

Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Η περίπτωση παιδιών με αυτισμό, νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες

Ιωάννης Θωΐδης, Δημήτρης Πνευματικός, Παναγιώτα Χαϊτίδου

1. Εισαγωγή

Ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί για τις σύγχρονες «αναπτυγμένες» κοινωνίες μία κοινωνική κατάκτηση, η οποία έχει διαμορφώσει μια νέα κοινωνική πραγματικότητα (OECD, 2009). Την τελευταία πεντηκονταετία τουλάχιστον έχει παρατηρηθεί μια διεύρυνση του ελεύθερου χρόνου, τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική. Ως ποσοτική διεύρυνση νοείται η αυξημένη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου ως υπόλοιπου μετά το χρόνο εργασίας. Η ποιοτική διεύρυνση αφορά στα περιεχόμενα του ελεύθερου χρόνου. Ο ελεύθερος χρόνος εκλαμβάνεται ως χρόνος αυτοπραγμάτωσης, ατομικής καλλιέργειας και ανάπτυξης της προσωπικότητας, ως χρόνος ζωής εξίσου σημαντικός με αυτόν της εργασίας και του επαγγέλματος (Θωΐδης, 2000· Κορωνάιου, 1996). Ως βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά του ελεύθερου χρόνου έχουν περιγραφεί η ελευθερία επιλογής, ο αυτοπροσδιορισμός καθώς και το αίσθημα της προσωπικής ικανοποίησης κατά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (Bender, Brannan, & Verhoven, 1992· Πνευματικός, Θωΐδης & Γάκη, 2009).

Ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί πια μια πραγματικότητα για όλες τις ομάδες και τις ηλικίες, όμως τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Το είδος των δραστηριοτήτων που επιλέγουν καθώς και οι επιδόσεις τους σε αυτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την ένταξή τους στην ομάδα των συνομηλίκων (Markovetz, 2001· McConkey & Collins, 2010). Ο ελεύθερος χρόνος θεωρείται ότι επιτελεί τις ίδιες λειτουργίες (π.χ. μάθηση, ξεκούραση, ψυχαγωγία, επικοινωνία) για όλα τα παιδιά, είτε πρόκειται για παιδιά με ειδικές ανάγκες, είτε όχι (Bender et al, 1992· Kerkhoff, 1993). Στην περίπτωση μάλιστα των παιδιών με ειδικές ανάγκες ο ελεύθερος χρόνος θεωρείται το κλειδί για τη συμμετοχή και την ένταξή τους στην κοινωνία. Ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ξεκινούν από κάποιες διαφορετικές προϋποθέσεις αναφορικά με τον ελεύθερο χρόνο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Για παράδειγμα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες φαίνεται να μην απολαμβάνουν την «ελευθερία» του χρόνου, τουλάχιστον ως προς τη

διαχείριση και την ελεύθερη επιλογή του (Solish, Perry & Minnes, 2010), να διακατέχονται από ανία στον ελεύθερο χρόνο τους, ή να υποφέρουν από τον «επιβεβλημένο ελεύθερο χρόνο» (Sivan, 2000· Zijlstra, & Vlaskamp, 2005), ενώ εξαρτώνται πολύ περισσότερο - σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά - από την οικογένειά τους αφού έχουν μεγαλύτερη ανάγκη καθοδήγησης (Scroeder, 2006).

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως εκλαμβάνονται από τους ερευνητές που μελετούν τον ελεύθερο χρόνο ως μια ενιαία ομάδα. Άλλοι ερευνητές επικεντρώνονται στη μελέτη μίας και μόνον ομάδας με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν συγκριτικά αποτελέσματα για ομοιότητες και διαφορές και για το πώς βιώνουν τον ελεύθερό τους χρόνο παιδιά που έχουν διαφορετικές ειδικές ανάγκες. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη μελέτη του ελεύθερου χρόνου παιδιών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες, και, συγκεκριμένα στα παιδιά με αυτισμό, με νοητική ανεπάρκεια και με μαθησιακές δυσκολίες.

2. Χαρακτηριστικά του ελεύθερου χρόνου παιδιών με ειδικές ανάγκες

Προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βιώνουν τον ελεύθερο χρόνο με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι διαφορές αυτές συνδέονται, πρώτον, με τις αντικειμενικές συνθήκες, που διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο για τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αυτές οι αντικειμενικές συνθήκες αφορούν στο πόσο χρόνο έχουν διαθέσιμο για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ή στις δυσκολίες και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν προκειμένου να εμπλακούν σε τέτοιες. Δεύτερον, αφορούν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που προτιμώνται από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι διαφορές στα ποιοτικά χαρακτηριστικά αφορούν κυρίως στην κοινωνική διάσταση αυτών των δραστηριοτήτων και στις λειτουργίες που επιτελεί ο ελεύθερος χρόνος.

Αντικειμενικές συνθήκες που περιορίζουν τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Αρκετοί έχουν την εσφαλμένη πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν πολύ ελεύθερο χρόνο στη διάθεσή τους (Beart et al., 2001). Ωστόσο, στην πραγματικότητα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν πολύ λιγότερο διαθέσιμο χρόνο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά προκειμένου να τον διαθέσουν σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, για παράδειγμα, λόγω των ιδιαίτερων αναγκών για

υποστήριξη στη μαθησιακή διαδικασία, έχουν ανάγκη από μια εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία πολλές φορές επεκτείνεται πέρα από το σχολείο και στο χώρο του σπιτιού, με αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση του διαθέσιμου χρόνου για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Έτσι, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται λιγότερο συχνά και διαθέτουν λιγότερο χρόνο σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Beart et al., 2001· Schroeder, 2006).

Η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου είναι αντιστρόφως ανάλογη με το βαθμό της αναπηρίας. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της αναπηρίας, τόσο μικρότερος είναι ο χρόνος που αφιερώνουν σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Markowitz, 2006). Επιπρόσθετα, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της νοητικής ανεπάρκειας, τόσο δυσκολότερη γίνεται η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου (McConkey & Collins, 2010).

Αν και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με ειδικές ανάγκες φαίνονται να είναι ίδια με αυτά των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες (μουσική, αθλήματα, μπόουλινγκ, διακοπές, βόλτες με φίλους κ.α.), ωστόσο, οι δυσκολίες, οι περιορισμοί και οι εξαρτήσεις από άλλα άτομα στον ελεύθερο χρόνο για αυτά τα παιδιά εμφανίζονται αυξημένες (Kreiner, 2005) αφού τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πολύ συχνά δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλους τους χώρους των επιθυμητών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου. Έτσι, προκειμένου να μπορέσουν να συμμετάσχουν σε κάποια δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν ανάγκη από κάποιο ενήλικο άτομο να τα βοηθά (Lippold & Burns, 2009).

Διαφορές στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου

Συνέπεια των αντικειμενικών συνθηκών, αλλά όχι μόνον, που διαμορφώνουν το πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου των παιδιών με ειδικές ανάγκες, είναι και οι διαφορές στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που επιλέγουν να εμπλακούν (Markowitz, 2006). Για παράδειγμα, το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες λαμβάνει χώρα στο σπίτι (Markowitz, 2001). Οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου που επιλέγουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι κυρίως μοναχικές και παθητικές με την έννοια ότι συχνά είναι καθοδηγούμενες από την οικογένεια, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ο βαθμός της αναπηρίας είναι μεγάλος (Solish, Perry & Minnes, 2010). Ειδικότερα, ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια και των παιδιών με αυτισμό έχει κυρίως μοναχικό χαρακτήρα

καθώς απουσιάζει η κοινωνική αλληλεπίδραση (Νέτσικα, 2011). Συνέπεια των παραπάνω περιορισμών αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δυσκολεύονται να κάνουν φίλους. Η παρέα τους στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου είναι συνήθως είτε τα μέλη της οικογένειάς τους ή άλλοι συγγενείς, είτε άλλα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι επιλογές των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια στον ελεύθερο χρόνο συνήθως είναι αυτές στις οποίες εμπλέκονται μέλη της οικογένειας ή διεξάγονται μοναχικά (Buttimer & Tierney, 2005). Ιδιαίτερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε ειδικά σχολεία οδηγούνται ακόμα πιο μακριά από τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές ανάγκες, και αντιμετωπίζουν έτσι επιπρόσθετα εμπόδια και περιορισμούς στην αλληλεπίδραση, στη δημιουργία φιλίας και στη συμμετοχή σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Πέρα από τις αντικειμενικές δυσκολίες που επηρεάζουν την ποιότητα των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε αναπηρίας επηρεάζουν επίσης τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά. Για παράδειγμα, η αδυναμία των παιδιών με αυτισμό να μαθαίνουν παρατηρώντας τους άλλους (Schleien, Mustonen, & Rynders, 1995) περιορίζει την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που απαιτούν κοινωνική αλληλεπίδραση. Αντίθετα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δε φαίνεται να διαφοροποιούνται από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά το είδος των δραστηριοτήτων που επιλέγουν στον ελεύθερο χρόνο (Beart et al., 2001 · Schroeder, 2006).

Η παρούσα έρευνα

Παρ' όλες τις διαπιστώσεις για τις αντικειμενικές δυσκολίες που έχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και με τις διαφορές στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται, οι γνώσεις μας είναι αρκετά περιορισμένες σχετικά με το πώς τα ίδια τα παιδιά με διαφορετικές ειδικές ανάγκες αντιλαμβάνονται αυτούς τους περιορισμούς στον ελεύθερό τους χρόνο και πώς θα ήθελαν αυτός να είναι. Η εργασία αυτή ήταν διερευνητική. Σκοπός της ήταν η χαρτογράφηση των αντιλήψεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες (αυτισμός, νοητική ανεπάρκεια) και με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τις αντικειμενικές δυσκολίες και τους περιορισμούς στον ελεύθερό τους χρόνο, αλλά και των ποιοτικών χαρακτηριστικών του ελεύθερου χρόνου, όπως αυτά βιώνονται από τα ίδια τα παιδιά με ειδικές ανάγκες διαφορετικών ομάδων. Καθότι οι αντιλήψεις μας καθορίζουν την

συμπεριφορά μας, η γνώση μας για τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τον ελεύθερό τους χρόνο θα βοηθήσει στην κατανόηση της συμπεριφοράς τους. Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι αντικειμενικές συνθήκες και οι περιορισμοί που τα ίδια τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εντοπίζουν κατά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, καθώς και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Υποθέσαμε ότι ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες θα είναι περιορισμένος όσον αφορά την χρονική του έκταση (Υπόθεση 1), και θα εμπλέκονται σε παθητικές και μοναχικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου οι οποίες θα λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον (Υπόθεση 2). Τέλος, η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου θα επηρεάζεται από το είδος της αναπηρίας (Υπόθεση 3).

3. Μέθοδος

3.1. Συμμετέχοντες:

Στην έρευνα συμμετείχαν 69 μαθητές (35 κορίτσια) με ειδικές ανάγκες που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο και ανήκαν σε μία εκ των τριών κατηγοριών ειδικών αναγκών: α) του αυτισμού (22 μαθητές/τριες), β) της νοητικής ανεπάρκειας (24 μαθητές/τριες, 5: ελαφριά, 10: μέτρια, 9: βαριά), και, γ) των μαθησιακών δυσκολιών (23 μαθητές/τριες), και προέρχονταν από έξι νομούς της Ελλάδας. Η κατάταξη των παιδιών στους τρεις τύπους έγινε με βάση την αξιολόγησή τους από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς. Οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε τάξεις ειδικών και γενικών σχολείων και συμμετείχαν στη έρευνα προαιρετικά. Η επιλογή των τάξεων έγινε με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης σε εν δυνάμει συμμετέχοντες μίας τουλάχιστον από τις τρεις κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνολικά χορηγήθηκαν 98 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 77. Από αυτά τα οκτώ δεν συμπεριλήφθηκαν γιατί δεν ήταν πλήρως συμπληρωμένα.

3.2. Εργαλεία της έρευνας

Για τη διερεύνηση των απόψεων των ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο γραπτό ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες έρευνες για τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Θωίδης, 2000· Πνευματικός et al., 2009· Schroeder, 2006).

Λόγω των δυσκολιών και ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή τρίτου προσώπου, «εκπαιδευμένου διαμεσολαβητή», ώστε να καταστεί εφικτή και αξιόπιστη η συλλογή των δεδομένων. Η θέση του «διαμεσολαβητή» απαιτεί γνώση των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών αλλά και του σκοπού της έρευνας. Για τον λόγο αυτό στο ρόλο του τρίτου αυτού προσώπου χρησιμοποιήθηκαν ερευνητές, οι οποίοι έχουν ως κύριο επάγγελμα αυτό του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (σε πολλές περιπτώσεις σε ειδικά σχολεία) και εκπαιδεύτηκαν ως προς τις ανάγκες της έρευνας.

3.2.1. Αντικειμενικές συνθήκες που περιορίζουν τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Χρόνος που διατίθεται για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου: Προκειμένου να καταγραφεί ο χρόνος που διαθέτουν τα παιδιά των τριών κατηγοριών ειδικών αναγκών ζητήθηκε από τα παιδιά να δηλώσουν πόσο συχνά (1: σπάνια, 2: που και που 3: πολύ συχνά) συμμετέχουν και πόσο συχνά θα ήθελαν να συμμετέχουν σε μια σειρά από τρεις ομάδες δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου: ατομικές-μοναχικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σπίτι (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια, τηλεόραση, ατομικό παιχνίδι –συνολικά τρεις δραστηριότητες), δραστηριότητες με συνομηλίκους (π.χ. κάνω παρέα με φίλους, παίζω στο πάρκο, αθλούμαι, κλπ., -συνολικά έξι δραστηριότητες) και δραστηριότητες πολιτισμού και ψυχαγωγίας που απαιτούν παρουσία ενήλικου (π.χ. πηγαίνω κινηματογράφο, θέατρο, επισκέπτομαι μουσεία, κλπ., -συνολικά επτά δραστηριότητες) (Bender et al., 1992· Buttimer, & Tierney, 2005· Θωϊδης, 2000· Solish, Perry, & Minnes, 2010).

Περιορισμοί και εξαρτήσεις στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου: Προκειμένου να καταγραφούν οι περιορισμοί που τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι μειώνουν τις δυνατότητές τους για συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν κατά πόσο συμμετέχουν σε υποστηρικτικές δραστηριότητες (π.χ. φυσικοθεραπεία, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, ή υποστηρικτική διδασκαλία) λόγω της ειδικής τους ανάγκης (ναι/όχι), οι οποίες θα μπορούσαν να περιορίσουν τον ελεύθερο χρόνο τους. Επίσης, τους ζητήθηκε να δηλώσουν το κατά πόσο (1: καθόλου/λίγο, 2: μέτρια, 3: πολύ) παρέχονται δυνατότητες για την απρόσκοπτη πρόσβασή τους σε μια σειρά από χώρους (π.χ. πάρκο, γυμναστήριο, κινηματογράφους, εμπορικά κέντρα, κλπ.) και

μέσα (π.χ. λεωφορεία). Τέλος, ζητήθηκε να δηλώσουν κατά πόσο υπάρχουν περιορισμοί (1: σπάνια, 2: που και που, 3: πολύ συχνά) στην αυτόνομη μετακίνησή τους προκειμένου να συμμετάσχουν μόνοι τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ή εάν απαιτείται συνοδεία ενήλικα.

3.2.2. Ποιοτικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου

Κοινωνική διάσταση των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου: Προκειμένου να διαπιστωθεί η κοινωνική διάσταση των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με διαφορετικές ειδικές ανάγκες οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν να δηλώσουν πόσο συχνά (1: σπάνια, 2: μερικές φορές, 3: πολύ συχνά) στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου συμμετέχουν μέλη της οικογένειας, φίλοι τους ή αν δραστηριοποιούνται μόνοι τους.

Λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου: Προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες – από την εμπειρία τους- είναι οι λειτουργίες των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους (1: διαφωνώ, 2: ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 3: συμφωνώ) με τις λειτουργίες (π.χ. δημιουργικότητα – μάθηση, χαλάρωση – ξεκούραση, διασκέδαση – ψυχαγωγία, επικοινωνία – κοινωνικότητα) των δικών τους δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου.

Η διάσταση του αυτο-προσδιορισμού στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου: Προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο η εμπλοκή των παιδιών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες έχει τα βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, όπως τη διάσταση του αυτό-προσδιορισμού, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν την συμφωνία τους (1: διαφωνώ, 2: ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 3: συμφωνώ), σε επτά δηλώσεις οι οποίες συνδέονται με την αυτοδιαχείριση του ελεύθερου χρόνου από τον συμμετέχοντα (π.χ. «αποφασίζω μόνος μου το τι θα κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου»).

4. Αποτελέσματα

4.1 Αντικειμενικές συνθήκες που περιορίζουν τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Χρόνος που διατίθεται για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου
Προκειμένου να εξεταστεί εάν οι υποκειμενικές εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου τους σε διάφορες

δραστηριότητες υπαγορεύονται από κάποιους λανθάνοντες παράγοντες πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών. Η ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων με ιδιοτιμές πάνω από ένα, οι οποίοι εξηγούσαν το 63.3% της συνολικής διακύμανσης. Οι παράγοντες είχαν νόημα και ανέδειξαν τη δομή του ερωτηματολογίου: Παράγοντας 1: εξωτερικές – συλλογικές δραστηριότητες ($\alpha=.92$), Παράγοντας 2: εξαρτημένες – δραστηριότητες πολιτισμού και ψυχαγωγίας ($\alpha=.86$), Παράγοντας 3: εσωτερικές – μοναχικές δραστηριότητες ($\alpha=.60$). Οι φορτίσεις, το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης και οι ιδιοτιμές κάθε παράγοντα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1.

Διερευνητική ανάλυση παραγόντων στο ερωτηματολόγιο συχνότητας άσκησης δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο για το είδος ενασχόλησης στον ελεύθερο χρόνο

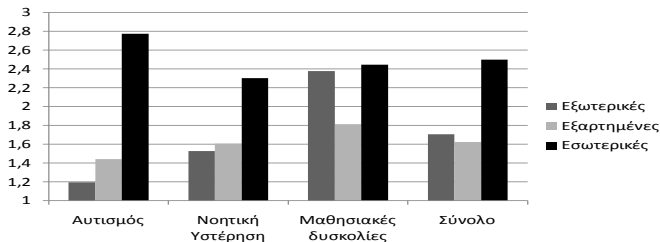
Δραστηριότητες	Παράγοντες		
	1	2	3
Κάνω ποδήλατο	.908		
Παρέα με φίλους	.899		
Μιλάω στο τηλέφωνο	.852		
Παίζω έξω	.816		
Αθλούμαι	.796		
Βόλτες, περίπατοι	.638		
Πηγαίνω θέατρο		.847	
Επισκέπτομαι μουσεία, εκθέσεις		.854	
Πηγαίνω κινηματογράφο		.792	
Παίζω μουσικό όργανο		.615	
Διαβάζω εξωσχολικά βιβλία		.598	
Πηγαίνω χορό		.571	
Πηγαίνω σε μουσικές εκδηλώσεις		.533	
Ηλεκτρονικά παιχνίδια			.839
Βλέπω τηλεόραση			.719
Παίζω στο σπίτι			.624
Ζωγραφίζω			.505
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	28.4%	22.5%	12.2%
Ιδιοτιμή	4.83	3.82	2.07

Σημείωση: Όλες οι φορτίσεις κάτω του .300 παραλείπονται.

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά διαφορετικών κατηγοριών με ειδικές ανάγκες διαφέρουν σημαντικά ως προς την συχνότητα άσκησης δραστηριοτήτων των τριών κατηγοριών, εφαρμόστηκε στα δεδομένα μια

μικτού σχεδιασμού ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (mixed design repeated measures ANOVA). Για τον σχεδιασμό της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν ως μεταξύ των συμμετεχόντων μεταβλητή (between participants) οι τρεις κατηγορίες (παιδιά με αυτισμό, παιδιά με νοητική ανεπάρκεια και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες) και ως ενδοατομικός (within participants) παράγοντας η συχνότητα συμμετοχής σε κάθε τύπο δραστηριότητας (εξωτερική-συλλογική, εξαρτημένη-πολιτιστική/ψυχαγωγική και εσωτερική-ατομική). Η ανάλυση ανέδειξε σημαντική την επίδραση του τύπου της δραστηριότητας, $F(2, 132)=.32$, $p<.001$, $MSE=16.56$, $\eta_p^2=.68$. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σύνολό τους αφιερώνουν περισσότερο ($p<.001$) χρόνο από την ζωή τους σε εσωτερικές-ατομικές δραστηριότητες (Bonferroni correction $p<.05$) παρά σε εξωτερικές και εξαρτημένες από τους συνομηλίκους δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, σημαντική βρέθηκε και η αλληλεπίδραση του τύπου της δραστηριότητας με τον τύπο ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, $F(4, 132)=29.05$, $p<.001$, $MSE=3.81$, $\eta_p^2=.47$. Οι ανά ζεύγη συγκρίσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων που εμπλέκεται η κάθε ομάδα έδειξε ότι τα παιδιά με αυτισμό ασχολούνται σημαντικά περισσότερο, $t(21)=3.64$, $p=.002$, με εσωτερικές-ατομικές δραστηριότητες παρά με εξαρτημένες ή εξωτερικές δραστηριότητες, $t(21)=21.55$, $p<.001$, ενώ εμπλέκονται σημαντικά λιγότερο, $t(21)=3.64$, $p=.002$ σε εσωτερικές δραστηριότητες από ότι σε εξαρτημένες $t(21)=14.20$, $p>.05$. Τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια εμπλέκονται, σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό, σε εσωτερικές – ατομικές δραστηριότητες από ότι σε εξαρτημένες $t(23)=6.29$, $p<.001$, ή εξωτερικές δραστηριότητες $t(23)=8.96$, $p<.001$, ενώ δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ των εξαρτημένων και εξωτερικών δραστηριοτήτων με συνομηλίκους $t(23)=.786$, $p=.440$. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται σημαντικά περισσότερο σε εσωτερικές-ατομικές, $t(22)=4.69$, $p<.001$, και εξωτερικές δραστηριότητες με συνομηλίκους από ότι σε εξαρτημένες δραστηριότητες, $t(22)=4.51$, $p<.001$, ενώ δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς την εμπλοκή τους σε εσωτερικές-ατομικές και εξωτερικές δραστηριότητες από τους συνομηλίκους, $t(22)=.783$, $p=.442$.

Πίνακας 2.
Μέσοι όροι εμπλοκής σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου
ανά τύπο ειδικής ανάγκης



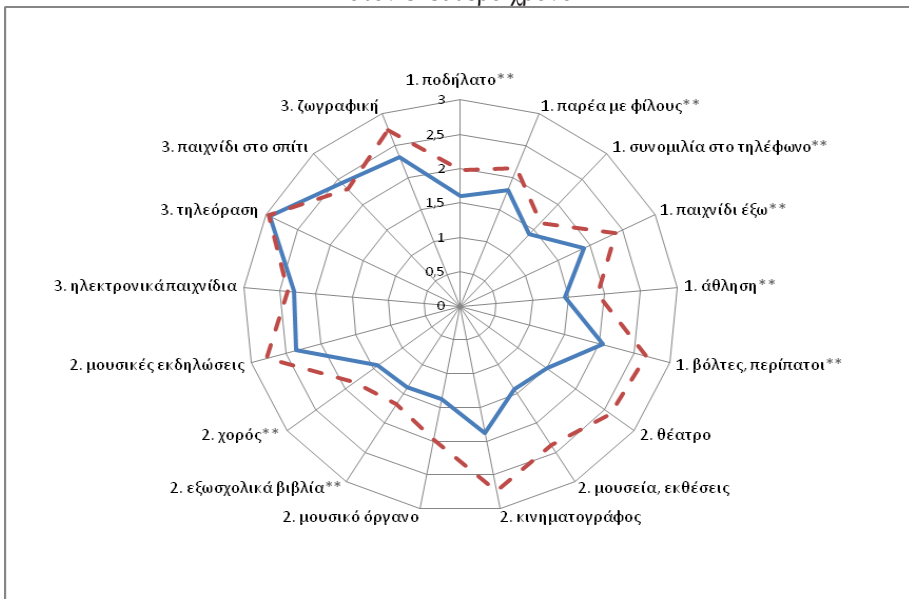
Οι αναλύσεις διακύμανσης (ANOVAs) με εξαρτημένη μεταβλητή τον τύπο της δραστηριότητας και ανεξάρτητη τον τύπο της ειδικής ανάγκης έδειξαν ότι τα παιδιά, ανάλογα με τον τύπο ειδικών αναγκών στην οποία ανήκουν, διαφέρουν ως προς την επιλογή εξωτερικών δραστηριοτήτων, $F(2, 68) = 69.10, p < .001$. Ο έλεγχος Tukey για διομαδικές συγκρίσεις έδειξε ότι τα παιδιά με αυτισμό εμπλέκονται σε σημαντικά μικρότερο βαθμό σε εξωτερικές δραστηριότητες από τους συνομηλίκους τους ($M=1.19, TA=.16$) από ($p=.006$), δηλ. τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια ($M=1.53, TA=.45$) και τα παιδιά ($p < .001$) με μαθησιακές δυσκολίες ($M=2.38, TA=.36$). Επίσης, τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια συμμετέχουν σε σημαντικά ($p < .001$) μικρότερο βαθμό σε εξωτερικές δραστηριότητες από ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αναφορικά με τις εξαρτημένες δραστηριότητες, τα παιδιά των τριών κατηγοριών δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τη συχνότητα άσκησης, $F(2,68)=2.69, p=.075$. Ωστόσο, τα παιδιά των τριών κατηγοριών διαφέρουν ως προς την συχνότητα άσκησης στις εσωτερικές-ατομικές δραστηριότητες, $F(2,68)=10.93, p < .001$. Ο έλεγχος Tukey για διομαδικές συγκρίσεις έδειξε ότι τα παιδιά με αυτισμό εμπλέκονται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε εσωτερικές-ατομικές δραστηριότητες από ότι τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια ($p < .001$) και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ($p=.007$), αλλά τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια δε διαφέρουν σημαντικά ($p=.339$) σε σχέση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στον βαθμό εμπλοκής τους σε εσωτερικές – ατομικές δραστηριότητες.

Το αραχνοειδές διάγραμμα του Πίνακα 3 δείχνει τις επιθυμίες για συμμετοχή σε κάθε δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου (επιθυμίες) σε σχέση με την συχνότητα της υφιστάμενης συμμετοχής σε δραστηριότητες. Στο

σύνολό τους, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δε θα επιθυμούσαν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε καμία σχεδόν από τις δραστηριότητες εσωτερικού, οικιακού χώρου (στο σπίτι) (με εξαίρεση για έναν μικρό αριθμό παιδιών που προτιμούν τη ζωγραφική) (όλα τα $ps < .05$). Αντίθετα, όλα τα παιδιά θα επιθυμούσαν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται έξω από το σπίτι, είτε αυτές είναι εξαρτημένες πολιτισμού και ψυχαγωγίας, είτε είναι εξωτερικές συλλογικές. Ο έλεγχος t για συζευγμένα δείγματα (paired sample t tests) έδειξε ότι οι διαφορές αυτές είναι σημαντικές (όλα τα $ps < .001$) και παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση (όλα τα $rs > .50$) στις δραστηριότητες «διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων», «συμμετοχή σε χορό», «παρέα με φίλους», «ποδήλατο», «άθληση», «συνομιλία στο τηλέφωνο», «παιχνίδι έξω». Από την άλλη μεριά, αν και οι διαφορές είναι σημαντικές στις περισσότερες εξαρτημένες δραστηριότητες, μόνον για τις δραστηριότητες «μελέτη εξωσχολικών βιβλίων» και «χορός» η συσχέτιση μεταξύ του επιθυμητού και του πραγματικού χρόνου που διατίθεται για αυτές ήταν σημαντική ($rs > .50$).

Πίνακας 3.

Αραχνοειδές διάγραμμα των δραστηριοτήτων και προτιμήσεων/επιθυμιών στον ελεύθερο χρόνο



Σημείωση: Η συνεχής γραμμή δηλώνει τους πραγματικούς χρόνους που αφιερώνουν τα παιδιά στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ενώ η διακεκομμένη γραμμή τον

χρόνο που θα επιθυμούσαν να αφιερώνουν σε αυτές τις ίδιες δραστηριότητες. Οι αριθμοί 1,2 και 3 δηλώνουν τους παράγοντες εξωτερικές – συλλογικές, εξαρτημένες δραστηριότητες ψυχαγωγίας και πολιτισμού και εσωτερικές-ατομικές αντίστοιχα. Οι αστερίσκοι δηλώνουν σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επιθυμία και την πραγματικότητα (** $p < .001$) και ισχυρή συσχέτιση ($r > .50$).

Περιορισμοί και εξαρτήσεις στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Πάνω από τα μισά παιδιά (62.3%) που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι αφιερώνουν μετά το σχολείο κάποιο χρόνο για θεραπεία που σχετίζεται με τις ανάγκες τους (φυσικοθεραπεία 10.1%, λογοθεραπεία 34.8%, εργοθεραπεία 17.4%) ή για υποστηρικτική διδασκαλία (81.2%). Γίνεται φανερό ότι ο χρόνος που αφιερώνεται σε αυτές τις δραστηριότητες συμπίπτει τον ελεύθερό τους χρόνο και τη διάθεσή του σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

Πίνακας 4.

Περιοχές κατά αύξουσα σειρά ανάλογα με τις παρεχόμενες διευκολύνσεις

A/A	Περιοχή για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου	Σύνολο			Τύπος ειδικής ανάγκης						Kruskal-Wallis test $\chi^2(2, N=69)$ ps	
		N	MO	TA	Αυτισμός		Νοητική ανεπάρκεια		Μαθησιακές Δυσκολίες			
1	Πάρκο	69	2.24	.650	2.04	.485	1.75	.442	2.95	.208	47.35	.000
2	Εμπορικά κέντρα	69	2.10	.730	1.77	.528	1.66	.481	2.86	.457	40.72	.000
3	Εκκλησία	69	2.04	.756	1.68	.567	1.62	.494	2.82	.491	37.94	.000
4	Δημ. χώροι εστ.	69	2.01	.813	1.81	.664	1.41	.503	2.82	.491	37.35	.000
5	Λεωφορείο	69	1.94	.661	1.63	.492	1.66	.481	2.52	.593	25.76	.000
7	Γυμναστήριο	69	1.66	.851	1.27	.455	1.04	.204	2.69	.558	49.85	.000

Πέρα από τις επιπρόσθετες ανάγκες που θα πρέπει να καλύψουν αναγκαστικά λόγω της ιδιαιτερότητάς τους τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν καθημερινά δυσκολίες και όσον αφορά την πρόσβαση και τη μετακίνηση σε χώρους στους οποίους προσφέρονται υπηρεσίες και ευκαιρίες για άσκηση δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου (Πίνακας 4). Όσον αφορά τον βαθμό παρεχόμενης διευκόλυνσης, την πρώτη θέση κατέχουν τα πάρκα, ακολουθούν τα εμπορικά καταστήματα, οι εκκλησίες, οι

δημόσιοι χώροι εστίασης, τα λεωφορεία και τα ταχυδρομεία, με έναν μέσο όρο κοντά στο 2. Σε αυτούς τους χώρους παρέχονται δηλαδή διευκολύνσεις μετρίου βαθμού. Την χειρότερη «βαθμολόγηση» την έχουν τα γυμναστήρια. Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (Levene's $p < .05$) έδειξε ότι οι δηλώσεις των παιδιών διαφοροποιούνται και στην περίπτωση των διευκολύνσεων ανάλογα με τις κατηγορίες ειδικών αναγκών (όλα τα $ps < .001$). Γενικά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα στον τομέα αυτό ($MO > .2.50$). Αντίθετα, τα παιδιά με αυτισμό και νοητική ανεπάρκεια φαίνεται να δηλώνουν ότι έχουν σχεδόν σε όλες τις περιοχές κάποιο βαθμό δυσκολίας πρόσβασης ($MO < 2$).

Πίνακας 5.
Δυσκολίες αυτόνομης μετακίνησης

	Σύνολο		Τύπος ειδικής ανάγκης						Kruskal-Wallis test $\chi^2(2, N=69)$ ps	
			Αυτισμός		Νοητική ανεπάρκεια		Μαθησιακές δυσκολίες			
	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Χρειάζομαι συνοδεία για μετακίνηση	2.44	.84	3.00	.00	3.00	.00	1.34	.57	61.82	.000
Χρησιμοποιώ μόνος τα Μ.Μ.Μ.	1.30	.52	1.00	.00	1.00	.00	1.91	.51	51.17	.000
Κινούμαι μόνος σε δημόσιους χώρους	1.36	.61	1.00	.00	1.00	.00	2.08	.59	54.30	.000

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι αδυνατεί να μετακινηθεί αυτόνομα, ώστε να συμμετέχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Μόλις 19 από τους 69 μαθητές δήλωσαν ότι έχουν τη δυνατότητα αυτόνομης μετακίνησης. Το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis (Levene's $p < .05$) έδειξε ότι τα παιδιά με αυτισμό και νοητική ανεπάρκεια αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην αυτόνομη μετακίνηση σε σχέση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (πρβλ. Πίνακα 5, όλα τα $ps < .001$).

4.2 Ποιοτικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου

Κοινωνική διάσταση των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου

Πίνακας 6.
Κοινωνικές σχέσεις στον ελεύθερο χρόνο

Κοινωνικές Σχέσεις	Τύπος ειδικής ανάγκης								Kruskal-Wallis test $\chi^2(2, N=69) ps$	
	Αυτισμός (n=22)		Νοητική Στέρ. (n=24)		Μαθησιακές Δυσκολίες (n=23)		Σύνολο (n=69)			
	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Μόνος	2.86	.351	2.50	.589	2.00	.522	2.44	.607	24.3	.000
Με την οικογένεια	2.13	.467	2.20	.508	2.04	.474	2.13	.482	1.37	.503
Με φίλους	1.09	.294	1.62	.646	2.43	.506	1.72	.745	38.76	.000

Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (Levene's $p < .05$) έδειξε ότι τα παιδιά των τριών ομάδων διαφέρουν ως προς τον χρόνο που αφιερώνουν για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου με φίλους ($p < .001$) ή χωρίς παρέα ($p < .001$) (πρβλ. Πίνακα 6). Για τα παιδιά με αυτισμό και νοητική ανεπάρκεια ο ελεύθερος χρόνος έχει μοναχικό χαρακτήρα. Δεν συμβαίνει το ίδιο με τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, ο χρόνος που τα παιδιά περνούν με την οικογένειά τους δε διαφέρει σημαντικά μεταξύ των τριών ομάδων ($p > .05$).

Λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου

Πίνακας 7.
Λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου

	Τύπος ειδικής ανάγκης								<i>F (2, 69)</i>	<i>ps</i>
	Αυτισμός (n=22)		Νοητική ανεπάρκεια (n=24)		Μαθησιακές Δυσκολίες (n=23)		Σύνολο (n=69)			
	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>		
Δημιουργώ, μαθαίνω κλπ.	1.68	.779	2.12	.797	2.34	.714	2.05	.802	4.40	.016
Χαλαρώνω, ξεκουράζομαι	1.81	.664	1.91	.653	2.65	.486	2.13	.705	12.89	.000
Διασκεδάζω, ψυχαγωγούμαι	1.68	.716	1.91	.653	2.65	.486	2.08	.742	14.89	.000
Γνωρίζω νέους φίλους	1.18	.501	1.70	.690	2.52	.510	1.81	.791	$\chi^2(2, N=69)$ 34.11 $p=.000$	

Ο ελεύθερος χρόνος δεν επιτελεί στον ίδιο βαθμό τις ίδιες λειτουργίες για όλες τις κατηγορίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Πίνακας 7). Οι αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες ως προς τις λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου που αφορούσαν την δημιουργία-μάθηση, τη χαλάρωση-ξεκούραση και τη διασκέδαση-ψυχαγωγία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για ψυχαγωγία-διασκέδαση και ξεκούραση-χαλάρωση σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες ειδικής ανάγκης. Αντίθετα τα παιδιά με αυτισμό σε σχέση με τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες αξιοποιούν σε μικρότερο βαθμό τον ελεύθερό τους χρόνο για μάθηση και δημιουργία. Το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis (Levene's $p < .05$) έδειξε ότι τα παιδιά με αυτισμό και νοητική ανεπάρκεια αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην παρέα με φίλους απ' ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Διαστάσεις του αυτο-προσδιορισμού

Σχεδόν το σύνολο των παιδιών με ειδικές ανάγκες που ανήκουν στις κατηγορίες του αυτισμού και της νοητικής ανεπάρκεια του δείγματος (Πίνακας 8) συμφωνούν ότι χρειάζονται κάποιον να τους συμβουλευεί και

δεν προγραμματίζουν σχεδόν ποτέ από πριν τι θα κάνουν. Τα περισσότερα επίσης παιδιά δηλώνουν ότι στον ελεύθερό τους χρόνο δεν αποφασίζουν μόνα τους αλλά εξαρτώνται συνήθως από τους γονείς τους, οι οποίοι και αποφασίζουν για το τι θα κάνουν. Αξιοσημείωτη είναι η απουσία ενδιαφερόντων/κινήτρων («συνήθως βαριέμαι»). Αντίθετα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι κάνουν συχνότερα αυτό που τους αρέσει.

Πίνακας 8.
Διαστάσεις του ελεύθερου χρόνου

	Τύπος ειδικής ανάγκης								Kruskal-Wallis test	
	Αυτισμός (n=22)		Νοητική ανεπάρκεια (n=24)		Μαθησιακές δυσκολίες (n=23)		Σύνολο (n=69)			
	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA	$\chi^2(2, N=69)$	p
Νιώθω καλά ακόμα και αν δεν κάνω τίποτα	2.27	.93	2.50	.78	2.30	.87	2.36	.85	.80	.668
Συνήθως βαριέμαι	2.04	.72	2.45	.72	1.13	.45	1.88	.84	30.83	.000
Προγραμματίζω από πριν	1.09	.29	1.04	.20	1.73	.61	1.28	.51	27.40	.000
Αποφασίζω μόνος μου τι θα κάνω	1.13	.46	1.20	.58	2.30	.63	1.55	.77	37.83	.000
Αποφασίζουν οι γονείς μου	2.86	.35	2.83	.56	1.69	.63	2.46	.75	39.72	.000
Στον ελεύθερο χρ. κάνω αυτό που μου αρέσει	1.68	.83	1.50	.78	2.34	.88	1.84	.90	F (2, 68) 6.64	p .002
Χρειάζομαι κάποιον να με συμβουλευεί	2.95	.21	2.83	.48	1.17	.57	2.31	.93	F (2, 68) 110.20	p .000

5. Συζήτηση

Η παρούσα διερευνητική μελέτη στόχευε στην χαρτογράφηση των αντιλήψεων των παιδιών τριών τύπων ειδικών αναγκών σχετικά με τις αντικειμενικές δυσκολίες και τους περιορισμούς στον ελεύθερό τους χρόνο, οι οποίες απορρέουν από την ειδική ανάγκη κάθε τύπου, αλλά και την καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών του ελεύθερου χρόνου, όπως αυτά βιώνονται από τα ίδια τα παιδιά.

Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν πράγματι να αντιμετωπίσουν κάποιες αντικειμενικές δυσκολίες, μερικές από τις οποίες αφορούν και τις τρεις ομάδες παιδιών που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, ενώ άλλες σχετίζονται με τον τύπο της ειδικής ανάγκης. Ειδικότερα, η επιπρόσθετη αναγκαιότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες θεραπείας και αποκατάστασης συμπιέζουν τον χρόνο που θα μπορούσε να διατεθεί σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Ανεξάρτητα από τον τύπο της ειδικής ανάγκης, οκτώ στα δέκα παιδιά δήλωσαν ότι μετά το σχολείο αφιερώνουν καθημερινά χρόνο για υποστηρικτική διδασκαλία και έξι στα δέκα παιδιά είναι αποδέκτες κάποιας θεραπείας σχετικά με τις ανάγκες τους. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με αποτελέσματα ανάλογων ερευνών σε άλλες χώρες σχετικών με τους περιορισμούς του ελεύθερου χρόνου των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Beart et al., 2001· Markowitz, 2006).

Παρατηρήθηκαν επίσης κάποιες σημαντικές αδυναμίες που οφείλονται στον τύπο ειδικής ανάγκης, και ενδεχομένως στο βαθμό της, κάτι που επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες (Solish, Perry & Minnes, 2010). Για παράδειγμα, η αδυναμία αυτόνομης πρόσβασης και μετακίνησης αφορά κυρίως στα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια και αυτισμό τα οποία στο σύνολό τους μετακινούνται με ενήλικα συνοδό. Η αδυναμία αυτόνομης μετακίνησης και πρόσβασης σε χώρους και υπηρεσίες που παρέχουν ευκαιρίες για συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου περιορίζουν ακόμη περισσότερο την αυτονομία και τις ευκαιρίες συμμετοχής σε αυτές των παιδιών με αυτισμό και νοητική ανεπάρκεια. Στις δραστηριότητες που η παρουσία του ενήλικα είναι υποχρεωτική, όπως αυτές πολιτισμού και ψυχαγωγίας, η συμμετοχή τους είναι σπάνια και ανεξάρτητη από τον τύπο της ειδικής ανάγκης. Επίσης, η συμμετοχή τους σε εξωτερικές συλλογικές δραστηριότητες για τις οποίες επιπρόσθετα απαιτείται η συμμετοχή συνομηλίκων είναι σπάνια και εξαρτάται από τον τύπο της αναπηρίας τους. Σε αντίθεση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σχεδόν όλα τα παιδιά με αυτισμό και τα περισσότερα με νοητική ανεπάρκεια δήλωσαν ότι δεν αφιερώνουν χρόνο σε εξωτερικές συλλογικές δραστηριότητες με συνομηλίκους. Με άλλα λόγια, τα παιδιά με αυτισμό στον ελεύθερό τους χρόνο εμπλέκονται κυρίως σε ατομικές δραστηριότητες μέσα στο σπίτι, σπάνια σε εξαρτημένες εξωτερικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και καθόλου σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου με συνομηλίκους. Παρόμοια, τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια εμπλέκονται κυρίως σε ατομικές δραστηριότητες μέσα στο σπίτι και σπάνια σε εξαρτημένες εξωτερικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου με συνομηλίκους. Αντίθετα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μοιράζουν

τον ελεύθερό τους χρόνο μεταξύ εσωτερικών ατομικών δραστηριοτήτων μέσα στο σπίτι και εξωτερικών δραστηριοτήτων με τους συνομηλικούς, ενώ σε σημαντικά μικρότερο βαθμό εμπλέκονται σε εξαρτημένες δραστηριότητες ψυχαγωγίας και πολιτισμού. Αυτή η διαφορά, προφανώς μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχα ζητήματα αυτόνομης μετακίνησης και πρόσβασης σε χώρους που προσφέρονται δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

Τα εμπόδια και οι περιορισμοί που αντιμετωπίζει το σύνολο των παιδιών με ειδικές ανάγκες επιδρούν αρνητικά στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ελεύθερου χρόνου τους, όπως είναι η ελευθερία επιλογής δραστηριοτήτων (Bender, Brannan, & Verhoven, 1992· Πνευματικός, et al., 2009). Ανάμεσα σε μια σειρά από 17 δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους, δήλωσαν ότι γενικά επιθυμούν την συμμετοχή τους σε διαφορετικού τύπου δραστηριότητες από αυτές στις οποίες συμμετέχουν. Ειδικότερα, θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε εξωτερικές – συλλογικές δραστηριότητες και δραστηριότητες ψυχαγωγίας και πολιτισμού. Οι διαφορές αυτές είναι σε συμφωνία και με προηγούμενες έρευνες οι οποίες επεσήμαναν κάποιο χάσμα ανάμεσα στον επιθυμητό και πραγματικό ελεύθερο χρόνο (Dattilo, 1991· Schroeder, 2006). Αντίθετα τα παιδιά δε φάνηκε να επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ατομικές μέσα στο σπίτι, πράγμα που ενισχύει τον αναγκαστικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου μέσα στο σπίτι. Τα δεδομένα αυτά φανερώνουν έμμεσα την απουσία ελευθερίας επιλογής και αυτο-προσδιορισμού στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο μοναχικός χαρακτήρας των ήδη περιορισμένων δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με αυτισμό και νοητική ανεπάρκεια έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των ευκαιριών για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς, γεγονός που δυσχεραίνει την κοινωνική τους ένταξη. Όπως ήταν αναμενόμενο η επικοινωνία και η κοινωνικότητα δεν καταγράφηκαν ως μία από τις πρωτεύουσες λειτουργίες των παιδιών αυτών.

Ένας από τους περιορισμούς αυτής της έρευνας είναι ότι δεν εξέτασε τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών με ειδικές ανάγκες συγκριτικά με αυτόν των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες, κάτι που θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μέλλον. Επίσης, τα παιδιά κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις τύπους ειδικών αναγκών με βάση τις κρατικά έγγραφα και τις κρίσεις των επιτροπών. Ωστόσο, είναι φυσικό να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις

μέσα σε κάθε κατηγορία τις οποίες μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει.

Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες έχει διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία απορρέουν από κάποιους αντικειμενικούς περιορισμούς. Κάποιοι από αυτούς συνδέονται με τον τύπο της ειδικής ανάγκης και δεν είναι εύκολο να αρθούν. Κάποιοι άλλοι ωστόσο, που σχετίζονται με αντικειμενικές δυσκολίες οργάνωσης και με τη δημιουργία προσπελάσιμων χώρων σε άτομα με ειδικές ανάγκες, μπορούν να εκλείψουν. Καταρχήν είναι θεμελιώδες να συνειδητοποιήσουμε την αναγκαιότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών προς αυτήν την κατεύθυνση. Εδώ έγκειται και η συνεισφορά της παρούσας έρευνας. Παρ' όλες τις διακηρύξεις η έλλειψη κοινωνικής πολιτικής για αυτό το θέμα είναι φανερή μια και απουσιάζουν τόσο γενικότεροι σχεδιασμοί και προβλέψεις για τις απαιτήσεις του ελεύθερου χρόνου των παιδιών με ειδικές ανάγκες όσο και η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη λήψη μέτρων ανάλογα με την κατηγορία και τον βαθμό της ειδικής ανάγκης. Περαιτέρω καταδεικνύεται η ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών από την μεριά του σχολείου καθώς και η ενσωμάτωση της αγωγής του ελεύθερου χρόνου στα αναλυτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Bender et al., 1992). Για παράδειγμα, το σχολείο θα μπορούσε να συνεισφέρει σε αυτήν την κατεύθυνση εντάσσοντας στο αναλυτικό πρόγραμμα θεματικές και δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου προσφέροντας ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και δραστηριότητες περιβάλλον και συμβάλλοντας ουσιαστικά στην αντιστάθμιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας που βιώνουν τα παιδιά αυτά στον ελεύθερο χρόνο τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Α & Β. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Θωϊδης, Ι. (2000). Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στη προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα.
- Κορωνάιου, Α. (1996). *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Νήσος.
- Νέτσικα Δ. (2011). Διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε άτομα με αυτισμό και άτομα με νοητική αναπηρία: μια διερευνητική εργασία. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πνευματικός Δ., Θωϊδης Ι., & Γάκη Ε. (2009). Εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών: Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου; Στο *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 454-462.

Ξενόγλωσση

- Beart, S., Hawkins, D., Stenfert, B., Smithson, P., & Tolosa, I. (2001). Barriers to accessing leisure opportunities for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 133-138.
- Bender, M., Brannan, S., & Verhoven, P. (1992). *Leisure Education for the Handicapped: Curriculum Goals, Activities, and Resources*. San Diego: Gollege-Hill Press.
- Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(1), 25-42.
- Dattilo, J. (1991). Recreation and leisure: A review of the literature and recommendations for future directions. In L.M. Meyer, C.A. Peck & L. Brown (Ed.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities*, pp. 171-193. Baltimore: P.H. Brookes.
- Kerkhoff, W. (1993). Freizeitgestaltung von Menschen mit Behinderung: Eine freizeitpaedagogische Herausforderung. *Freizeitpaedagogik*, 15(1), 7-16.
- Kreiner, J. (2005). Development of a vocabulary-free leisure Interest assessment instrument for individuals with severe developmental disabilities and communication difficulties. *Mental Retardation and Developmental Remedial and Special Education*, 19, 242-256.
- Lippold, T., & Burns, J. (2009). Social support and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 463-473.
- Markowetz, R. (2001). Freizeit behinderter Menschen. In Cloerkes, G. *Soziologie der Behinderten*, 269-299. Heidelberg: Winter.
- Markowetz, R. (2006). Freizeit und Behinderung. Inklusion durch Freizeitassistentz. *Spektrum Freizeit*, 30, 2, 54-72.

- McConkey, R. & Collins, S. (2010). The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 91-700.
- OECD Social indicators. Society at a Glance (2009). (2. Special Focus: Measuring Leisure in OECD Countries).
- Schleien, S., Mustonen, T., & Rynders, J. (1995). Participation of children with autism and nondisabled peers in a cooperatively structured community art program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 397-413.
- Schroeder, K. (2006). Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Eine empirische Studie aus personenzentrierter und subjektbezogener Forschungsperspektive. Dissertation (Dr. Paed.) Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Universität Dortmund.
- Sivan, A. (2000). Leisure Education, Quality of Life and Populations with Special Needs. In *Leisure education, community development and populations with special needs*, 109-119. New York: CABI Publishing.
- Solish, A., Perry, A. & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 226-236.
- Zijlstra, H., & Vlaskamp, C. (2005). Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities: quality time or killing time? *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 434-448.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the leisure time of children with autism, mental retardation and learning disabilities. Specifically, it investigates the attitudes these children have towards their leisure time, the types of activities, the frequency of participation and the desire for leisure activities, issues concerning the management of leisure time, restrictions and difficulties they face in leisure time and, finally, the role of the community and social environment in the formation and exploitation of leisure time. A structured written questionnaire, with closed-ended questions, especially designed for the purposes of the survey, was used for the collection of data. Sixty nine schoolchildren, aged 6-13, participated in the research, 22 of whom were autistic, 24 mentally retarded and 23 had learning disabilities. Results indicated the significance and the value leisure time has for the children with special needs and demonstrates the increased limitations, difficulties and peculiarities that arise depending on the type of special needs.

Θωΐδης Ιωάννης

Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνικής Παιδαγωγικής
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας ΤΘ. 21, 53100
Τηλ. 23850 55033, email: ithoidis@uowm.gr

Πνευματικός Δημήτριος

Αναπληρωτής Καθηγητής Εξελικτικής Ψυχολογίας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας ΤΘ. 21, 53100
Τηλ. 23850 55035, email: dpneumat@uowm.gr

Χαϊτίδου Παναγιώτα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας ΤΘ. 21, 53100
Τηλ. 24610 39478, email: penychaitidou@yahoo.gr