., Killoran, J., Striefel, S. & Boswell, C. (1986). A Naturalistic Study of the Relation between Preschool Setting and Peer Interaction in Four Activity Context. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 141-153.
- Jindal-Snape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairment: Self-evaluation and role of feedback. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(8), 470-483.
- Jones, K. & Howley, M. (2010). An investigation into an interaction program for children on the autism spectrum: Outcomes for children, perceptions of schools and a model for training. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 115-123.
- Kamenopoulou, L. (2012). A study on the inclusion of deafblind young people in mainstream schools: key findings and implications for research and practice. *British Journal of Special Education*, 39(3), 137-145.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.
- Keil, S. (2003). Survey of educational provision for blind and partially sighted children in England, Scotland and Wales in 2002. *The British Journal of Visual Impairment*, 21(3), 93-97.
- Kekelis, L. S. (1992). Peer Interactions in Childhood: The Impact of Visual Impairment, in Sacks, S. Z., Kekelis, L. S. & Gaylord-Ross, R. J. (eds) *The Development of Social Skills by Blind and Visual Impaired Students*. New York: American Foundation for the Blind.

Kekelis, L. S. & Sacks, S. Z., (1992). The Effects of Visual Impairment on Children's Social Interaction in Regular Education Programs, in Sacks, S. Z., Kekelis, L. S. and Gaylord-Ross, R. J. (eds) *The Development of Social Skills by Blind and Visual Impaired Students*. New York: American Foundation for the Blind

Kekelis, L. S., Sacks, S. Z., & Wolffe, K. E. (2000). Focused On (vol.3): Teaching Social Skills to Visually Impaired Preschoolers. NY: AFB.

Kellett, M. (2004). Intensive interaction in the inclusive classroom: Using interactive pedagogy to connect with students who are hardest to reach. *International Journal of Research and Method Education*, 27(2), 175-188.

Khadka J., Ryan, B., Margain, T. H., Woodhouse, J. M. & Davies, N. (2012). Listening to voices of children with a visual impairment: A focus group. *The British Journal of Visual Impairment*, 30(3), 182-196.

Konarska, J. (2003). Childhood Experiences and Self-Acceptance of Teenagers with Visual Impairment. *International Journal of Special Education*, 28(2), 52-56.

Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E. & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.

Knapp, M. L. & Hall, J. A. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Crawfordsville: Thomson Learning.

Lackaye, T. & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 432-446.

Lamichhane, K. (2016). Teaching students with visual impairments in an inclusive educational setting: a case from Nepal. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 1-13.

Lane, J. D., Gast, D. L., Shepley, C., & Ledford, J. R. (2015). Including social opportunities during small group instruction of preschool children with social-communication delays. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 3-22.

Le Blanc, L. A. & Matson, J. L. (1995). A social skills training program for preschoolers with developmental delays: Generalization and social validity. *Behavior Modification*, 19(2), 234-246.

Ledford, J. R., Gast, D. L., Luscre, D. & Ayres, K. M. (2008). Observational and incidental learning by children with autism during small group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 86-103.

Ledford, J. R., Lane, J.D., Elam, K. & Wolery, M. (2012). Using response prompting procedures during small group instruction: Outcomes and procedural variations. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 413-434.

Liszkowski U., Albrecht, K., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2008). Infants' visual and auditory communication when a partner is or is not visually attending. *Infant Behavior and Development*, 31, 157-167. doi: 10.1016/j.infbeh.2007.10.011

Longmuir, P. E., & Bar-Or, O. (2000). Factors influencing the physical activity level of youths with physical and sensory disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 40-53.

MacCuspie, P. A. (2001). The social acceptance and interaction of visually impaired children integrating setting. In Sacks, S. Z., Kekelis, L. S. & Gaylord-Ross, R. (Eds.). *The development of social skills by blind and visually impaired student: Exploratory*

studies and strategies, pp. 83-102. New York: AFB Press, American Foundation for the Blind.

McEvoy, M. A., Nordquist, V. M., Twardosz, S., Heckaman, K. A., Wehby, J. H., & Denny, R. K. (1988). Promoting autistic children's peer interaction in an integrated early childhood setting using affection activities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(2), 193-200.

McGaha, C. G., & Farran, D. C. (2001). Interactions in an inclusive classroom: The effects of visual status and setting. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95(2), 80-94.

McGuire, L. (2001). *Creating Opportunities for Students with Intellectual or Multiple Disabilities*. Saskatchewan Education, Special Education Unit, 2001.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, Aldine P.C.

Miller, E., Chen, R., Glover-Graf, N. M. & Kranz, P. (2009). Willingness to Engage in Personal Relationships With Persons With Disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52(4), 211-224.

Movahedi, A., Mojtahedi, H. & Farazyani, F. (2010). Differences in socialization between visually impaired student-athletes and non-athletes. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2011), 58-62.

Nind, M. (1996). Efficacy of Intensive Interaction: developing sociability and communication in people with severe and complex learning difficulties using an approach based on caregiver-infant interaction. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 48-66.

Nind, M. (1999). Intensive interaction and autism: A useful approach? *British Journal of Special Education*, 26(2), 96-102.

- Nind, M., Kellett, M. & Hopkins, V. (2001). Teacher's talk styles: Communicating with learners with severe and complex learning difficulties. *Child Language and Therapy*, 17(2), 143-159.
- O' Connor, R., D. (1972). Relative efficacy of modeling, shaping and the combined procedures for modification of social withdrawal. *Journal of Abnormal Psychology*, 79(3), 327-334.
- Parr, J. R., Dale, N. J., Schaffer, L. M. & Salt, A. T. (2010). Social communication difficulties and autism spectrum disorder in young children with optic nerve hypoplasia and /or septo optic dysplasia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 917-921.
- Pavri, S. & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with LD really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45, 8-14.
- Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M., (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(4), 241-249.
- Ogelman, H. G. & Secer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on peer relations and social skills of 5-6 year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 1-10.
- Olsson, C. (2006). *The kaleidoscope of communication: Different perspectives on communication involving children with severe multiple disabilities*. Stockholm Institute of Education.
- Ozkubat, U. & Ozdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 500-514.

- Papadopoulos, K., Metsiou, K. & Agaliotis, I. (2011). Adaptive Behavior of children and adolescents with visual impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2011), 1086-1096.
- Patterson, J. & Blum, R. W. (1996). Risk and resilience among children and youth with disabilities. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 150, 692-698.
- Peltzer-Karpf, A. (2012). The dynamic landscape of exceptional language development. *Strabismus*, 20(2), 69-73.
- Rattray, J. & Zeedyk, M. S. (2005). Early communication in dyads with visual impairment. *Infant and Child Development*, 14(3), 287-309.
- Rintala, D. H., Howland, C. A., Nosek, M. A., Bennett, J.L., Young, M. E., Foley, C.C., et al. (1997). Dating issues for women with physical disabilities. *Sexuality and Disability*, 15(4), 219-242.
- Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the social-emotional needs of children with vision needs. *The British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147-158.
- Rutter, M. (1983). Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 513-531.
- Sacks, S. Z. & Gaylord-Ross, R. (1989). Peer-Mediated and Teacher-Directed Social Skills Training for Visually Impaired Students. *Behavior Therapy*, 20, 619-638.
- Sacks, S. Z., Kekelis, L. S., & Gaylord-Ross, R. (1992). *The development of social skills by blind and visually impaired student: Exploratory studies and strategies*. New York: AFB Press, American Foundation for the Blind.
- Sacks, S. Z. (2006). The development of social skills: A personal perspective. In Sacks, S. Z. & Wolffe, K. E. (Eds.), *Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice*. New York: American Foundation for the Blind.

- Salleh, N. M., Jelas, Z. M. & Zainal, K. (2011). Assessment of Social Skills Among Visually Impaired Students. *The International Journal of Learning*, 17(12), 89-97.
- Scheepstra, A. L. M., Nakken, H. & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-220.
- Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S. & Brent, J.L. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, 23(2), 49-63.
- Spence, S. H. (1979). Social Skills training with children and adolescents: A Counselors Manual.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young people: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Stanton-Chapman, T. L., & Brown, T. S. (2015). Facilitating Commenting and Requesting Skills in 3-Year-Old Children with Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 27(2), 103-118.
- Stanton-Chapman, T. L., Denning, C. B., & Jamison, K. R. (2008). Exploring the effects of a social communication intervention for improving requests and word diversity in preschoolers with disabilities. *Psychology in the Schools*, 45(7), 644-664.
- Stanton-Chapman, T. L., Kaiser, A. P., & Wolery, M. (2006). Building social communication skills in Head Start children using storybooks: The effects of prompting on social interactions. *Journal of Early Intervention*, 28(3), 197-212.
- Stanton-Chapman, T. L., & Snell, M. E. (2011). Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 303-319.

- Staub, D., Sshwartz, I. S., Galluci, C. & Peck, C. (1994). Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 314-325.
- Strain, P.S. (1985). Programmatic research on peers as intervention agents for socially isolate classmates. *Pointer*, 29(4), 22-29.
- Strain, P. S., Shores, R. E., & Kerr, M. M. (1976). An experimental analysis of “spillover” effects on the social interaction of behaviorally handicapped preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(1), 31-40.
- Strain, P. S., Shores, R. E., & Timm, M. A. (1977). Effects of peer initiations on the social behavior of withdrawn preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 289-298.
- Strain, P.S. & Wiegerink, R. (1976). The effects of sociodramatic activities on social interaction among behaviorally disordered preschool children. *The Journal of Special Education*, 10(1), 71-75.
- Strayhorn, J. M. J., Strain, P. S., & Walker, H. M. (1993). The case for interaction skills training in the context of tutoring as a preventive mental health intervention in schools. *Behavioral Disorders*, 19(1), 11-26.
- Tabacek, D. A., McLaughlin, T. F., & Howard, V.F. (1994). Teaching preschool children with disabilities tutoring skills: Effects on preacademic behavior. *Child & Family Behavior Therapy*, 16(2), 43-63.
- Taub, D., E. & Greer, K., R. (2000). Physical activity as a normalizing experience for school-age children with physical disabilities: Implications for legitimation of social identity and enhancement of social ties. *Journal of Sport and Social Issues*, 24, 395-414.

- Timm, M. A., Strain, P. S., & Eller, P. H. (1979). Effects of systematic, response-dependent fading and thinning procedures on the maintenance of child-child interaction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(2), 308.
- Twardosz, S., Nordquist, V. M., Simon, R. & Botkin, D. (1983). The effect of group affection activities on the interaction of socially isolated children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3(4), 311-338.
- Unnikrishnan, P. (2010). Inclusive Education in India: Challenges and Implications for Persons with Special Needs. *Educational Quest*, 1(1), 21-25.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Van Hasselt, V. B., Hersen, M. & Kazdin, A. E. (1985). Assessment of social skills in visually-handicapped adolescent. *Behavior Research and Therapy*, 23(1), 53-63.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νοϋς στην κοινωνία* (μτφρ. Μπίμπου, Α., Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wadegaonkar, A., Sonawane, S. & Uplane, M. (2015). Theoretical Framework of Socialization for Inclusion of Visually Impaired. *International Journal of Educational Research Studies*, 1(1), 28-45.
- Walker-Andrews, A.S., Krogh-Jespersen, S., Mayhew, E.M. & Coffield, C.N. (2011). Young infants' generalization of emotional expressions: effects of familiarity. *Emotion*, 11, 842-51. doi: 10.1037/a0024435.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. New York: Cambridge University Press.

Watson, J. & Fisher, A. (1997). Evaluating the effectiveness of intensive interaction teaching with pupils with profound and complex learning disabilities. *British Journal of Special Education*, 24(2), 80-87.

Webster, A. & Roe, J. (1998). *Children with Visual Impairments: Social Interaction, Language and Learning*. London: Routledge.

Wocaldo, C. & Rieger, I. (2006). Social Skills and nonverbal decoding of emotions in very preterm children at early school. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 48-70.

Wolffe, K. E., Sacks, S. Z. & Thomas, K. L. (2000). *Focused On (vol. 1): Importance and Need for Social Skills*. NY: AFB.

Woods, J., & Poulson, C. L. (2006). The use of scripts to increase the verbal initiations of children with developmental disabilities to typically developing peers. *Education & Treatment of Children*, 29(3), 437-457.