

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο

Στατήρη Βασιλική

Μέλη επιτροπής:

1. Ανδρέου Ελένη
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

2. Αβραμίδης Ηλίας
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΕΑ

3. Βλάχου Αναστασία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΕΑ

Βόλος, 2015

Αριθμητικά

Βαθμολογία

Ολογράφως

Περίληψη

Οι σύγχρονες ενταξιακές πρακτικές προσανατολίζονται στην ανταπόκριση στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών, αλλά και στις εξίσου σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Η κοινωνική επάρκεια, οι θετικές κοινωνικές σχέσεις και οι ισχυροί δεσμοί με το σχολείο αποτελούν «προαπαιτούμενα» της αποτελεσματικής κοινωνικής ένταξης για όλους τους μαθητές. Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο των μαθητών δημοτικού, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, στόχο αποτέλεσε η μελέτη των σχέσεων μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και μεταξύ της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Το δείγμα απαρτίστηκε από 498 μαθητές γενικών δημοτικών σχολείων των Δ', Ε' και Στ' τάξεων, εκ των οποίων οι 64 είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου τους. Τα δεδομένα για τις κοινωνικές δεξιότητες και για το αίσθημα του ανήκειν συλλέχθηκαν με δύο αυτό-αναφορικές ψυχομετρικές κλίμακες, ενώ τα δεδομένα για την κοινωνική θέση συλλέχθηκαν με ένα κοινωνιομετρικό τεστ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση, φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες και αισθάνονται σε μικρότερο βαθμό ότι ανήκουν στο σχολείο τους, συγκρινόμενοι με τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, υπάρχει μια ασθενής θετική σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων για το σύνολο των μαθητών και για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης, η οποία όμως είναι λιγότερο ασθενής για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κοινωνική θέση συνδέεται αμυδρά και θετικά με το αίσθημα του ανήκειν για το σύνολο των μαθητών και για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης, αλλά δεν προέκυψε σύνδεση για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα δεδομένα για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο δεν είναι πολύ αισιόδοξα και προτείνεται ότι πέρα από τη «φροντίδα» για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, εξίσου σημαντική είναι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, παράλληλα με την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής και την προώθηση ενός γενικού σχολικού κλίματος αποδοχής και υποστήριξης.

Abstract

Differential educational, social and emotional needs of each pupil have to be taken into consideration by the contemporary inclusive practices applied in the school environment. Effective social inclusion of pupils is significantly affected by social competence, positive social relationships and strong bonds with school. The aim of the present study is to investigate the social skills, the social position and the sense of school belonging of the elementary school pupils with and without special educational needs (SEN). Furthermore, the association between social position and social skills is analyzed in the current study. The relationship between the social position and the sense of school belonging is also scrutinized. The sample consisted of 498 pupils attending 4th, 5th and 6th primary school grades and 64 of them were participating in pull-out special education delivery programs operating within mainstream schools. Two self-report questionnaires and a sociometric test were distributed to assess the social skills, the sense of school belonging and the social position of pupils. According to the findings, pupils with SEN maintain a lower social position, they have poorer social skills and also poorer sense of school belonging in comparison to their typical peers. Considering the association between the variables, the social position is slightly correlated with the social skills for the whole sample and for the group of typically developing pupils. However, this relationship is stronger for the group of pupils with SEN. A low positive correlation between the social position and the sense of school belonging is also presented for the whole sample and for the group of typically developing pupils. This relationship is not significant for the group of pupils with SEN though. The findings indicate that pupils with SEN run higher social risk than the typical ones. A supportive school climate and the equal learning and participation opportunities are highly recommended. Moreover, the empowerment of social skills may be beneficial not only for the pupils with SEN, but also for every pupil.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	7
Εισαγωγή	8
1. Θεωρητικό πλαίσιο.....	11
1.1. Η ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου	11
1.1.1. Η φιλοσοφία της Ένταξης	11
1.1.2. Τα τμήματα ένταξης στην Ελλάδα	13
1.1.3. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	14
1. 2. Κοινωνικές δεξιότητες	17
1.2.1. Ορισμός	17
1.2.2. Ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων	18
1.2.3. Είδη ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες.....	20
1.2.4. Κοινωνικές δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	21
1.3. Κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο	24
1.3.1. Οι κοινωνικές σχέσεις ως στόχος της ένταξης.....	24
1.3.2. Κοινωνιομετρική αξιολόγηση.....	25
1.3.3. Κοινωνιομετρικό στάτους ή κοινωνική θέση	26
1.3.4. Δημοτικότητα και κοινωνιομετρικό στάτους.....	26
1.3.5. Οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	27
1.3.6. Διατήρηση της κοινωνικής θέσης.....	33
1.3.7. Κοινωνική θέση και κοινωνικές δεξιότητες.....	35
1.4. Αίσθημα του ανήκειν	39
1.4.1. Ορισμός	39
1.4.2. Ο ρόλος του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική ζωή.....	41
1.4.3. Το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο.....	42
1.4.4. Αίσθημα του ανήκειν και κοινωνική θέση	44
2. Μεθοδολογία έρευνας	47
2.1. Στόχοι της έρευνας	47
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	47
2.3. Ερευνητικές υποθέσεις	48
2.4. Μεθοδολογικό σχέδιο.....	50

2.5. Δειγματοληπτική διαδικασία και συμμετέχοντες.....	50
2.6. Ερευνητικά εργαλεία.....	53
2.7. Διαδικασία.....	59
3. Αποτελέσματα.....	61
3.1. Ανάλυση των δεδομένων.....	61
3.1.1. Μέθοδος Ανάλυσης.....	61
3.1.2. Ψυχομετρική ανάλυση των εργαλείων.....	62
3.2. Κοινωνική θέση.....	65
3.2.1. Σύνολο του δείγματος.....	65
3.2.2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	66
3.2.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	67
3.3. Βαθμός δημοτικότητας.....	69
3.3.1. Σύνολο του δείγματος.....	69
3.3.2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	69
3.3.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	70
3.4. Κοινωνικές δεξιότητες.....	74
3.4.1. Σύνολο του δείγματος.....	74
3.4.2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	76
3.4.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	77
3.5. Αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο.....	80
3.5.1. Σύνολο του δείγματος.....	80
3.5.2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	81
3.5.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	82
3.6. Μελέτη συσχετίσεων.....	84
3.6.1. Σύνολο του δείγματος.....	84
3.6.2. Μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	85
3.6.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	86
4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	89
4.1. Σύγκριση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.....	89

4.2. Σύγκριση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης	92
4.3. Σύγκριση του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης	94
4.4. Σχέση της κοινωνικής θέσης με τις κοινωνικές δεξιότητες και με το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο	96
4.5. Περιορισμοί και προτάσεις	101
Βιβλιογραφικές αναφορές	105
Παραρτήματα	117

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή», του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2014 - 2015.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Ανδρέου Ελένη, καθηγήτρια του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για το χρόνο που μου αφιέρωσε προσφέροντάς μου ιδιαίτερα χρήσιμες συμβουλές, καθώς και άμεση και πάντα επί του θέματος καθοδήγηση. Ακόμη, σημαντική ήταν η βοήθεια του δεύτερου επόπτη της εργασίας, κ. Αβραμίδα Ηλία, επίκουρου καθηγητή του Τμήματος Ειδικής Αγωγής, ο οποίος πρόθυμα πρόσφερε εξειδικευμένες συμβουλές και απαντήσεις σε ζητήματα στατιστικής και μεθοδολογίας που προέκυπταν.

Ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω στους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, καθώς η υλοποίησή της θα ήταν αδύνατη χωρίς την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και χωρίς την προθυμία τους για συνεργασία και συμμετοχή.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να μην αναφέρω την οικογένειά μου, που με την ουσιαστική υλική και ηθική υποστήριξή της, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην αίσια ολοκλήρωση όχι μόνο της παρούσας εργασίας, αλλά και των μεταπτυχιακών μου σπουδών συνολικά.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής τονίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού να φοιτά στο γενικό σχολείο και να γίνεται αποδεκτό μέσα σε αυτό, φέρνει δηλαδή στο επίκεντρο την έννοια της ένταξης. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στα πλαίσια της ισότητας των ευκαιριών και της κατάργησης των διακρίσεων. Η ένταξη θα πρέπει να είναι ουσιαστική και να υλοποιείται σε όλες τις μορφές της (διδασκτική – χωρική - κοινωνική), ώστε να μην περιορίζεται στη φυσική παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, αλλά να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων στις μαθησιακές διαδικασίες, αναπτύσσοντας την επικοινωνία και την επαφή μεταξύ όλων των παιδιών και καταλήγοντας στην κοινωνική αποδοχή τους (Πολυχρονοπούλου, 2008). Τα ερευνητικά δεδομένα παρέχουν ενδείξεις σύνδεσης της κοινωνικής επάρκειας με τις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη. Με βάση αυτή τη λογική, το ζήτημα των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξής τους, αποκτά σημασία για την κοινωνική αποδοχή των μαθητών, αλλά και αντιστρόφως, το επίπεδο της κοινωνικής αποδοχής είναι δυνατόν με τη σειρά του να επηρεάσει την κατάκτηση και την εφαρμογή των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Ακόμα, βάση της αποτελεσματικής ένταξης όλων των μαθητών αποτελεί η καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο τους (Warnock & Norwich, 2010). Το αίσθημα αυτό αφορά ποιοτικές σχέσεις και κοινές εμπειρίες μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχημένη μάθηση και για το γενικότερο ευ ζην στο σχολικό και όχι μόνο πλαίσιο (Osterman, 2000). Οι σύγχρονες ενταξιακές πολιτικές λοιπόν, οφείλουν να προσανατολίζονται προς συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι αφορούν την εξασφάλιση της κοινωνικής αποδοχής, την καλλιέργεια ισχυρών δεσμών με το σχολείο και της αντίληψης του εαυτού όλων των μαθητών ως μέρη της σχολικής κοινότητας.

Η κοινωνική θέση και η αποδοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί μια ερευνητική περιοχή που διαχρονικά ελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών και η οποία έχει μελετηθεί εκτενώς. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ακόμα ένα σημαντικό πεδίο μελέτης στην ειδική αγωγή, όμως οι περισσότερες σχετικές έρευνες τις αξιολογούν μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών ή των γονέων των μαθητών, έτσι είναι περιορισμένες οι πληροφορίες που αντανακλούν τις

αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών για τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο είναι μια ψυχολογική κατασκευή, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει τραβήξει την προσοχή των ερευνητών, καθώς οι σύγχρονες ενταξιακές πολιτικές τονίζουν τη σημασία του. Αν και υπάρχουν σχετικά ερευνητικά ευρήματα, συχνά αφορούν το αίσθημα του ανήκειν μεγαλύτερης ηλικίας μαθητών και σπάνια διερευνάται η σχέση αυτού και της κοινωνικής αποδοχής.

Αυτές τις πλευρές της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ελληνικών γενικών δημοτικών σχολείων προτίθεται να διερευνήσει η παρούσα μελέτη, προκειμένου να προκύψει μια εικόνα για την ποιότητά της και πιθανώς να αναδειχθούν προβληματικές καταστάσεις, που ενδεχομένως χρήζουν παρεμβάσεων. Η εργασία λαμβάνει υπόψη την κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο ως «δείκτες» μιας επιτυχημένης διαδικασίας ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων τους ως «δείκτη» της κοινωνικής τους λειτουργικότητας. Στόχος της είναι να γίνει περιγραφή των διαφορών και των ομοιοτήτων στο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, στοχεύει στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση δύο ψυχομετρικών αυτό-αναφορικών κλιμάκων και ενός κοινωνιομετρικού τεστ. Συμμετείχαν μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν εκείνα τα τμήματα σχολείων στα οποία φοιτούσαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει την εννοιολογική αποσαφήνιση των υπό εξέταση εννοιών, καθώς και το θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η παρούσα έρευνα. Στην πρώτη ενότητα ορίζεται εν συντομία το περιεχόμενο της έννοιας της ένταξης, ενώ στη δεύτερη αποσαφηνίζεται η έννοια «κοινωνικές δεξιότητες» και περιγράφονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση τα διαθέσιμα ερευνητικά ευρήματα. Στην τρίτη ενότητα συζητούνται οι κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο ως στόχος της ένταξης και προσδιορίζεται η έννοια της κοινωνικής θέσης. Ακόμη, περιγράφεται η κοινωνική

θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών και συζητούνται ερευνητικά ευρήματα που βοηθούν στην κατανόηση της σχέσης της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει μια συζήτηση για το περιεχόμενο της έννοιας «αίσθημα του ανήκειν» και παραθέτει ερευνητικά δεδομένα για το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ενώ ακόμη γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσής του με την κοινωνική θέση, με βάση τις σχετικές έρευνες.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε και συγκεκριμένα περιλαμβάνει τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις που κατευθύνουν τη μελέτη. Περιγράφεται το μεθοδολογικό σχέδιο, η δειγματοληπτική διαδικασία, τα ερευνητικά εργαλεία και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική θέση, το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο και για τις σχέσεις της κοινωνικής θέσης με τις δύο άλλες μεταβλητές.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο σχολιάζονται και αξιολογούνται τα αποτελέσματα με αναφορά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και με βάση αυτά, εξάγονται τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας. Συζητείται η χρησιμότητα των ευρημάτων για την έρευνα και για την πράξη, αναγνωρίζονται οι περιορισμοί της μελέτης και με βάση αυτούς ακολουθούν προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου

1.1.1. Η φιλοσοφία της Ένταξης

Η συζήτηση γύρω από την ένταξη τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο συχνή, αλλά και επιτακτική. Συνηθίζεται να αναφέρεται ως ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παραπέμπει σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται όμως για μια έννοια η οποία έχει εξελιχθεί σε βάθος χρόνου και έχει πάρει πλέον ευρύτερες διαστάσεις, πέρα από τα στενά όρια της Ειδικής Εκπαίδευσης. Στην παρούσα ενότητα, ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στην εξέλιξη και στο περιεχόμενο της έννοιας αυτής.

Κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 εμφανίστηκε η έννοια της ενσωμάτωσης (integration), η οποία επικεντρωνόταν σε μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά όχι σε διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Υπογράμμισε το δικαίωμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική φοίτηση και πιο συγκεκριμένα το δικαίωμά τους να φοιτούν στα τοπικά γενικά σχολεία (Vislie, 2003). Με τον όρο ένταξη (inclusion) εισάγεται επιπλέον το σημαντικό ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ενταξιακά σχολεία (Farrell, 2000). Η ένταξη αφορά όλα τα είδη σχολείων και περιλαμβάνει μια διαδικασία η οποία αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ως μοναδικό άτομο. Επίσης, εισάγει το ζήτημα της αναδιάρθρωσης των αναλυτικών προγραμμάτων και δίνει έμφαση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sebba & Ainscow, 1996).

Κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν, τρεις ιστορικές κινήσεις που αφορούν την κοινωνική ένταξη και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, η Έκθεση Warnock (1978), η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και οι διακηρύξεις του Ο.Η.Ε., επηρέασαν την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, εισάγοντας την αρχή της «εκπαίδευσης για όλους». Σύμφωνα με την αρχή αυτή, είναι δικαίωμα κάθε ανθρώπου να ζει σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με τα κατά το δυνατό λιγότερα εμπόδια στην αυτοέκφραση, την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική συμμετοχή (Βαστάκη, 2010).

Σύμφωνα με τον Booth (1996), όπως αναφέρεται στο Barton (1997), η ένταξη στο σχολείο περιλαμβάνει τη διαδικασία αύξησης της συμμετοχής όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο και ελάττωσης των τάσεων αποκλεισμού. Η διαφορετικότητα

αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτή, λαμβάνονται υπόψη ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και δημοκρατικής συμμετοχής. Το σχολείο προσπαθεί να ενδυναμώσει όλους τους μαθητές, χωρίς να αφήνει κανέναν απ' έξω και προωθεί την ισότητα ευκαιριών στη μάθηση.

Η ένταξη γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία κατά την οποία το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων, μέσα από ουσιαστικές αλλαγές στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, με ριζική αναμόρφωση και μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Παρατηρείται μία τάση για απομάκρυνση από τις δυσκολίες εντός του ατόμου και παράλληλα μια στροφή προς τον εντοπισμό εκείνων των περιορισμών που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών (Ainscow, 2007).

Αυτό συνεπάγεται ότι η ένταξη δεν απαιτεί μόνο από το παιδί να προσαρμοστεί στο γενικό σχολείο, αλλά ταυτόχρονα το σχολείο θα πρέπει να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες όλων (Avramidis & Norwich, 2002; Cologon, 2010). Προωθείται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου όλοι νιώθουν ικανοί, αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτό, καθώς ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται, προκειμένου να φτάσουν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους σε όλους τους τομείς (Miller, 2009).

Οι πρώτες θεωρήσεις της ένταξης της απέδιδαν μια κυρίως χωρική διάσταση, που αφορούσε τη σχολική δομή στην οποία θα εκπαιδεύονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την ξεχωριστή εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία, περάσαμε σε μορφές συνεργασίας του ειδικού σχολείου με το γενικό και καταλήξαμε στην άποψη υπέρ της συνεκπαίδευσης. Αυτή η αλλαγή στη χωρική διάσταση, αποτελεί μια σοβαρή πρόκληση για τα σχολεία, τα οποία καλούνται να πραγματοποιήσουν ουσιαστικές αλλαγές στη δομή και στον πυρήνα των ενταξιακών και εκπαιδευτικών τους πρακτικών (Ferguson, 2008).

Τα κριτήρια αξιολόγησης των ενταξιακών πρακτικών μπορεί να αφορούν ποικίλους τομείς, όπως ο ακαδημαϊκός, ο συναισθηματικός, ο κοινωνικός. Η Διεθνής Εταιρεία για την Εκπαίδευση του Παιδιού (National Association for the Education of the Young Child – NAEYC, 2009) υποστηρίζει ότι το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, οι θετικές κοινωνικές σχέσεις, οι φιλίες, η ανάπτυξη και η μάθηση, αποτελούν χαρακτηριστικά της ποιοτικής ένταξης. Οι Γεωργιάδη, Κουρκούτας και Καλύβα (2007) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι πρακτικές συνεκπαίδευσης επηρεάζουν θετικά την κοινωνική αποδοχή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού γενικότερα. Μάλιστα, οι Warnock και Norwich (2010), δίνουν έμφαση στο αίσθημα

του ανήκειν στο σχολείο και στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών ως σημαντικές πτυχές της ένταξης, καθώς αποτελούν βάση για την επιτυχημένη μάθηση και για το γενικό ευ ζην.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζει την ένταξη ως ένα ζήτημα δικαιωμάτων και ηθικής. Στην πρακτική εφαρμογή όμως, η αποτελεσματικότητά της δεν ανταποκρίνεται πάντα στις προσδοκίες που έχουν δημιουργηθεί. Τα ερευνητικά στοιχεία μπορούν να υποστηρίξουν μόνο οριακά θετικά οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πράγμα που πρέπει να ληφθεί υπόψη με σκοπό τη αναβάθμιση των ενταξιακών πρακτικών (Prince, 2010).

1.1.2. Τα τμήματα ένταξης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, ένας θεσμός ο οποίος καλείται να βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενταχθούν στο γενικό σχολείο, είναι τα Τμήματα Ένταξης. Θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2817/2000, ακολουθώντας το πνεύμα των διακηρύξεων της Σαλαμάνκα σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποτελούν μια δομή παροχής ειδικής εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο γενικό σχολείο. Τα τμήματα αυτά αποτελούν δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μέσα στα γενικά σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και έχουν στόχο την εκπαιδευτική παρέμβαση με Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, εντός του σχολικού ωραρίου. Σε αυτά μπορούν να φοιτήσουν μαθητές με κάθε είδους εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες, οι οποίοι έχουν γνωμάτευση από διαγνωστική υπηρεσία όπως τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Ακόμη, μπορούν να παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν έγκρισης του σχολικού συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 3699/2008).

Σχετικά με την απομάκρυνση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη γενική τάξη για να παρακολουθήσουν το τμήμα ένταξης έχουν διατυπωθεί κάποιοι προβληματισμοί, καθώς ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει πιθανή αύξηση του κινδύνου κοινωνικής απομόνωσης και μείωση των ευκαιριών κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, μαθητές με προβλήματα γλώσσας και επικοινωνίας

που παρακολουθούσαν εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκτός της γενικής τάξης για μεγάλο μέρος της ημέρας, ήταν πιο πιθανό να βιώσουν καταστάσεις θυματοποίησης από ότι οι συμμαθητές τους που παρέμεναν στη γενική τάξη για όλη την ημέρα (Savage, 2005). Εντύπωση προκαλούν οι προτιμήσεις των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι επιλέγουν συχνότερα τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης από τη φοίτηση στη γενική τάξη, αν και οι επιλογές φαίνεται να διαφέρουν ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες του καθενός. Ωστόσο, πολλοί αναφέρουν ότι το τμήμα ένταξης είναι πιο κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, όμως η αποκλειστική φοίτηση στη γενική τάξη είναι πιο κατάλληλη για να κάνει κανείς φίλους (Klingner, Vauhgn, Schumm, Cohen & Forgan, 1998).

Παρά τις δυσκολίες λειτουργίας τους και τα δυσοίωνα αυτά ευρήματα, τα τμήματα ένταξης θεωρούνται πολύ σημαντικά κυρίως ως προς τη διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ωστόσο έχει σχολιαστεί ότι δεν προσφέρουν πάντα μια υψηλής ποιότητας ένταξη σε όλα τα επίπεδα, αλλά περισσότερο δίνουν μια ευκαιρία για χωρική συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Τζιβινίκου & Κουτσοκόστα, 2011).

Στο επίκεντρο της παρούσας μελέτης βρίσκονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήμα ένταξης, αλλά και οι τυπικής ανάπτυξης συνομήλικοί τους. Η ύπαρξη κάποιας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης ή αναπηρίας λοιπόν, μελετάται ως παράγοντας που ενδεχομένως παίζει κάποιο ρόλο σε ορισμένες όψεις της κοινωνικής ζωής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι όψεις αυτές περιγράφονται από σημαντικές μεταβλητές κοινωνικής φύσης: τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική αποδοχή και το αίσθημα του ανήκειν των παιδιών στο σχολείο. Πιο απλά, η εργασία προτίθεται να περιγράψει τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τις τρεις αυτές μεταβλητές, αλλά και να διερευνήσει τις μεταξύ τους σχέσεις.

1.1.3. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Συζητώντας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφερόμαστε σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών. Ένα παιδί ή ένας νέος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζει κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας ή αναπηρίας, που τον κάνει να

μαθαίνει πιο δύσκολα από ότι οι συνομήλικοί του. Επίσης, μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εκείνος που έχει ρυθμούς μάθησης και νοητικές ικανότητες που διαφέρουν από το προσδοκώμενο της ηλικίας του. Πολλά παιδιά είναι πιθανό να εμφανίσουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (<http://www3.hants.gov.uk/sen-home>). Στη χώρα μας, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται:

1. Οι μαθητές που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης ή ακοής (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση, κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία αυτή δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας.

3. Οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (ΦΕΚ 3699/2008).

Αξίζει να αποσαφηνισθεί ότι ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Στον όρο δεν περιλαμβάνονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες. Ένας μαθητής με μαθησιακές

δυσκολίες έχει γενική νοητική λειτουργία στο πλαίσιο του φυσιολογικού, αλλά η σχολική του επίδοση είναι κατώτερη από το αναμενόμενο για την ηλικία του και το νοητικό του δυναμικό. (Τζουριάδου, 2008).

Οι βασικές μεταβλητές οι οποίες αποτελούν τον άξονα της έρευνας, δηλαδή οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο, αποτελούν σύνθετες ψυχολογικές έννοιες. Στις ενότητες που ακολουθούν, γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας τους με βάση τις ανάγκες της μελέτης. Επίσης, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους ως προς τις τρεις αυτές μεταβλητές, όπως προκύπτουν από τα ευρήματα που παρέχουν οι σύγχρονες ερευνητικές μελέτες.

Η πρώτη ενότητα παραθέτει πληροφορίες για την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και ερευνητικά στοιχεία για την περιγραφή του προφίλ των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

1. 2. Κοινωνικές δεξιότητες

1.2.1. Ορισμός

Η έννοια «κοινωνικές δεξιότητες» έχει ερμηνευθεί και οριστεί με ποικίλους τρόπους από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, ωστόσο δεν υπάρχει για αυτή κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός. Αποτελεί μία δυσνόητη ψυχολογική κατασκευή, ενώ φαινομενικά είναι μια έννοια απλή. Στην πραγματικότητα, βασίζεται σε μια πληθώρα από άλλες ψυχολογικές έννοιες, καθώς και στην αλληλεπίδραση συμπεριφοράς και περιβάλλοντος, γεγονός που καθιστά δύσκολή την απόδοση ενός και μόνο ορισμού σε αυτή (Merrell, 2007).

Μελετώντας τους ορισμούς που είχαν αποδοθεί στις κοινωνικές δεξιότητες από διάφορους ερευνητές ως εκείνη την εποχή, οι Michelson, Sugai, Wood και Kazdin (1983) συνόψισαν ορισμένα κοινά στοιχεία που συνθέτουν έναν περιεκτικό ορισμό:

- οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτώνται μέσω της μάθησης (συγκεκριμένα της κοινωνικής μάθησης),
- οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν συγκεκριμένες και διακριτές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές,
- οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν αποτελεσματικές και κατάλληλες πρωτοβουλίες και αποκρίσεις σε ερεθίσματα,
- οι κοινωνικές δεξιότητες μεγιστοποιούν την πιθανότητα κοινωνικής ενίσχυσης,
- οι κοινωνικές δεξιότητες εμπεριέχουν από τη φύση τους την αλληλεπίδραση,
- οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των ατόμων και του περιβάλλοντος στο οποίο εκδηλώνονται,
- οι δυσκολίες και οι δυνατότητες σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορούν να αποτελέσουν στόχους παρέμβασης (Michelson κ.ά., 1983, στο Merrell & Gimpel, 2014).

Σύμφωνα με την πρόταση του Gresham (1986), οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς αποδοθεί στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, μπορούν να χωριστούν σε τρεις βασικές κατηγορίες:

Ορισμός με βάση την αποδοχή από τους ομηλίκους. Ένα άτομο έχει κοινωνικές δεξιότητες, όταν είναι αποδεκτό από τους συνομηλίκους του ή όταν θεωρείται δημοφιλές από αυτούς. Η επιλογή αυτού του τρόπου ερμηνείας όμως, δεν

αναδεικνύει τις συγκεκριμένες συμπεριφορές που καθιστούν το άτομο αποδεκτό ή μη αποδεκτό.

Συμπεριφοριστικός ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται ως κοινωνικές αποκρίσεις που εκδηλώνονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αποσκοπούν στην αύξηση της πιθανότητας ενίσχυσης και στη μείωση της πιθανότητας τιμωρίας που συνοδεύει την κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων. Ο ορισμός αυτός, παρέχει στοιχεία για το ποιες ακριβώς είναι αυτές οι συμπεριφορές, ποιες μεταβλητές συνδέονται με αυτές, ποια είναι τα προγενέστερα γεγονότα και ποιες οι συνέπειές τους και υπό ποιες συνθήκες εμφανίζονται. Ωστόσο, δεν επιβεβαιώνεται ότι αυτές οι κοινωνικές συμπεριφορές πράγματι αντικατοπτρίζουν κοινωνικές δεξιότητες, ή ότι είναι κοινωνικά έγκυρες και σημαντικές.

Ορισμός με βάση την κοινωνική εγκυρότητα. Συνδυάζοντας τις δύο προηγούμενες κατηγορίες ορισμών, οι κοινωνικές δεξιότητες γίνονται καλύτερα αντιληπτές ως μετρήσιμες συμπεριφορές, οι οποίες σε δεδομένες καταστάσεις προβλέπουν σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα για το άτομο, όπως την αποδοχή του από τους συνομηλίκους, ή τις κρίσεις των άλλων για τις κοινωνικές του δεξιότητες (Elliott & Gresham, 1987; Gresham, 1986).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να γίνει ο διαχωρισμός μεταξύ της έννοιας «κοινωνικές δεξιότητες» και «κοινωνική επάρκεια». Οι δύο αυτοί όροι συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, πρόκειται ωστόσο για έννοιες ανεξάρτητες, αλλά στενά συνδεδεμένες. Σύμφωνα με την ευρέως αποδεκτή άποψη του McFall (1982) στο Gresham (1986), οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες δεξιότητες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση ενός έργου κοινωνικής φύσης, ενώ η κοινωνική επάρκεια αποτελεί μια ευρύτερη αξιολογική έννοια. Δηλαδή, η κοινωνική επάρκεια αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο ένα άτομο εκτελεί κατάλληλα μια κοινωνική δραστηριότητα, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια.

1.2.2. Ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Όσο δύσκολο είναι να ορισθεί το «τι είναι» οι κοινωνικές δεξιότητες, άλλο τόσο δύσκολο είναι να ορισθεί το «ποιες είναι». Ωστόσο, κάτι τέτοιο είναι σημαντικό για τη δημιουργία μιας περισσότερο σαφούς εικόνας της έννοιας «κοινωνικές δεξιότητες». Για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η ταξινόμηση των κοινωνικών

δεξιοτήτων σε ευρύτερες κατηγορίες. Ο Stephens (1978) προτείνει τέσσερις γενικές κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν:

- συμπεριφορές που *αφορούν τον εαυτό*, όπως η αποδοχή συνεπειών, η υπευθυνότητα, η έκφραση συναισθημάτων.
- *διαπροσωπικές* συμπεριφορές, όπως η διαχείριση συγκρούσεων, η βοήθεια στους άλλους, η προσέλκυση της προσοχής.
- συμπεριφορές που *σχετίζονται με το περιβάλλον*, όπως η διαχείριση έκτακτων καταστάσεων, το ενδιαφέρον για το κοινωνικό περιβάλλον.
- συμπεριφορές που *σχετίζονται με έργα*, όπως είναι η συγκέντρωση της προσοχής, η ολοκλήρωση εργασιών (Merrell & Gimpel, 2014).

Μία άλλη ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων παρέχουν οι Caldarella και Merrell (1997), στο Merrell (2007). Αναγνωρίζουν πέντε κοινές διαστάσεις με βάση τις οποίες είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και των εφήβων:

1. Σχέσεις με ομηλικούς. Η διάσταση αυτή αντικατοπτρίζει παιδιά που είναι «θετικά» απέναντι στους ομηλικούς τους, για παράδειγμα τους επαινούν, τους προσφέρουν βοήθεια, τους καλούν σε παιχνίδι ή σε άλλου είδους αλληλεπίδραση.

2. Αυτοδιαχείριση. Η συγκεκριμένη διάσταση περιγράφει παιδιά που κρατούν την ψυχραιμία τους, ακολουθούν κανόνες, συμβιβάζονται με τους άλλους και δέχονται την κριτική.

3. Ακαδημαϊκά. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει δεξιότητες που έχουν παιδιά που είναι ανεξάρτητα και παραγωγικά κατά τη σχολική εργασία, όπως είναι για παράδειγμα η ανεξάρτητη πραγματοποίηση εργασιών, ο σεβασμός των κανόνων και η εκτέλεση των οδηγιών του εκπαιδευτικού.

4. Συμμόρφωση. Η διάσταση της «συμμόρφωσης» περιγράφει παιδιά που τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους, αξιοποιούν κατάλληλα τον ελεύθερο χρόνο τους, σέβονται τους κανόνες, μοιράζονται πράγματα.

5. Διεκδίκηση. Η συγκεκριμένη διάσταση αναφέρεται σε παιδιά που χαρακτηρίζονται από τους άλλους ως εξωστρεφή και κατέχουν δεξιότητες όπως είναι η έναρξη αλληλεπιδράσεων και συζητήσεων και η αποδοχή φιλοφρονήσεων από τους άλλους.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η θεώρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων ακολουθεί τον τελευταίο τρόπο κατηγοριοποίησης, ο οποίος προσφέρει έναν τρόπο

κατανόησης των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, χωρίς να εμπλέκει αρνητικές συμπεριφορές. (Hupp, LeBlanc, Jewell & Warnes, 2009).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως «οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν προϊόντα μάθησης, αποτελούνται από συγκεκριμένες συμπεριφορές, περιλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποκρίσεις στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, μεγιστοποιούν τις πιθανότητες κοινωνικής ενίσχυσης, είναι αλληλεπιδραστικές, εξαρτώνται από την κατάσταση και αποτελούν στόχους για παρέμβαση» (Merrell & Gimpel, 2014).

1.2.3. Είδη ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες

Εάν θέλει κανείς να εντάξει τις δυσκολίες των παιδιών στις κοινωνικές δεξιότητες σε κατηγορίες, μια σημαντική συνθήκη που καλείται να διερευνήσει είναι εάν οι συγκεκριμένες δεξιότητες έχουν κατακτηθεί ή όχι. Μια τέτοια κατηγοριοποίηση αφορά το είδος της δυσκολίας και οι πιθανότητες είναι δύο: ύπαρξη ελλείμματος σε επίπεδο κατάκτησης, ή σε επίπεδο εφαρμογής της δεξιότητας. Στην πρώτη περίπτωση, το παιδί δεν έχει κατακτήσει μία ή περισσότερες απαραίτητες για την κατάλληλη αλληλεπίδραση κοινωνικές δεξιότητες, ή απλώς δεν έχει μάθει κάποιο σημαντικό βήμα για την εφαρμογή τους. Τα παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα κατά την εφαρμογή, γνωρίζουν την κοινωνική δεξιότητα, ωστόσο αδυνατούν να την «εκτελέσουν» σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα ελλείμματα αυτά ενδέχεται να συνδέονται με έλλειψη κινήτρων ή με απουσία ευκαιριών εκδήλωσης συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες είναι πιθανό να οφείλονται σε ζητήματα αυτοελέγχου του ατόμου. Αυτό πιθανώς σημαίνει ότι μια συναισθηματική διέγερση είτε έχει παρεμποδίσει τη μάθηση κάποιας δεξιότητας, ή την εφαρμογή μιας μαθημένης κοινωνικής δεξιότητας. Σκοπός αυτού του διαχωρισμού είναι η παροχή ενός εμπειρικού πλαισίου προσέγγισης των δυσκολιών στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που μπορεί να είναι χρήσιμο κατά την αξιολόγηση και την «αποκατάστασή» τους (Elliott & Gresham, 1987).

Για να είναι κανείς αποδεκτός από τους ανθρώπους γύρω του, θα πρέπει να διαθέτει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να αλληλεπιδράσει με τρόπο κοινωνικά αναμενόμενο και αποδεκτό. Έτσι, εξ ορισμού η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων εμπλέκει άμεσα την αποδοχή από τους άλλους και γενικότερα τις κοινωνικές σχέσεις. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει όχι μόνο να

περιγράψει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και να διερευνήσει τη σχέση τους με την κοινωνική θέση. Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται στοιχεία της σύγχρονης έρευνας σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

1.2.4. Κοινωνικές δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Με την αναφορά σε διαφορετικές ανάγκες, δεν νοούνται μόνο οι ακαδημαϊκές, αλλά και οι ιδιαίτερα σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες των παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα, μπορούν να γίνουν κατανοητές και να ερμηνευθούν με βάση τα προβλήματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα οποία συνήθως συνυπάρχουν με την αναπηρία. Τα προβλήματα αυτά, μπορεί να αποτελούν εγγενές χαρακτηριστικό και διαγνωστικό κριτήριο της εκάστοτε αναπηρίας ή δυσκολίας, ή να προκαλούνται από άλλους περιορισμούς που αυτή θέτει, δημιουργώντας έτσι μοναδικά προφίλ κοινωνικών δεξιοτήτων (Jewell, Jordan, Hupp, & Everett, 2009). Για παράδειγμα, στην περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης υπάρχουν εξ ορισμού δυσκολίες στην προσαρμοστική συμπεριφορά, αλλά και σε γνωστικό επίπεδο, σε επίπεδο μνήμης, προσοχής και ικανότητας γενίκευσης, οι οποίες δυσκολεύουν την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Lecavalier & Butter, 2010). Οι δυσκολίες στην κοινωνική λειτουργικότητα αποτελούν ένα κεντρικό χαρακτηριστικό των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος, ενώ στην περίπτωση των προβλημάτων όρασης, η απουσία οπτικών ερεθισμάτων και η δυσκολία στη λήψη ανατροφοδότησης από τους άλλους, δυσχεραίνουν την κατάκτηση και την εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων (Bellini, 2004).

Σχεδόν ομόφωνα, τα ευρήματα των ερευνών συμφωνούν στο ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν κάποια προβλήματα σε σύγκριση με εκείνες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Gresham & Reshly, 1986; Wiener & Tardif, 2004). Σε ανασκόπησή τους, οι Kavale και Forness (1996) συμπεραίνουν ότι οι σχετικές μελέτες αναδεικνύουν σημαντικά ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών μαθησιακές δυσκολίες και καταλήγουν στο ότι περίπου το 75% των μαθητών αυτών είναι λιγότερο κοινωνικά επαρκείς συγκριτικά με τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες. Ακόμη, οι

κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (μέσα από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών), βρίσκονται σε παρόμοιο επίπεδο με εκείνες των παιδιών με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, που είναι σημαντικά πιο χαμηλό από ότι των παιδιών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Vaughn, Zaragosa, Hogan & Walker, 1993).

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση λόγω των περιορισμών που θέτει η αναπηρία τους, φαίνεται πως έχουν χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων στους τομείς της συνεργασίας, της διεκδίκησης, του αυτοελέγχου και της υπευθυνότητας, σε σχέση με τους συνομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης. Οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αυτών πιθανώς συνδέονται με την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών, με τις σχέσεις μαθητή και δασκάλου και γενικότερα με την προσαρμογή στο σχολείο (McIntyre, Blacher & Baker, 2006; Ozkubat & Ozdemir, 2014). Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση και εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε γενικό δημοτικό σχολείο, στη μελέτη των Bramlett, Smith και Edmonds (1994) φαίνεται πως έχουν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες, εμφανίζουν περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές και έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επάρκεια σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στη συγκεκριμένη έρευνα όμως, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση ήταν πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερο σκορ στις κοινωνικές δεξιότητες, αν και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτών χαρακτηρίστηκε με «ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες». Επίσης, το είδος του σχολείου όπου φοιτούν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση φαίνεται πως μπορεί να προβλέψει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, με τους μαθητές των ενταξιακών σχολείων να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις (Ozkubat & Ozdemir, 2014).

Στους μαθητές με σύνδρομο Asperger έχουν αποδοθεί χαμηλότερου επιπέδου κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, σύμφωνα με αξιολογήσεις γονέων, εκπαιδευτικών και των ίδιων των παιδιών. Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί υψηλότερη επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά, αλαζονεία, μοναξιά και χαμηλότερη τάση για διεκδίκηση, ενώ αξίζει να σημειωθεί η υπερεκτίμηση των θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων από την πλευρά των παιδιών για τον εαυτό τους (Kalyva, 2010). Οι Macintosh και Dissanayake (2006) αναφέρουν επίσης χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με αυτισμό, στους τομείς της συνεργασίας, της διεκδίκησης και του αυτοελέγχου.

Όσον αφορά τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες, φαίνεται ότι είναι ικανά να πραγματοποιήσουν πολλά έργα κοινωνικής φύσης, όμως ένα σημαντικό ποσοστό

μαθητών έχει χαμηλότερες για την ηλικία του επιδόσεις σε κοινωνικά έργα. Οι επιδόσεις αυτές ωστόσο, έχουν να κάνουν κυρίως με δυσκολία στη συνέπεια εφαρμογής των κοινωνικών δεξιοτήτων στα διάφορα πλαίσια και όχι τόσο με την αποτυχία ανάπτυξης και κατάκτησής τους (Coster & Haltiwanger, 2004).

Οι Lane, Carter, Pierson και Glaeser (2006) παρατήρησαν ότι οι έφηβοι με συναισθηματικές δυσκολίες έχουν φτωχότερες επιδόσεις στις κοινωνικές δεξιότητες συγκρινόμενοι με εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με αναφορές των εκπαιδευτικών. Άλλη μελέτη η οποία εξέτασε τις κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με διάφορα είδη δυσκολιών (ΔΕΠ-Υ, μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ μαζί με μαθησιακές δυσκολίες, δισχιδή ράχη) διαπίστωσε ότι εκείνοι με ΔΕΠ-Υ έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Fussel, Macias & Saylor, 2005). Πράγματι, φαίνεται πως η ύπαρξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας μπορεί να προβλέψει φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (McQuade, κ.ά., 2012).

Όσον αφορά τους μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα, η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων γίνεται δυσκολότερη εξ αιτίας του περιορισμού των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που μπορούν να αντιληφθούν, αλλά και της μειωμένης έκθεσης σε ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Jindal-Snape, 2004). Υπάρχουν λοιπόν στοιχεία που υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με προβλήματα όρασης είναι φτωχότερες συγκριτικά με εκείνες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, παρατηρούνται διαφορές ανάλογα με τον τύπο του σχολείου, αφού τα τυφλά παιδιά των ενταξιακών σχολείων έχουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες από τα παιδιά των ειδικών σχολείων για τυφλούς (Ozkubat & Ozdemir, 2014).

Η βιβλιογραφία θα έλεγε κανείς πως δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα για τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, η οποία δεν είναι ιδιαίτερα θετική. Υπάρχουν ωστόσο ερευνητικά ευρήματα περισσότερο αισιόδοξα για τα παιδιά αυτά: οι Reed, McIntyre, Dusek και Quintero (2011), τοποθετούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών γενικού δημοτικού σχολείου με διάφορες αναπηρίες (μέτρια νοητική καθυστέρηση, δυσκολίες λόγου-ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικά προβλήματα, ορθοπεδικές δυσκολίες) «στο μέσο όρο», χωρίς να τις χαρακτηρίζουν ως «χαμηλού επιπέδου». Αξιολογώντας τις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης (με προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα επικοινωνίας) σε ένα

ενταξιακό δημοτικό σχολείο, οι Frostad και Pijl (2007), διαπίστωσαν διαφορές εις βάρος της δεύτερης κατηγορίας παιδιών στους τομείς της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης, ωστόσο αυτές οι διαφορές ήταν σχετικά μικρές και αυξάνονταν μόνο για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Ακόμη, αναφέρεται ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του γενικού σχολείου υστερούν στις δεξιότητες συνεργασίας, στις ηγετικές ικανότητες και τείνουν να διακόπτουν συχνά το μάθημα, αλλά είναι πιο πιθανό να αναζητήσουν βοήθεια όταν τη χρειαστούν (Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007). Παρά τα πιο αισιόδοξα αυτά στοιχεία, η πλειοψηφία των ερευνών συμφωνεί στο ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες, άλλοτε πιο σοβαρές και άλλοτε λιγότερο, στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει, είναι κατά πόσο και με ποιον τρόπο, το γεγονός αυτό σχετίζεται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών στο σχολείο. Σχετικά με το ερώτημα αυτό, ο Μπίκος (2010) υποστηρίζει ότι στο σχολικό πλαίσιο οι μαθητές δεν είναι εύκολο να αναπτύξουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, αν το περιβάλλον δεν ευνοεί τις θετικές κοινωνικές σχέσεις, αλλά και αντίστροφα. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια συζήτηση σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών στο σχολείο, με έμφαση στην κοινωνική αποδοχή και την κοινωνική θέση ιδιαίτερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, γίνεται αναφορά στα ερευνητικά ευρήματα που περιγράφουν τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής θέσης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

1.3. Κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο

1.3.1. Οι κοινωνικές σχέσεις ως στόχος της ένταξης

Η ηθική της ένταξης που συζητήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο και η οποία κατευθύνει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, προσανατολίζεται στην ισότητα ευκαιριών στη μάθηση αλλά και στην ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών, σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Εφόσον το σύγχρονο σχολείο έχει αναλάβει μια κοινωνική αποστολή, πέραν της εκπαιδευτικής, θα πρέπει να υποστηρίζει την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Μπίκος, 2010). Με άλλα λόγια, σκοπός είναι η ολόπλευρη ένταξη όλων των μαθητών, μέσα από την ανάπτυξη του αισθήματος ότι αποτελούν ισότιμα μέλη του σχολείου και μέσα από τη δημιουργία ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων (Warnock, 2005 στο Prince, 2010). Οι

Booth και Ainscow (2002), στο «Index for Inclusion» αναφέρουν ως σημαντικό συστατικό των ενταξιακών πρακτικών τη δημιουργία συνθηκών που ενθαρρύνουν τις καλές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Συγκεκριμένα, έχει ιδιαίτερη σημασία όλοι οι μαθητές να νιώθουν ευπρόσδεκτοι, να βοηθούν ο ένας τον άλλο, να μη συναντούν εμπόδια κατά τη συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε σχολική δραστηριότητα. Οι μαθητές μπορούν να χαρακτηρισθούν ως κοινωνικά ενταγμένοι, όταν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, έχουν τουλάχιστον μία αμοιβαία φιλία και συμμετέχουν σε κάποια ομάδα εντός της τάξης (Cullinan, Edward, Sabornie & Cross, 1992).

1.3.2. Κοινωνιομετρική αξιολόγηση

Τις κοινωνικές αυτές σχέσεις στις οποίες γίνεται αναφορά, έρχεται να μελετήσει η επιστήμη της κοινωνιομετρίας. Η κοινωνιομετρία επιχειρεί να διερευνήσει τη δομή των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, να συλλέξει πληροφορίες για το ρόλο, την κοινωνική θέση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε μέλους της. Με πιο δημοφιλές εργαλείο της το κοινωνιομετρικό τεστ, μετρά την ένταση και την έκταση των συναισθηματικών «ρευμάτων» εντός της ομάδας, με την έννοια της έλξης ή της απώθησης. Το πλεονέκτημα που προσφέρει είναι ότι παρέχει μία «εκ των έσω» οπτική για τις σχέσεις των μελών της ομάδας και δεν βασίζεται σε εκτιμήσεις κάποιου εξωτερικού παρατηρητή (Moreno, 1970 στο Μπίκος, 2010).

Σύμφωνα με τον πατέρα της κοινωνιομετρίας, Moreno, στο πλαίσιο αυτής τα άτομα θεωρούνται κοινωνικά υποκείμενα, δηλαδή λαμβάνονται υπόψη μαζί με άλλα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται. Η κοινωνιομετρική αξιολόγηση αναφέρεται στις εντυπώσεις των άλλων για το άτομο και στο βαθμό αποδοχής ή απόρριψής του από αυτούς (Rubin, Bukowski & Laursen, 2009). Στην περίπτωση της σχολικής τάξης τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν μια γνώμη όσον αφορά τους συμμαθητές τους ή τις σχέσεις τους με αυτούς, η οποία βασίζεται στη διαπροσωπική αντίληψη, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει κάποιο άτομο ένα άλλο άτομο. Η γνώμη αυτή υπόκειται σε έναν αριθμό περιορισμών και επηρεάζεται τόσο από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του «κρινόμενου», όσο και του «κριτή». Οι αντιλήψεις των παιδιών για τους άλλους και για τις κοινωνικές τους σχέσεις μεταβάλλονται σταδιακά, σημειώνοντας σταδιακή αύξηση της σταθερότητάς τους και παρουσιάζοντας αλλαγές που ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό τους επίπεδο. Για παράδειγμα, τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν τους συμμαθητές τους τα παιδιά

από τη Γ΄ έως τη Δ΄ δημοτικού, αφορούν το συναισθηματικό δέσιμο, τη συμπαράσταση, την ετοιμότητα για συνεργασία, ενώ εκείνα από τη Στ΄ δημοτικού μέχρι τη Β΄ γυμνασίου αξιολογούν με βάση την εμπιστοσύνη, την αμοιβαία κατανόηση, την ομοιότητα στάσεων (Μπίκος, 2010).

1.3.3. Κοινωνιομετρικό στάτους ή κοινωνική θέση

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η πιο διαδεδομένη τεχνική της κοινωνιομετρίας για τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων και δομών μέσα σε μία ομάδα είναι το κοινωνιομετρικό τεστ. Ένα κοινωνιομετρικό τεστ μπορεί να προσδιορίσει το κοινωνιομετρικό στάτους ή αλλιώς, την κοινωνική θέση που έχει ένα άτομο στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης ομάδας. Το κοινωνιομετρικό στάτους λοιπόν αφορά το βαθμό στον οποίο ένα άτομο είναι αρεστό ή αποδεκτό ως μέλος μιας ομάδας, συνήθως συνομηλίκων (Williams & Gilmour, 1994).

Η διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων και του κοινωνιομετρικού στάτους των μελών μιας ομάδας είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μέσα από διαφορετικές κοινωνιομετρικές τεχνικές. Κατά την τεχνική των υποδείξεων των συνομηλίκων (peer nominations), κάθε υποκείμενο καλείται να επιλέξει έναν αριθμό μελών της ομάδας και να απορρίψει έναν παρόμοιο αριθμό μελών. Κατά την τεχνική των συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας (rating measures), κάθε μέλος της ομάδας εκτιμά όλα τα υπόλοιπα μέλη, σύμφωνα με κάποιο κριτήριο. Η τεχνική των κοινωνικών γνωστικών χαρτών (social cognitive maps), παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα δίκτυα σχέσεων και τη δομή αυτών μέσα σε μια ευρύτερη ομάδα. Η επιλογή της τεχνικής θα πρέπει να γίνεται με βάση το είδος του ερευνητικού προβλήματος και τους σκοπούς του ερευνητή (Μπίκος, 2010).

1.3.4. Δημοτικότητα και κοινωνιομετρικό στάτους

Σύμφωνα με όσα συζητήθηκαν, πραγματοποιώντας ένα κοινωνιομετρικό τεστ, σκοπός είναι η συλλογή πληροφοριών για τις κοινωνικές σχέσεις μιας ομάδας ατόμων. Με την εφαρμογή της κοινωνιομετρικής τεχνικής των υποδείξεων προκύπτει ο βαθμός δημοτικότητας (popularity) των υποκειμένων και με βάση αυτή, το κοινωνιομετρικό τους στάτους (κοινωνική θέση). Η δημοτικότητα που αποδίδεται σε ένα υποκείμενο, αντιπροσωπεύει το πώς η ομάδα το αντιλαμβάνεται και διαθέτει δύο βασικές διαστάσεις: την αποδοχή (αριθμός θετικών υποδείξεων) και την απόρριψη

(αριθμός αρνητικών υποδείξεων) (Bukowski, Hoza & Boivin, 1993). Με βάση την αποδοχή και την απόρριψη, προκύπτουν οι δύο κοινωνιομετρικές διαστάσεις, εκείνη της κοινωνικής επιρροής (άθροισμα αρνητικών και θετικών υποδείξεων) και εκείνη της κοινωνικής προτίμησης (διαφορά θετικών και αρνητικών υποδείξεων) (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982 στο Ryad & Ladd, 2012).

Το λεγόμενο κοινωνιομετρικό στάτους ή η κοινωνική θέση, αντανακλά τη σχέση μεταξύ ομάδας και ατόμου και εξαρτάται άμεσα από την ομάδα μέσα από την οποία προκύπτει. Θεωρώντας τις τέσσερις παραπάνω κοινωνιομετρικές διαστάσεις ως δείκτες, κάθε άτομο μπορεί να «τοποθετηθεί» σε μία από τις εξής κατηγορίες κοινωνιομετρικού στάτους: δημοφιλείς (popular), οι οποίοι λαμβάνουν θετικές κατονομασίες από πολλά μέλη της ομάδας και αρνητικές από λίγα, απορριπτόμενοι (rejected), στους οποίους δίνονται πολλές αρνητικές και λίγες θετικές κατονομασίες, παραμελημένοι (neglected/ignored), οι οποίοι δεν λαμβάνουν κανενός είδους κατονομασίες, αμφιλεγόμενοι (controversial), οι οποίοι παίρνουν από κάποια μέλη θετικές και από άλλα αρνητικές κατονομασίες και τυπικοί (average), οι οποίοι δε μπορούν να ενταχθούν σε καμία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982, στο Rubin κ.ά., 2009).

Στην παρούσα μελέτη, επιλέχθηκε η τεχνική των θετικών υποδείξεων, οπότε η κοινωνική θέση των παιδιών ορίζεται με βάση την κοινωνική αποδοχή και προκύπτουν μόνο τρεις κοινωνιομετρικές κατηγορίες οι οποίες περιγράφονται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (Pijl & Frostad, 2010). Στις αμέσως επόμενες ενότητες, γίνεται αναφορά σε ερευνητικά ευρήματα που περιγράφουν την κοινωνική αποδοχή και την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αλλά και τη σχέση τους με τις κοινωνικές δεξιότητες.

1.3.5. Οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων μέσα στο σχολείο δεν είναι κάτι αυτονόητο για όλους τους μαθητές, πολύ περισσότερο για εκείνους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες γνωστικού ή κοινωνικού χαρακτήρα. Πολλές έρευνες έχουν εντοπίσει προβλήματα στην κοινωνική ζωή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του σχολείου, ως προς την κοινωνική τους αποδοχή και την κοινωνική τους θέση.

Πέρα από την ύπαρξη ή μη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή αναπηριών, διαφορές στην κοινωνική αποδοχή και στην κοινωνική θέση των μαθητών μπορούν να προκύψουν ανάλογα με το φύλο τους. Υπάρχουν μελέτες που έχουν δείξει ότι τα κορίτσια είναι λιγότερο αποδεκτά σε σχέση με τα αγόρια, άλλες που υποστηρίζουν το ακριβώς αντίθετο, όμως στην πλειοψηφία τους δεν έχουν εντοπίσει τέτοιες διαφορές (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007; Frederickson κ.ά., 2007; Gottlieb, Gottlieb, Berkell & Levy, 1986 στο Baydik & Bakkaloglu, 2009; Gresham & Reschly, 1987; Nabuzoka & Smith, 1993). Όσον αφορά την ηλικία, τα πράγματα είναι πιο ξεκάθαρα, καθώς το κοινωνικό στάτους δεν φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με αυτή (Frederickson & Furham, 2004 στο Baydik & Bakkaloglu, 2009).

Οι Pijl, Frostad και Flem (2008) διερεύνησαν την κοινωνική θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενταξιακών σχολείων της Νορβηγίας, με δείκτες αναφοράς την κοινωνική αποδοχή, τη φιλία και τη συμμετοχή σε ομάδες. Τα συμπεράσματά τους ήταν ότι τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο δημοφιλή, έχουν λιγότερους φίλους και συμμετέχουν πιο σπάνια σε ομάδες εντός της τάξης συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Ακόμη, διαπίστωσαν διαφορές ανάλογα με το είδος της ειδικής ανάγκης, με τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας, αλλά και εκείνα με σοβαρά και μέτρια μαθησιακά προβλήματα να εμφανίζονται πιο συχνά ως απομονωμένα. Σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες, δίνοντας σημαντικές πληροφορίες για την κοινωνική τους λειτουργικότητα.

Αξιολογώντας λοιπόν την κοινωνική θέση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα από τις υποδείξεις των συμμαθητών και μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα σε αυτά και στους τυπικούς συμμαθητές τους. Οι πρώτοι είναι λιγότερο δημοφιλείς και πιο συχνά απορριπτόμενοι, ενώ ένας μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών υπερεκτιμά την κοινωνική θέση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. Σχολιάζεται λοιπόν, ότι η ποιότητα ένταξης των παιδιών αυτών στο σχολείο από κοινωνικής πλευράς είναι απογοητευτική και προκαλεί ανησυχία το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί υποβαθμίζουν τα προβλήματα κοινωνικής φύσης που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές (de Monchy, Pijl & Zandberg, 2004).

Οι ενταγμένοι μαθητές δημοτικού σχολείου, με συμπεριφορικά ή/και μαθησιακά προβλήματα, εμφανίζονται πιο σπάνια ως δημοφιλείς και παραμελημένοι και πιο συχνά ως απορριπτόμενοι και αμφιλεγόμενοι σε σχέση με τους τυπικούς

συνομηλίκους τους. Μεταξύ των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και εκείνων με μαθησιακά προβλήματα, οι πρώτοι σημειώνουν χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή, όπως αυτή αξιολογήθηκε μέσα από τις κατονομασίες των συμμαθητών τους και διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να είναι απορριπτόμενοι, ενώ οι δεύτεροι να είναι παραμελημένοι και αμφιλεγόμενοι. Από τη μία, κάτι τέτοιο δείχνει την πιθανή μεγαλύτερη κοινωνική επιρροή των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και τον κίνδυνο άμεσης και ενεργής απόρριψής τους. Από την άλλη, τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα ενδεχομένως τυγχάνουν μεγαλύτερης ανοχής και πιο παθητικής απόρριψης από τους ομηλίκους τους (Krull, Wilbert & Hennemann, 2014; Pavri & Luftig, 2001). Είναι πιθανό ότι η ένταξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στο γενικό σχολείο δεν επιφέρει ούτε θετικές, αλλά ούτε και αρνητικές αλλαγές στην κοινωνική τους θέση. Τόσο στο γενικό, όσο και στο ειδικό σχολείο, έχουν λιγότερο θετική κοινωνική θέση, ενώ σπανιότερα ταξινομούνται ως δημοφιλείς και συχνότερα ως απορριπτόμενοι, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους με άλλες αναπηρίες ή με τους τυπικούς συμμαθητές τους (Mand, 2007).

Ένας παράγοντας που παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, πιθανώς είναι η επίσημη τοποθέτησή τους σε μια κατηγορία αναπηρίας (Sale & Carey, 1995). Μεταξύ παιδιών πλήρως ενταξιακού δημοτικού σχολείου, τα οποία είτε λάμβαναν ειδική εκπαίδευση (κατηγοριοποιημένα), είτε ήταν πιθανώς επιλέξιμα για παροχή ειδικής εκπαίδευσης (μη κατηγοριοποιημένα), τα δεύτερα είχαν σημαντικά χαμηλότερη κοινωνική προτίμηση, πράγμα που εν μέρει μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι επρόκειτο κυρίως για παιδιά με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Παράλληλα όμως, όλα τα παιδιά με δυσκολίες σημείωσαν χαμηλότερη κοινωνική προτίμηση και υψηλότερη κοινωνική επιρροή από τους τυπικούς συμμαθητές τους. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι η πλήρης (όσον αφορά τις ώρες φοίτησης στο γενικό σχολείο) ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εγγυάται απαραίτητα αλλαγή στο βαθμό που αυτοί είναι ή δεν είναι αρεστοί από τους συμμαθητές τους.

Η διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται μεταξύ άλλων από εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών. Οι αρνητικές αυτές κοινωνικές συμπεριφορές οδηγούν σε αυξημένο κίνδυνο κοινωνικής απόρριψης τα παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Πράγματι, οι σχετικές έρευνες συμφωνούν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι συχνά απορριπτόμενοι από τους συνομηλίκους τους και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους μαθητές με

άλλες αναπηρίες. Επιπλέον, τείνουν να λαμβάνουν περισσότερες αρνητικές και λιγότερες θετικές κατνομασίες σε σχέση με τις ομάδες μαθητών με τις οποίες συγκρίνονται στις κοινωνιομετρικές αξιολογήσεις και είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εμπλοκή τους στα κοινωνικά δίκτυα της τάξης τους. Έχουν λιγότερες φιλίες οι οποίες είναι πιθανό να είναι χαμηλότερης ποιότητας σε σχέση με εκείνες που δημιουργούν οι μαθητές χωρίς ΔΕΠ-Υ, ενώ οι μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής είναι περισσότερο απομονωμένοι αλλά λιγότερο απορριπτόμενοι σε σχέση με εκείνους που συνεμφανίζουν υπερκινητικότητα (Grygiel, Humenny, Rebisz, Bajcar & Switaj, 2014; Hinshaw, 2002; Mikami, Jack & Lerner, 2009).

Όσον αφορά τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση των ενταξιακών σχολείων, παρόλο που περνούν λιγότερο χρόνο αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους στο διάλειμμα και παραμένουν απομονωμένα για κάποια χρονικά διαστήματα, αυτό δεν σημαίνει αυτομάτως ότι είναι και απορριπτόμενα. Αν και αναφέρεται πως έχουν ελάχιστες φιλίες, σε γενικές γραμμές είναι σε ικανοποιητικό βαθμό αποδεκτά από τους συμμαθητές τους, με κοινωνιομετρικό στάτους που προσεγγίζει εκείνο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα θετικό εύρημα, που οδηγεί στη σκέψη ότι για τα παιδιά με εμφανή αναπηρία, η αποδοχή είναι μεγαλύτερη και η ακατάλληλη συμπεριφορά τους ενδεχομένως δικαιολογείται από τους συνομηλίκους (Kemp & Carter, 2002). Πράγματι, οι Cook και Semmel (1999) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με πιο σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο αποδεκτά σε μη ετερογενείς τάξεις, όπου η μη τυπική συμπεριφορά είναι αναμενόμενη. Παρόλα αυτά, σε υποθετικές καταστάσεις οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση φαίνεται πως απολαμβάνουν μια ικανοποιητική κοινωνική αποδοχή, ωστόσο, σε πραγματικές συνθήκες η αποδοχή αυτή είναι πολύ χαμηλότερη, ειδικά για εκείνους με ήπια νοητικά προβλήματα (Manetti, Schneider & Sipertsein, 2001).

Για τα παιδιά με αυτισμό συναντά κανείς διαφορετικά μεταξύ τους ερευνητικά ευρήματα. Αναφέρεται ότι είναι λιγότερο αποδεκτά, περισσότερο απορριπτόμενα σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους και έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες από αυτούς (Chamberlain, Kasari & Fuller, 2007; Jones & Frederickson, 2010). Παρά το γεγονός αυτό, οι Chamberlain κ.ά. (2007) διαπίστωσαν ότι κανένα από τα παιδιά με αυτισμό που συμμετείχαν στην έρευνά τους δεν ήταν απομονωμένο, αντίθετα, όλα εμπλέκονταν με κάποιο τρόπο σε κάποια «κλίκα» ομηλίκων, ενώ επίσης δεν αναδείχθηκε για αυτά υψηλότερο επίπεδο μοναξιάς από εκείνο των τυπικών συμμαθητών τους. Ακόμα πιο θετικά ευρήματα αναφέρουν οι Boutot και Bryant

(2005), καθώς δεν εντόπισαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με αυτισμό και στους τυπικούς ομηλικούς τους ως προς την κοινωνική προτίμηση, την κοινωνική επιρροή και τη συμμετοχή σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Τα διαφορετικά αυτά ευρήματα θα μπορούσε κανείς να τα αποδώσει σε ένα χαρακτηριστικό του αυτισμού που είναι η ανομοιογένεια τόσο στην ένταση, όσο και στο είδος των συμπεριφορών που μπορεί να εκδηλώσουν τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι είναι δύσκολο να υπάρξει υψηλή συμφωνία των ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με την κοινωνική αποδοχή των παιδιών με αυτισμό, αφού κάθε ένα έχει το δικό του, μοναδικό ως προς το συνδυασμό χαρακτηριστικών, προφίλ, το οποίο το καθιστά λιγότερο ή περισσότερο αποδεκτό μέσα σε μια ομάδα ομηλικών.

Αναφερόμενοι στις ομάδες παιδιών με ειδικές και γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, τόσο γενικών, όσο και ειδικών σχολείων, τα μισά περίπου παιδιά που συμμετείχαν σε μια μελέτη, τοποθετήθηκαν (μέσα από κατονομασίες των συμμαθητών τους) «στο μέσο όρο» ως προς την κοινωνική τους θέση τόσο στο γενικό, όσο και στο ειδικό σχολείο. Ωστόσο, στο γενικό σχολείο, περισσότερα κορίτσια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μόνο λίγα με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες ήταν δημοφιλή. Καθώς κυρίως τα κορίτσια με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο συχνά απορριπτόμενα, πιθανώς αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες κοινωνικού τύπου δυσκολίες (Bakker, κ.ά., 2007; Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007).

Το να χαρακτηρίζεται κανείς «μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες», ενδέχεται να έχει αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνική αποδοχή που λαμβάνει (Valas, 1999). Συγκρινόμενοι με τους τυπικούς συμμαθητές τους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι σπανιότερα δημοφιλείς και συχνότερα αμφιλεγόμενοι (Pavri & Luftig, 2001). Η μελέτη των Wiener και Tardif (2004) δίνει μια λεπτομερή εικόνα για την κοινωνική αλλά και για τη συναισθηματική λειτουργικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε διαφορετικά ενταξιακά πλαίσια, παρουσιάζοντας ενδιαφέροντα ευρήματα. Τα παιδιά που συμμετείχαν, είτε λάμβαναν υποστήριξη από δεύτερο εκπαιδευτικό εντός της γενικής τάξης (In-Class Support), είτε παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης για κάποιες ώρες την ημέρα (Resource-Room Support), ή παρακολουθούσαν ειδικές τάξεις για μεγάλο τμήμα της ημέρας, με μερική ένταξη στη γενική τάξη (Self-Contained Programs). Συνολικά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες και μάλιστα χαμηλότερης ποιότητας, αλλά και χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή σε σχέση με τα παιδιά τυπικής

ανάπτυξης. Οι διαφορές ανάλογα με τον τρόπο ένταξης ήταν μικρές, κάτι που μας κάνει να σκεφτούμε ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών αυτών δεν συνδέονται απαραίτητα με τον τύπο ειδικής εκπαίδευσης που τους παρέχεται. Παρόλα αυτά, τα παιδιά σε περισσότερο ενταξιακό μαθησιακό περιβάλλον, παρουσίασαν υψηλότερη κοινωνική αποδοχή. Αντίθετα, τα δεδομένα για την κοινωνική αποδοχή είναι πιο αρνητικά για τα παιδιά που παρακολουθούν τμήμα ένταξης. Ακόμη, τα παιδιά των ειδικών τάξεων έχουν τον ίδιο αριθμό φίλων με τα παιδιά του περισσότερο ενταξιακού μοντέλου φοίτησης, ωστόσο, στην πρώτη περίπτωση σημειώνεται χαμηλότερη ποιότητα φιλίας, υψηλότερο επίπεδο μοναξιάς και προβληματικών συμπεριφορών. Αυτές οι διαφορές είναι πιθανό να οφείλονται τόσο στον στιγματισμό που συνεπάγεται ο τρόπος εκπαιδευτικής υποστήριξης που λαμβάνουν, όσο και στον περιορισμό των θετικών επιρροών με την απομάκρυνση από τη γενική τάξη. Πράγματι, η συστηματική ακαδημαϊκή και κοινωνική αλληλεπίδραση φαίνεται να επηρεάζει τη δημιουργία φιλιών, καθώς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε ενταξιακά πλαίσια τείνουν να κάνουν φίλους συχνότερα, ενώ εκείνα σε μη ενταξιακά, κάνουν φίλους πιο σπάνια (Bunch & Valeo, 2004).

Οι Koster, Pijl, Nakken και Van Houten (2007) ασχολήθηκαν με την κοινωνική θέση και τη γνωστική, κοινωνική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη μιας μικρής ομάδας παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικό σχολείο. Τα παιδιά αυτά είχαν διάφορες δυσκολίες επικοινωνίας, σύνδρομο Down, κινητικές ή/και νοητικές αναπηρίες και σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς και οι αξιολογήσεις έγιναν από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους συνοδούς και τους συμμαθητές. Ως προς την κοινωνική θέση, υπάρχουν πολύ μικρές και όχι σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ: οι πρώτοι, έχουν χαμηλότερο επίπεδο δημοτικότητας, ανήκουν λιγότερο συχνά στην κατηγορία των αμφιλεγόμενων και πιο συχνά στην κατηγορία των μέσων. Ακόμη, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν την κοινωνική θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιο θετικά από ότι οι συνομήλικοι. Ωστόσο, υπάρχει υψηλή συμφωνία μεταξύ των απόψεων των γονέων, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών σχετικά με τον αριθμό των φίλων που έχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχουν ενδείξεις ικανοποιητικής κοινωνικής συμμετοχής μεγάλου αριθμού παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, παρά τον μικρότερο αριθμό φίλων και την πιο σπάνια συμμετοχή τους σε υποομάδες, τις λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τη χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή, όταν συγκρίνονται με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010). Σύμφωνα με τα ευρήματα άλλης μελέτης, κανένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ανήκε στην ομάδα των παραμελημένων, ενώ δεν παρατηρήθηκαν πολύ μεγάλες διαφορές ως προς τη συχνότητα επιλογής τους απόρριψής τους ως συνέταιρους στην εργασία ή στο παιχνίδι, σε σύγκριση με τους τυπικούς συμμαθητές τους (Cambra & Silvestre, 2003).

Ιδιαίτερα θετικά για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα ευρήματα της έρευνας του Avramidis (2010). Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν μαθητές γενικών δημοτικών σχολείων της Αγγλίας με προβλήματα στον γνωστικό/μαθησιακό, συναισθηματικό/συμπεριφορικό, αισθητηριακό/κινητικό τομέα και η κοινωνιομετρική αξιολόγηση έγινε με την τεχνική των κοινωνικών γνωστικών χαρτών. Υποστηρίζει λοιπόν, πως η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν είναι απαραίτητα προβλεπτικός παράγοντας της κοινωνικής απομόνωσης, αφού παρά το χαμηλότερο κοινωνιομετρικό τους στάτους, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διατηρούν κάποιες θετικές κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αντίθετα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τα παιδιά με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, η έρευνα αυτή υποστηρίζει ότι ενσωματώνονται σε ομάδες εντός της τάξης και σε αυτό συμβάλλουν ορισμένα θετικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που τους αποδίδουν οι συμμαθητές τους, όπως «ηγέτης» και «αθλητικός». Στην κατηγορία των απομονωμένων βρέθηκαν μόνο μαθητές με γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως κορίτσια. Γενικά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην έρευνα αυτή, είχαν τις ίδιες πιθανότητες να είναι μέλη μιας ομάδας ομηλίκων, αλλά και να είναι απομονωμένα.

1.3.6. Διατήρηση της κοινωνικής θέσης

Η σε βάθος χρόνου εξέλιξη της κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένα σε γενικά σχολεία, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και έχει κατά καιρούς διερευνηθεί. Από το φθινόπωρο μέχρι την άνοιξη της ίδιας χρονιάς, οι Vaughn, Elbaum και Schumm (1996) διαπίστωσαν ότι, παρόλο που με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ενταξιακού σχολείου είχαν περισσότερους φίλους, η κοινωνική τους θέση δεν παρουσίασε κάποια αλλαγή. Σε άλλη μελέτη, οι Kuhne και Wiener (2000) παρατήρησαν ότι η κοινωνική προτίμηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μειώθηκε κατά την πορεία της σχολικής χρονιάς, αν και οι φορές που επιλέγονταν ως «αρεστά» από τους συμμαθητές τους, αυξήθηκαν. Η κοινωνική απόρριψη φαίνεται πως παρουσιάζει μεγαλύτερη σταθερότητα σε βάθος χρόνου, καθώς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χαρακτηρίζονται απορριπτόμενα τείνουν να παραμένουν στην ίδια κατηγορία και μετά από έξι μήνες, ενώ τα παιδιά της κατηγορίας «μέσος» είναι πιο πιθανό να βρεθούν στην κατηγορία των απορριπτόμενων ή των απομονωμένων στη συνέχεια (Kuhne & Wiener, 2000; Mrug, Hoza, Pelham, Gnagy & Greiner, 2007). Χρησιμοποιώντας διαφορετικά κοινωνιομετρικά κριτήρια (παιχνίδι και σχολική εργασία), οι Frederickson και Furnham (2001), παρατήρησαν σταθερότητα στην αποδοχή και στην απόρριψη των ενταγμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε διάστημα δύο ετών, παρά την ελάχιστη αύξηση της αποδοχής με κριτήριο το παιχνίδι και τη μείωσή της με κριτήριο τη σχολική εργασία. Οι Estell κ.ά., (2008) υποστηρίζουν ότι σε βάθος χρόνου τριών ετών, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τείνουν να ανήκουν σε ομάδες συνομηλίκων, αλλά διατηρούν συνεχώς πιο χαμηλό κοινωνιομετρικό στάτους σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους, κάτι που υποδεικνύει τη διατήρησή του σε χαμηλά επίπεδα για αυτή την ομάδα μαθητών, χωρίς όμως να είναι εντελώς περιθωριοποιημένοι. Υπάρχουν ορισμένα πιο αρνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά δημοτικού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε χρονικό διάστημα ενός σχολικού έτους, ενδεχομένως χάνουν κάποιες αμοιβαίες φιλίες και αυξάνεται ο βαθμός απόρριψής τους, παρά την ενταξιακή φύση του σχολικού πλαισίου (Tur Kaspa, Margalit & Most, 1999).

Συνοψίζοντας, η πλειοψηφία των ερευνών συμφωνεί ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία έχουν χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή και κοινωνική θέση στο πλαίσιο της τάξης, συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, ωστόσο πρόσφατες μελέτες έχουν αναδείξει κάποια περισσότερο θετικά αποτελέσματα. Με μια συνολική ματιά, συμπεραίνει κανείς ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και εκείνα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, πιθανόν διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο κοινωνικής απόρριψης συγκριτικά με εκείνα με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με εκείνα τυπικής ανάπτυξης. Αντίθετα, για τα παιδιά με σοβαρές ή εμφανείς αναπηρίες, όπως νοητική

καθυστερήση ή κινητικά προβλήματα, τα ερευνητικά ευρήματα ως προς την αποδοχή τους από τους ομηλικούς τους είναι πιο θετικά (de Monchy κ.ά., 2004; Grygiel κ.ά., 2014; Hinshaw, 2002; Krull κ.ά., 2014; Mand, 2007; Mikami κ.ά., 2009; Pijl κ.ά., 2008). Τα αποτελέσματα των ερευνών για τη λειτουργικότητα των παιδιών σε κοινωνικό επίπεδο δεν είναι πολύ ξεκάθαρα. Ενώ οι περισσότερες αποδίδουν πιο χαμηλότερη κοινωνική θέση και αποδοχή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με εκείνους τυπικής ανάπτυξης, υπάρχουν άλλες με πιο αισιόδοξα ευρήματα, τα οποία υποστηρίζουν ότι παρά τη χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή, το φτωχότερο κοινωνιομετρικό στάτους και το μικρότερο αριθμό φίλων, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να σημειώσουν ικανοποιητική κοινωνική συμμετοχή (Avramidis, 2010; Cambra & Silvestre, 2003; Estell κ.ά., 2008; Koster, κ.ά., 2010). Θα λέγαμε λοιπόν, ότι μπορούμε να αναμένουμε πιο αρνητικά αποτελέσματα όταν μελετάται η κοινωνική αποδοχή ή η κοινωνική θέση των μαθητών αυτών, όμως μια πιο διεξοδική μελέτη των κοινωνικών δικτύων και των ομάδων που σχηματίζονται εντός μιας σχολικής τάξης, είναι πιθανό να αναδείξει ορισμένα θετικά ευρήματα σχετικά με την κοινωνική τους συμμετοχή. Οι διαφορές αυτές μεταξύ των ερευνητικών ευρημάτων, εν μέρει μπορούν να αποδοθούν στην ανομοιογένεια του πληθυσμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις διαφορετικές πρακτικές ένταξης, αλλά και στη μεθοδολογία που κάθε φορά επιλέγεται για τη διεξαγωγή μιας ερευνητικής μελέτης (Ruijs & Peetsma, 2009).

1.3.7. Κοινωνική θέση και κοινωνικές δεξιότητες

Στοχαζόμενοι τα ερευνητικά ευρήματα που προαναφέρθηκαν, θα λέγαμε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «μειονεκτούν» ως προς τις κοινωνικές τους σχέσεις στο σχολείο συγκριτικά με τους τυπικούς συμμαθητές τους. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε αναπηρίας ή δυσκολίας, είναι δυνατόν να προδιαγράψουν δυσκολίες και ελλείμματα τόσο στις κοινωνικές δεξιότητες, όσο και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η ανάπτυξη και η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κοινωνικό επίπεδο, προτείνεται ως ένας τρόπος παρέμβασης με σκοπό την προώθηση των θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους ομηλικούς τους. Με βάση αυτή τη λογική, τα προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες και γενικότερα στην κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών με χαμηλό κοινωνικό στάτους θεωρούνται αιτία των δυσκολιών τους στις κοινωνικές σχέσεις και

η «διόρθωσή» τους πιστεύεται ότι θα επιφέρει βελτιωμένη κοινωνική αποδοχή (Merrell & Gimpel, 2014). Σχολιάζεται ωστόσο, ότι οι παρεμβάσεις αυτές δεν πρέπει να θεωρούνται πανάκεια, αφού η αποτελεσματικότητά τους έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση (Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001).

Στο πλαίσιο του σχολείου ένας μαθητής δεν είναι εύκολο να αναπτύξει επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, αν το περιβάλλον δε ευνοεί τις θετικές κοινωνικές σχέσεις και αντιστρόφως, δεν είναι εύκολο να προκύψουν θετικές κοινωνικές σχέσεις, όταν ο μαθητής δεν είναι κοινωνικά επαρκής (Μπίκος, 2010). Η περεταίρω διερεύνηση της σχέσης των κοινωνικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών είναι απαραίτητη, προκειμένου να υπάρξει στέρεο έδαφος για το σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων (Vaughn κ.ά., 2001).

Οι κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται πως αλληλεπιδρούν με τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Οι κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές αναμένεται να έχουν περιορισμένες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Έτσι, οι μαθητές με χαμηλή κοινωνική θέση, είναι πιθανό να έχουν παράλληλα χαμηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων (Frostad & Pijl, 2007).

Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – οι οποίες συνήθως χαρακτηρίζονταν «ελλειμματικές», παράλληλα με την κοινωνική τους αποδοχή – η οποία συνήθως είναι χαμηλότερη σε σχέση με των τυπικών ομηλικών, όμως δεν έχουν προχωρήσει σε συσχετίσεις μεταξύ αυτών (Gresham & Reshly, 1986; Kemp & Carter, 2002; Nowicki, 2003). Σε παιδιά που είναι επιτυχώς ενταγμένα στο γενικό σχολείο έχει αποδοθεί υψηλότερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ θετική συσχέτιση μεταξύ προ-κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής αποδοχής βρέθηκε μέσα από δείγμα παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Kemp & Carter, 2002; Mouratidis & Sideridis, 2009).

Οι Nabuzoka και Smith (1993) αναφέρουν ότι οι ελλειπείς δεξιότητες συνεργασίας σχετίζονται με τη λήψη θετικών κατονομασιών τόσο για τα παιδιά με, όσο και για εκείνα χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα ενταξιακό σχολικό πλαίσιο. Δηλαδή, το χαμηλό κοινωνιομετρικό στάτους των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως σχετίζεται με ελλειπείς δεξιότητες συνεργασίας, με τη συχνή αναζήτηση βοήθειας και με την τάση να πέφτουν θύματα εκφοβισμού. Σύμφωνα με άλλη μελέτη, μέτριες συσχετίσεις έχουν βρεθεί ανάμεσα στο κοινωνιομετρικό στάτους των παιδιών και σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές όπως «συνεργάζεται», «ηγείται»,

«αναζητά βοήθεια», οι οποίες αξιολογήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά. Συγκεκριμένα, η κοινωνική αποδοχή σχετίζεται θετικά με θετικές συμπεριφορές όπως είναι οι δεξιότητες συνεργασίας και αρνητικά με αρνητικές συμπεριφορές, όπως οι διασπαστικές, ενώ το αντίστροφο φαίνεται πως ισχύει για την κοινωνική απόρριψη (Frederickson κ.ά., 2007). Η αντίληψη των ίδιων των παιδιών για την κοινωνική τους αποδοχή αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Έτσι, η θετική αυτό-αντίληψη για την κοινωνική αποδοχή μπορεί να προβλέψει βελτίωση του επιπέδου κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρίες (McQuade κ.ά., 2012).

Η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών σχετίζεται αρνητικά με διάφορες διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. δημιουργία φιλιών, συμμετοχή σε συζητήσεις, συναισθηματική ρύθμιση, επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων), αλλά και με το κοινωνιομετρικό τους στάτους (Postigo, González, Mateu & Montoya, 2012). Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης είναι δυνατόν να προβλεφθούν από την εκδήλωση φανερών επιθετικών συμπεριφορών, ενώ τόσο η φανερή όσο και η συγκαλυμμένη επιθετικότητα σχετίζονται αρνητικά με την κοινωνική προτίμηση μόνο για τα κορίτσια (Andreou, 2006).

Παρόλο που υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες συνυπάρχουν με τη χαμηλή κοινωνική θέση των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ενδεχομένως συσχετίζονται με αυτή, υπάρχουν έρευνες που παρέχουν κάπως διαφορετικά στοιχεία. Για παράδειγμα, οι Frostad και Pijl (2007) παρατήρησαν μία σημαντική, αλλά χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής θέσης για το σύνολο των παιδιών με δυσκολίες μάθησης που συμμετείχαν. Ωστόσο, για τα παιδιά με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα τα πράγματα είναι διαφορετικά, αφού οι χαμηλές δεξιότητες ενσυναίσθησης και συνεργασίας συνδέονται σε πιο μεγάλο βαθμό με τη χαμηλή κοινωνική αποδοχή. Όμως, για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες η σχέση αυτή δεν είναι σημαντική. Για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές όπως η συμμόρφωση προς τους κανόνες, η παροχή βοήθειας και η εστίαση της προσοχής τους, είναι δυνατόν να προβλέψουν το κοινωνιομετρικό τους στάτους (Mrug κ.ά., 2007). Αντίθετα, οι Baydik και Bakaloglu (2009), αναφέρουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες δεν μπορούν να προβλέψουν την κοινωνική θέση των παιδιών

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρά μόνο είναι χαμηλός προβλεπτικός παράγοντας για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Γενικά, το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται πως σχετίζεται με την κοινωνική θέση των παιδιών, ωστόσο οι συσχετίσεις αυτές είναι χαμηλές. Πιο σαφής συσχέτιση θα λέγαμε ότι συναντάται στην περίπτωση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε, ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες και στην κοινωνική θέση των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, και μάλιστα, ότι η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη. Αυτό σημαίνει ότι από τη μία, το επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων ενδεχομένως παίζει κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, όμως ταυτόχρονα η κοινωνική αποδοχή και κατά συνέπεια οι κοινωνικές αυτές σχέσεις, πιθανόν επηρεάζουν σε ένα βαθμό το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων (Frostad & Pijl, 2007). Και αυτό γιατί τα κοινωνικά ελλείμματα περιορίζουν την ικανότητα κατάκτησης και εφαρμογής νέων κοινωνικών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα η χαμηλή κοινωνική αποδοχή συνεπάγεται περιορισμένες ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, άρα και λιγότερες ευκαιρίες εξάσκησης και εφαρμογής των κοινωνικών δεξιοτήτων (McQuade κ.ά., 2012).

Η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η δημιουργία και η διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη κοινωνική ένταξη των όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Το να αισθάνονται οι μαθητές ότι αποτελούν μέρη του σχολείου, έχει αναφερθεί ως σημαντική πτυχή της αποτελεσματικής ένταξης. Η ενότητα που ακολουθεί, αναφέρεται στο αίσθημα του ανήκειν ως μια σημαντική ψυχολογική ανάγκη, που πρέπει να καλύπτεται τόσο στο πλαίσιο του σχολείου, όσο και έξω από αυτό. Ακόμη, περιγράφεται το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και διερευνάται η σχέση του με την κοινωνική θέση με βάση τη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία.

1.4. Αίσθημα του ανήκειν

1.4.1. Ορισμός

Οι κοινωνικές σχέσεις σε μία σχολική τάξη επηρεάζουν το πώς νιώθουν οι μαθητές μέσα σε αυτή, αλλά και σε σχέση με αυτή. Η ικανοποίηση βασικών συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών και η αποδοχή από τα υπόλοιπα μέλη προκαλούν ευχαρίστηση από τη συμμετοχή στην ομάδα της τάξης (Μπίκος, 2010).

Μία ιδιαίτερα σημαντική ψυχολογική εμπειρία για τους μαθητές αποτελεί το αίσθημα ότι ανήκουν στο σχολείο. Το αίσθημα του ανήκειν γενικότερα, είναι μια ισχυρή ψυχολογική έννοια, η οποία περιλαμβάνει γνωστικές και κοινωνικό-συναισθηματικές εμπειρίες που αποκτώνται στη βάση της «σύνδεσης» του ατόμου με ένα μέρος, με έναν πολιτισμό, με άλλους ανθρώπους (Frederickson & Baxter, 2009 στο Prince, 2010). Έχουν διατυπωθεί διάφορες ενδιαφέρουσες θεωρίες, μέσα από τις οποίες επιχειρείται η αποσαφήνιση της έννοιας του «ανήκειν» και οι οποίες συγκλίνουν στο ότι αποτελεί μια βασική ψυχολογική ανάγκη που όταν ικανοποιείται, επιφέρει θετικά συναισθηματικά και γνωστικά αποτελέσματα (Baumeister & Leary, 1995). Οι θεωρίες αυτές, αντιλαμβάνονται το «ανήκειν» ως μια θεμελιώδη έμφυτη ανθρώπινη ανάγκη και εστιάζουν στην επίδραση των ανθρώπινων δεσμών στην ανάπτυξη του ατόμου.

Η σημασία του αισθήματος του ανήκειν αναδεικνύεται μέσα από τη θεωρία του αυτό-προσδιορισμού, η οποία είναι μια θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων και της προσωπικότητας. Σύμφωνα με αυτήν, όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες του ατόμου για επάρκεια, αυτονομία και σύναψη δεσμών, προκύπτουν θετικά αποτελέσματα για την κοινωνική συμμετοχή και την ανάπτυξη κινήτρων, ενώ τα κίνητρα είναι πιο πιθανό να αναπτυχθούν σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ασφάλεια και ουσιαστικούς δεσμούς μεταξύ των συμμετεχόντων (Ryan & Deci, 2000).

Οι Baumeister και Leary (1995), αποδέχονται το αίσθημα του ανήκειν ως έμφυτη ανάγκη και αναφέρουν ότι οι άνθρωποι χρειάζονται να ανήκουν κάπου, πράγμα που επιδιώκουν, με την έννοια ότι τείνουν να δημιουργούν και να διατηρούν τουλάχιστον στον ελάχιστο βαθμό, διαρκείς, θετικές και σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις. Οι ίδιοι, ορίζουν το αίσθημα του ανήκειν ως το βαθμό στον οποίο τα άτομα αισθάνονται πως οι άνθρωποι με τους οποίους συναναστρέφονται τα αποδέχονται, τα σέβονται και τα υποστηρίζουν μέσα στα κοινωνικά πλαίσια στα οποία ενεργούν από κοινού.

Το αίσθημα του ανήκειν αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινής ταυτότητας σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο σύμφωνα με τους McMillan και Chavis (1986), ενώ η θεωρία των «δεσμών προσκόλλησης» προτείνει ότι οι στενές σχέσεις που αναπτύσσει ένα άτομο στη διάρκεια της ζωής του, επηρεάζονται από την ποιότητα του δεσμού με το άτομο που το φρόντισε στην αρχή της ζωής του. Άρα οι δεσμοί αυτοί, αποτελούν παράγοντα επίδρασης στο αίσθημα του ανήκειν που τα άτομα είναι ικανά να βιώσουν (Bowlby, 1969).

Το «ανήκειν» περιγράφεται ακόμα ως ένας συμβολικός χώρος όπου τα άτομα υιώθουν οικειότητα, άνεση, ασφάλεια και συναισθηματικό δέσιμο με τους άλλους, αισθήματα τα οποία εμφανίζονται σε βάθος χρόνου (Antonsich, 2010). Σε μια προσπάθεια να αναλύσει σε βάθος την ψυχολογική αυτή έννοια, η Yuval-Davis (2006) εντόπισε δύο διαστάσεις: η πρώτη αφορά ένα προσωπικό συναίσθημα που κάνει το άτομο να νιώθει καλά και άνετα εντός ενός δεδομένου κοινωνικού περιβάλλοντος και η δεύτερη αφορά ένα «μέσο» το οποίο κατασκευάζει, διεκδικεί ή αντιστέκεται στην κοινωνικό-χωρική ένταξη ή στον αποκλεισμό.

Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, ο βαθμός και η ποιότητα των αισθημάτων σύνδεσης των μαθητών με το σχολείο είναι σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση της συμπεριφοράς τους και των επιδόσεών τους σε διάφορους τομείς (Osterman, 2000). Η Goodnow (1993), περιγράφει το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο ως το συναίσθημα της αποδοχής, της υποστήριξης και της αναγνώρισης της αξίας τους από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, αλλά και ως την αίσθηση ότι αποτελούν σημαντικό μέρος της ζωής του σχολείου και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μέσα σε αυτό. Πρόκειται για κάτι παραπάνω από απλή συμπάθεια εκ μέρους των άλλων, αφού περιλαμβάνει υποστήριξη και σεβασμό για την προσωπική αυτονομία και για το μαθητή ως ξεχωριστή προσωπικότητα. Οι έρευνες που μελετούν την ψυχολογική αυτή διάσταση στο σχολείο, την αντιλαμβάνονται και τη διερευνούν ως «δέσμευση» των μαθητών προς το σχολείο, ως αναγνώριση της σημασίας του σχολείου από αυτούς, ως θετικές αντιλήψεις για τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, αλλά και ως ευκαιρίες για εμπλοκή στη σχολική ζωή (Prince, 2010).

1.4.2. Ο ρόλος του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική ζωή

Ένας πολύ σημαντικός λόγος για να ασχοληθεί κανείς με το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, είναι ο ρόλος του ως βασικό συστατικό της ευρύτερης ένταξης όλων των μαθητών. Το αίσθημα του μαθητή ότι πραγματικά ανήκει στο σχολείο του, προκύπτει μέσα από τις σχέσεις και τις κοινές εμπειρίες με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, κατά τη συνύπαρξή τους στον ίδιο σχολικό χώρο. Αυτό σημαίνει ότι από μόνη της η κοινή συμβίωση στο σχολικό χώρο, όταν αυτή δεν συνοδεύεται από ποιοτικές σχέσεις και κοινές εμπειρίες μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών, δύσκολα θα βοηθήσει την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών (Robinson & Truscott, 2010). Τα παιδιά που νιώθουν κάποιο «δέσιμο» με το σχολείο, τείνουν να διατηρούν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε αυτό και απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στους συμμαθητές τους, τους αρέσει περισσότερο να πηγαίνουν στο σχολείο, συμμετέχουν σε περισσότερες δραστηριότητες, αισθάνονται καλύτερα σχετικά με την κοινωνική τους επάρκεια και αλληλεπιδρούν με πιο κατάλληλο τρόπο με τους ανθρώπους στο σχολείο. Αντίθετα, το να μην αισθάνεται ένα παιδί ότι πραγματικά ανήκει στο σχολείο του, μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στις διαπροσωπικές του σχέσεις, όσο και στα κίνητρα, στην αυτοεκτίμηση και στην αυτοπεποίθησή του (Osterman, 2000).

Το αίσθημα του ανήκειν είναι μία πολυδιάστατη ψυχολογική κατασκευή, η οποία εξαρτάται από έναν μεγάλο αριθμό παραγόντων, επηρεάζει πολλούς τομείς της σχολικής ζωής των παιδιών και είναι απαραίτητη σε όλες τις ηλικίες και για όλα τα παιδιά. Οι σχετικές έρευνες έχουν αναδείξει ορισμένες μεταβλητές οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαμόρφωση του αισθήματος του ανήκειν των παιδιών στο σχολείο, όπως είναι η φιλία, η αποδοχή από τους συνομηλίκους, το επίπεδο ικανοτήτων τους, η αναγνώριση της αξίας τους και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά που έχουν ελάχιστους φίλους ή αδύναμες και λίγες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, νιώθουν μοναξιά και απομόνωση ή δεν απολαμβάνουν αναγνώριση των δυνατοτήτων τους, είναι πιθανό να αισθάνονται ιδιαίτερα χαλαρό συναισθηματικό και κοινωνικό «δέσιμο» με τη σχολική ζωή (Robinson & Truscott, 2010). Είναι σημαντικό λοιπόν να γνωρίζει κανείς πώς νιώθουν τα παιδιά ως «μέρη» του σχολείου, αλλά και τους παράγοντες που ενδεχομένως οδηγούν σε αυτά τα συναισθήματα. Έτσι, είναι δυνατόν να προκύψει μια περισσότερο ξεκάθαρη εικόνα για την ποιότητα της ένταξης που απολαμβάνει ο

κάθε μαθητής και να πραγματοποιηθούν στοχευμένες διορθωτικές παρεμβάσεις στις περιπτώσεις που εντοπίζονται προβλήματα.

1.4.3. Το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο

Σύμφωνα με το DfES (Department for Education and Skills, 2001), η καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν και της κοινής σχολικής «ταυτότητας», καθώς και η κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά του σχολείου, αποτελούν ζητήματα της ένταξης. Αυτό σημαίνει, ότι ένας δείκτης της ποιότητας της ένταξης ενός μαθητή, μπορεί να είναι το πώς αισθάνεται στο σχολικό πλαίσιο, και πώς αυτό-προσδιορίζεται ως μέλος του σχολείου. Όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, οι φίλιες, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η ενεργή συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, οι καλοί βαθμοί και η βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν για αυτούς σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο να αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο και ότι πραγματικά αποτελούν μέρη του (Beyer, 2008; Williams & Downing, 1998).

Μέσα από τις σχετικές μελέτες έχουν προκύψει κάποιες αντιφατικές πληροφορίες σχετικά με το αίσθημα του ανήκειν των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Κάποιες από αυτές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αισθάνονται «φτωχότερο» δέσιμο με το σχολείο από ότι οι «τυπικοί» συμμαθητές τους, άλλες δεν έχουν εντοπίσει τέτοια διαφορά, και άλλες αναφέρουν διαφορές ανάλογα με το είδος της αναπηρίας ή δυσκολίας (Frederickson κ.ά., 2007; Hagborg, 1998; McCoy & Banks, 2012; Nepi, Facondini, Nucci & Peru, 2013; Svavarsdottir, 2008).

Πραγματικά, σε δείγμα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες που φοιτούν σε γενικά σχολεία, έχει παρατηρηθεί χαμηλότερο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους. Ιδιαίτερα για τα παιδιά με διαγνωσμένες γνωστικές, αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες, η διαφορά αυτή φαίνεται πως είναι πιο μεγάλη, παρά το γεγονός ότι απολαμβάνουν μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή από ότι οι συμμαθητές τους με μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες. Σχολιάζεται λοιπόν, ότι παρόλο που κάποια παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να απολαμβάνουν ένα βαθμό κοινωνικής αποδοχής,

ταυτόχρονα μπορεί να νιώθουν απομακρυσμένα από το σχολείο τους (Nepi κ.ά., 2013).

Οι Murray και Greenberg (2001) διερεύνησαν το δεσμό με το σχολείο και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς για παιδιά δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και ήπια νοητική καθυστέρηση. Συνολικά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και σε μεγαλύτερο βαθμό εκείνα με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, ήταν πιο πιθανό να σημειώσουν φτωχότερο δέσιμο με το σχολείο και να μην είναι ικανοποιημένα από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τους συμμαθητές τους με άλλες αναπηρίες ή χωρίς αναπηρίες.

Ακόμη, φαίνεται πως η ύπαρξη κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, είτε μόνη της, είτε σε συνδυασμό με κάποια άλλη δυσκολία ή αναπηρία, αυξάνει την πιθανότητα να αισθανθεί το παιδί ότι δεν του αρέσει το σχολείο ή ότι δεν ανήκει σε αυτό. Οι προέφηβοι με νοητικές ή μαθησιακές αναπηρίες, δηλώνουν σημαντικά πιο χαλαρό δέσιμο με το σχολείο και λιγότερο θετικά συναισθήματα για αυτό, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους με κινητικές αναπηρίες. Αυτό σημαίνει, ότι για τους μαθητές κυρίως με μαθησιακά, αλλά και νοητικά προβλήματα πιθανώς υπάρχουν πρόσθετα εμπόδια κατά την ενσωμάτωσή τους στη σχολική ζωή (McCoy & Banks, 2012; Svavarsdottir, 2008).

Τα ερευνητικά ευρήματα μπορούν να υποστηρίξουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αισθάνονται λιγότερο ισχυρό συναισθηματικό δέσιμο με το σχολείο συγκρινόμενοι με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, αλλά και ότι υπάρχουν διαφορές στο συναίσθημα αυτό ανάλογα με την αναπηρία. Θα ήταν επικίνδυνο ωστόσο να γενικεύσουμε αυτά τα ευρήματα, λέγοντας ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των γενικών σχολείων κατ' ανάγκην χαρακτηρίζονται από χαμηλό αίσθημα του ανήκειν. Και αυτό γιατί υπάρχουν μελέτες που δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο αίσθημα του ανήκειν των μαθητών των γενικών σχολείων με διάφορα είδη αναπηριών και δυσκολιών στη μάθηση και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Frederickson κ.ά., 2007; Hagborg, 1998). Υπάρχουν περιπτώσεις σχολείων, όπου οι μαθητές ακόμα και με σοβαρές αναπηρίες, αναφέρουν ότι νιώθουν μέρη της τάξης τους και παράλληλα αναγνωρίζονται ως τέτοια από τους τυπικούς συμμαθητές τους, παρόλο που κάποιες φορές η αναγνώριση αυτή εμποδίζεται από τη μη ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και από τη δυσκολία στην επικοινωνία λόγω της αναπηρίας (Williams & Downing, 1998).

Πέρα από την ύπαρξη κάποιας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, έχουν παρατηρηθεί διαφορές στο αίσθημα του ανήκειν των παιδιών στο σχολείο ανάλογα με το φύλο τους. Τα κορίτσια φαίνεται πως αισθάνονται ισχυρότερο δέσιμο με το σχολείο και διατηρούν περισσότερο θετικά συναισθήματα απέναντι σε αυτό και μέσα σε αυτό, ενώ τα αγόρια είναι πολύ πιο πιθανό από ότι τα κορίτσια να δηλώσουν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο. Το γεγονός αυτό, φαίνεται πως ισχύει τόσο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και για εκείνα χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hughes κ.ά. 2006; McCoy & Banks, 2012; Sari, 2012; Svavarsdottir, 2008).

1.4.4. Αίσθημα του ανήκειν και κοινωνική θέση

Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικές για την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν. Το να είναι κανείς κοινωνικά αποδεκτός ως μέλος μιας ομάδας, επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό συναισθηματικής σύνδεσης με την ομάδα αυτή. Η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές έχει βρεθεί ότι είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι η κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο αντανακλάται στα συναισθήματά τους ως «μέρη» της σχολικής κοινότητας (Beyer, 2008; Celmacilar, 2010). Δεν είναι πολλές οι μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της κοινωνικής θέσης ή της κοινωνικής αποδοχής των μαθητών και του αισθήματος του ανήκειν αυτών στο σχολείο. Οι λίγοι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα αυτό, έχουν καταλήξει σε διαφορετικά αποτελέσματα. Από τη μία, οι Frederickson κ.ά. (2007), μέσα από δεδομένα που άντλησαν από παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπέραναν ότι υπάρχει μια σημαντική, αλλά μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος του ανήκειν και της κοινωνικής αποδοχής, και μια αρνητική συσχέτιση αυτού και της κοινωνικής απόρριψης. Πράγματι, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη δημοτικότητα των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους και στην ευχαρίστηση που νιώθουν από την παρουσία τους στο σχολείο (McCoy & Banks, 2012).

Από την άλλη, οι Mouratidis και Sideridis (2009) υποστηρίζουν ότι δεν παρατηρείται κάποια σχέση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής και του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο, ωστόσο η μελέτη τους δεν περιλαμβάνει μαθητές με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, σχολιάζεται ότι ένα ικανοποιητικό επίπεδο κοινωνικής αποδοχής δεν μπορεί να εγγωηθεί και υψηλό αίσθημα του ανήκειν, αφού παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απολαμβάνουν την κοινωνική αποδοχή, δεν έχουν υψηλό αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο (Nepi κ.ά., 2013).

Η κοινωνική αποδοχή θεωρείται σημαντική για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, εφόσον τα παιδιά που είναι αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους αναμένεται να είναι κοινωνικά επαρκή και να γνωρίζουν πώς να τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους. Υπάρχει όμως και η άποψη ότι οι αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές ενδεχομένως αποτελούν ένδειξη της μη ικανοποίησης του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Με βάση τη λογική αυτή, η ικανοποίηση αυτού του αισθήματος, θα πρέπει να αντανακλάται στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού (Osterman, 2000).

Δεν έχουν εντοπισθεί μελέτες που να διερευνούν τη σχέση του αισθήματος του ανήκειν και των κοινωνικών δεξιοτήτων, όμως έχουν προκύψει ερευνητικά ευρήματα που υποστηρίζουν ότι υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ του πρώτου και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στο σχολείο. Οι Svavarsdottir (2008) αναφέρουν ότι τα λιγότερο θετικά συναισθήματα που φαίνεται πως διατηρούν τα αγόρια απέναντι στο σχολείο, είναι δυνατόν να προβλεφθούν μέσα από ορισμένες μη επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές που τους αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, οι Frederickson κ.ά. (2007), ανέδειξαν μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στο αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην απόδοση θετικών συμπεριφορών από τους συμμαθητές τους, και αντιθέτως αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην απόρριψη και στην απόδοση αρνητικών συμπεριφορών. Αυτό σημαίνει ότι το αίσθημα του ανήκειν φαίνεται να συσχετίζεται όχι μόνο με την κοινωνική αποδοχή που λαμβάνει ένας μαθητής, αλλά και με τις θετικές ή αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές που του αποδίδουν οι συνομήλικοί του αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Παιδιά που τους αποδίδεται διαταρακτική συμπεριφορά, ζητούν συχνά βοήθεια και εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης, νιώθουν πιο χαλαρό δέσιμο με το σχολείο τους, ενώ για εκείνα που χαρακτηρίζονται ως συνεργάσιμα, το δέσιμο είναι πιο ισχυρό. Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτουν ενδείξεις ότι ενδεχομένως υπάρχει μια σχέση μεταξύ του αισθήματος του ανήκειν και των κοινωνικών δεξιοτήτων, όμως η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία δεν διαθέτει επαρκή στοιχεία για να υποστηριχθεί μια τέτοια υπόθεση. Για το λόγο αυτό η διερεύνησή της δεν αποτελεί σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας.

Ένας από τους σκοπούς της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του επιπέδου του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, μέσα από τις δικές τους αντιλήψεις. Η πρόθεση λοιπόν είναι να διαπιστωθεί αν όντως αυτές οι δύο ομάδες μαθητών διαφέρουν ως προς τα συναισθήματά τους ως μέλη του σχολείου, αλλά και να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του αισθήματος του ανήκειν και της κοινωνικής θέσης.

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας ποσοτικής μελέτης είναι να διερευνηθεί εάν οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών των γενικών δημοτικών σχολείων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης, διαφέρουν από των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, η έρευνα θα εξετάσει τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής θέσης των μαθητών, αλλά και τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής τους θέσης και του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Υπενθυμίζεται ότι για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες αυτό-αναφοράς, δηλαδή, οι κοινωνικές δεξιότητες και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών αξιολογήθηκαν από τους ίδιους με βάση την αντίληψή τους για τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους και όχι από κάποιον εξωτερικό παρατηρητή ή αξιολογητή. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- Η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η διερεύνηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η διερεύνηση του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο.
- Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής θέσης των μαθητών.
- Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί, μπορούν να διατυπωθούν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία κατευθύνουν τη μελέτη:

- Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης και των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης και των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Υπάρχει διαφορά στο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης και των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής θέσης των μαθητών;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο;

2.3. Ερευνητικές υποθέσεις

Στις προηγούμενες ενότητες, παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν τα ευρήματα σύγχρονων ερευνών που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική αποδοχή και θέση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Με βάση αυτά λοιπόν, προκύπτει ότι πρώτον, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, παρουσιάζουν χαμηλότερου επιπέδου κοινωνικές δεξιότητες συγκριτικά με τους τυπικούς ομηλικούς τους. Κάτι τέτοιο μπορεί εν μέρει να αποδοθεί στη φύση της αναπηρίας ή της ειδικής ανάγκης, η οποία ενδέχεται να θέτει περιορισμούς σε κοινωνικό επίπεδο, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στην περίπτωση του αυτισμού (Frederickson κ.ά., 2007; Frostad & Pijl, 2007; Gresham & Reshly, 1986; Kalyva, 2010; Lane κ.ά., 2006; Macintosh & Dissanayake, 2006; McIntyre κ.ά. 2006; Ozkubat & Ozdemir, 2014; Vaughn κ.ά., 1993; Wiener & Tardif, 2004). Δεύτερον, με μια συνολική ματιά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται πως δεν απολαμβάνουν ίση κοινωνική αποδοχή με τους τυπικούς συμμαθητές τους, αντίθετα, είναι πιο σπάνια δημοφιλείς, έχουν λιγότερους φίλους και είναι πιο πιθανό να χαρακτηρισθούν απορριπτόμενοι, παραμελημένοι ή αμφιλεγόμενοι ως προς την κοινωνική τους θέση. Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ικανοποιητικής κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών αυτών σε κοινωνικά δίκτυα της σχολικής τάξης. Φαίνεται ότι η κοινωνική αποδοχή και η κοινωνική θέση διαφέρει μεταξύ μαθητών με διαφορετικές ανάγκες – εκείνοι με κοινωνικό-συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα βρίσκονται σε μεγαλύτερο κοινωνικό ρίσκο, ενώ εκείνοι με σοβαρές ή εμφανείς αναπηρίες γίνονται περισσότερο αποδεκτοί από τους συνομηλικούς τους (Avramidis, 2010; de Monchy

κ.ά., 2004; Estell κ.ά., 2008; Grygiel κ.ά., 2014; Hinshaw, 2002; Mikami κ.ά., 2009; Kemp & Carter, 2002; Koster κ.ά., 2010; Krull κ.ά., 2014; Mand, 2007; Pavri & Luftig, 2001). Είναι πιθανό ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, πράγμα λογικό, αν σκεφτούμε ότι η χαμηλή κοινωνική θέση έχει ως αποτέλεσμα μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση με κοινωνικά επαρκείς ομηλικούς, άρα και περιορισμένες ευκαιρίες εξάσκησης και εφαρμογής των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αλλά και αντίστροφα, οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες πιθανώς δυσχεραίνουν την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών (Frosted & Pijl, 2007; Μπίκος, 2010). Τρίτον, μέσα από τις σχετικές μελέτες προκύπτει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο πιθανό να αισθανθούν φτωχότερο δέσιμο με το σχολείο τους, σημειώνοντας χαμηλότερο αίσθημα του ανήκειν σε αυτό, συγκρινόμενα με τους τυπικούς συνομηλικούς τους. Το συμπέρασμα αυτό όμως δεν μπορεί εύκολα να γενικευθεί, καθώς άλλες μελέτες δεν έχουν εντοπίσει διαφορές σε βάρος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Frederickson κ.ά., 2007; Hagborg, 1998; McCoy & Banks, 2012; Murray & Greenberg, 2001; Nepi κ.ά., 2013; Svavarsdottir, 2008). Τέλος, όσον αφορά το αίσθημα του ανήκειν και την κοινωνική θέση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται πως υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ αυτών, όμως τα διαθέσιμα σχετικά ερευνητικά στοιχεία είναι περιορισμένα (Frederickson κ.ά. 2007; McCoy & Banks, 2012).

Με βάση τα ευρήματα των σύγχρονων μελετών που συνοψίστηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, είναι δυνατόν να διατυπωθούν ορισμένες υποθέσεις σχετικά με τα ερωτήματα που έχουν τεθεί προς διερεύνηση στην παρούσα έρευνα. Οι υποθέσεις αυτές είναι οι εξής:

- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης, έχουν χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης, έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης, έχουν χαμηλότερο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες..

- Υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην κοινωνική θέση των μαθητών.
- Υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική θέση και στο αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο.

2.4. Μεθοδολογικό σχέδιο

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Χαρακτηριστικό της ποσοτικής έρευνας είναι η συλλογή αριθμητικών δεδομένων, τα οποία αναλύονται με μαθηματικές μεθόδους και με στατιστικά στοιχεία, με σκοπό την ερμηνεία φαινομένων. Δηλαδή, οι ποσοτικές μέθοδοι βασίζονται σε αριθμητικά στοιχεία και σε στατιστικές συγκρίσεις και επιχειρούν να μετρήσουν τις θεωρητικές έννοιες μέσω εργαλείων. Με άλλα λόγια, στην ποσοτική μέθοδο περιλαμβάνεται η μέτρηση και ποσοτικοποίηση κοινωνικών φαινομένων. Οι έρευνες που γίνονται με βάση την ποσοτική προσέγγιση, ακολουθούν αυστηρό και προκαθορισμένο ερευνητικό σχεδιασμό, που σημαίνει πως οι περισσότερες κρίσιμες αποφάσεις έχουν ληφθεί από τον ερευνητή πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας και το ερευνητικό αντικείμενο είναι εκ των προτέρων ξεκάθαρο. Βασική επιδίωξη των ποσοτικών ερευνών είναι να ελεγχθούν εμπειρικά προδιατυπωμένες υποθέσεις, οι οποίες έχουν προκύψει από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια (Κυριαζή, 2006).

2.5. Δειγματοληπτική διαδικασία και συμμετέχοντες

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο για την παρούσα έρευνα αποτέλεσαν γενικά δημοτικά σχολεία, ενώ οι δειγματοληπτικές μονάδες ήταν τα γενικά δημοτικά σχολεία στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ένταξης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν με τη χρήση της δειγματοληπτικής μεθόδου σκοπιμότητας. Είναι μία μέθοδος μη πιθανοτήτων, πράγμα που σημαίνει ότι η πιθανότητα συμμετοχής του κάθε υποκειμένου στην έρευνα είναι άγνωστη. Επίσης, το δείγμα καταρτίζεται με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες της έρευνας, και οι συμμετέχοντες επιλέγονται από τον ερευνητή ως τυπικοί. Τα δείγματα μη πιθανοτήτων δεν είναι αντιπροσωπευτικά για αυτό είναι κατάλληλο να χρησιμοποιούνται σε έρευνες μικρής κλίμακας που δεν αποσκοπούν στη γενίκευση των ευρημάτων σε όλο τον πληθυσμό, όπως η παρούσα (Cohen & Manion, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά οχτώ δημοτικά σχολεία. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους ήταν η λειτουργία τμήματος ένταξης, μέσα στο οποίο να φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία πηγαίνουν στις τάξεις Δ', Ε' ή Στ'. Έτσι, το δείγμα απαρτίστηκε από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου, αλλά και από τους μαθητές των αντίστοιχων γενικών τάξεων στις οποίες ανήκαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην ομάδα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλήφθηκαν οι μαθητές με επίσημη διάγνωση από τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), αλλά και εκείνοι που λόγω μη διαγνωσμένων δυσκολιών χρήζουν περαιτέρω υποστήριξης στο τμήμα ένταξης. Και στις δύο περιπτώσεις, οι πληροφορίες για τις δυσκολίες των μαθητών δόθηκαν από τους αρμόδιους ειδικούς εκπαιδευτικούς των σχολείων. Παιδιά που υποστηρίζονταν από εκπαιδευτικούς μέσω της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης (παράλληλη στήριξη), δεν συμμετείχαν στην έρευνα, τόσο λόγω των σοβαρότερων συνήθως δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, αλλά και λόγω της επικέντρωσης της μελέτης στα παιδιά που παρακολουθούν τμήματα ένταξης.

Τελικά, συλλέχθηκαν δεδομένα από είκοσι οχτώ σχολικά τμήματα, με 498 μαθητές συνολικά, εκ των οποίων οι 64 (12.9%) είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου τους. Η μέση ηλικία των μαθητών ήταν 10.69 έτη ($SD=0.763$, $min=9$, $max=13$), ενώ το ποσοστό των αγοριών ανήλθε σε 52.2% ($N=260$) και των κοριτσιών σε 47.8% ($N=238$). Από τα τμήματα αυτά, δέκα ήταν της Τετάρτης, με 164 μαθητές, δώδεκα της Πέμπτης, με 219 μαθητές και έξι της Έκτης τάξης, με 115 μαθητές (πίνακας 1).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση των Didaskalou, Andreou και Vlachou (2009): η πρώτη περιλαμβάνει 35 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.), η δεύτερη περιλαμβάνει 20 μαθητές με κοινωνικό-συναισθηματικές/συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες (Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ.) εκ των οποίων οι τέσσερις είχαν διάγνωση για ΔΕΠ-Υ και η τρίτη περιλαμβάνει 9 μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες (Α.Δ.), εκ των οποίων οι 5 είχαν νοητική καθυστέρηση και οι 4 αυτισμό (πίνακας 2). Ακόμη, για τρεις από τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εμφανίζουν παράλληλα κοινωνικό-συναισθηματικές δυσκολίες, όμως για να διευκολυνθεί η ομαδοποίηση αποφασίστηκε να κατηγοριοποιηθούν με βάση την πιο

σοβαρή τους δυσκολία. Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν ήταν γνωστή εξ αρχής, αλλά επιλέχθηκε στην πορεία ως η πιο κατάλληλη με βάση τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν. Οι κατηγορίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με κοινωνικό-συναισθηματικές/συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες ήταν ξεκάθαρες και περιλάμβαναν ικανοποιητικό αριθμό ατόμων. Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση και εκείνοι με αυτισμό ήταν πολύ λίγοι σε αριθμό για να αποτελέσουν δύο αντιπροσωπευτικές κατηγορίες, έτσι τοποθετήθηκαν στην ίδια κατηγορία καθώς θεωρήθηκε ότι αντιμετωπίζουν πιο σοβαρές δυσκολίες από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από το σύνολο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι 37 (57.8%) δεν είχαν επίσημη διάγνωση από διαγνωστικό φορέα, ενώ οι υπόλοιποι 27 (42.2%) διέθεταν επίσημη διάγνωση. Ακόμη, 51 (79,7%) από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης από δύο έως έξι ώρες εβδομαδιαίως, 11 παιδιά (17.2%) από επτά έως 11 ώρες και μόνο 2 παιδιά (3.1%) για πάνω από 12 ώρες. Ως προς το φύλο, τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος ήταν περισσότερα από τα κορίτσια, δηλαδή 43 (67.2%) έναντι 21 που ήταν τα κορίτσια (32.8%). Δεν υπάρχουν λεπτομερείς πληροφορίες για το βαθμό και τη σοβαρότητα των δυσκολιών των μαθητών, αλλά μπορούμε να πούμε με επιφύλαξη ότι πιο σύνθετα είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν εκείνοι με αναπτυξιακές δυσκολίες, αλλά και εκείνοι με κοινωνικό-συναισθηματικές/συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς το φύλο, την τάξη και την ύπαρξη ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης

Χαρακτηριστικά του δείγματος		T.A.	E.E.A.	Σύνολο
Φύλο	Αγόρια	217(43.6%)	43(8.6%)	260(52.2%)
	Κορίτσια	217(43.6%)	21(4.2%)	238(47.8%)
Τάξη	Δ΄	140(28.1%)	24(4.8%)	164(32.9%)
	Ε΄	191(38.4%)	28(5.6%)	219(44%)
	Στ΄	103(20.7%)	12(2.4%)	115(23.1%)
	Σύνολο	434(87.1%)	64(12.9%)	498(100%)

Πίνακας 2

Χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς το φύλο, την τάξη, το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, την ύπαρξη διάγνωσης και τις ώρες φοίτησης στο Τ.Ε.

Χαρακτηριστικά του δείγματος		M.Δ.*	Κ.Σ.Σ. & M.Δ.**	A.Δ.***	Σύνολο
Φύλο	Αγόρια	22(34.4%)	16(25%)	5(7.8%)	43(67.2%)
	Κορίτσια	13(20.3%)	4(6.3%)	4(6.3%)	21(32.8%)
Τάξη	Δ΄	10(15.6%)	9(14.1%)	5(7.8%)	24(37.5%)
	Ε΄	18(28.1%)	8(12.5%)	2(3.1%)	28 (43.8%)
	Στ΄	7(10.9%)	3(4.7%)	2(3.1%)	12(18.8%)
Διάγνωση	Με διάγνωση	7(10.9%)	11(17.2%)	9(14.1%)	27(42.2%)
	Χωρίς διάγνωση	28(43.8%)	9(14.1%)	0(0%)	37(57.8%)
	2-6	33(51.6%)	15(23.4%)	3(4.7%)	51(79.7%)
Ώρες στο Τ.Ε.	7-11	2(3.1%)	5(7.8%)	4(6.3%)	11(17.2%)
	>12	0(0%)	0(0%)	2(3.1%)	2(3.1%)
	Σύνολο****	35(54.7%)	20(31.3%)	9(14.1%)	64(100%)

Σημ.1:*M.Δ= Μαθησιακές δυσκολίες, **Κ.Σ.Σ. & M.Δ= Κοινωνικό – συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, A.Δ.***= Αναπτυξιακές δυσκολίες. Σημ.2:****Το «σύνολο» αναφέρεται στο σύνολο των μαθητών ανά κατηγορία Ε.Ε.Α. και στο ποσοστό τους επί του συνολικού αριθμού μαθητών με Ε.Ε.Α.

2.6. Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί, αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο των μαθητών των γενικών σχολείων, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δύο ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο. Οι επιστήμονες ψυχικής υγείας τονίζουν τη σπουδαιότητα συγκέντρωσης αυτό-αναφορικών αξιολογήσεων των μαθητών σχετικά με τη συμπεριφορά και τη στάση τους, καθώς εκφράζουν καλύτερα την οπτική των ίδιων. Βέβαια, ο βαθμός στον οποίο οι μετρήσεις ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, εξαρτάται από την ακρίβεια της αυτοαντίληψης του παιδιού, ωστόσο η προσωπική οπτική του εαυτού είναι ικανή να προβλέψει τη συμπεριφορά (Taylor & Brown, 1988). Στη συνέχεια, εξηγούνται οι λόγοι επιλογής των συγκεκριμένων ψυχομετρικών κλιμάκων και γίνεται σύντομη περιγραφή τους.

Κοινωνικές δεξιότητες - SSRS-C. Το πρώτο και το τέταρτο ερώτημα που τίθενται προς διερεύνηση, αφορούν το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, το οποίο προσδιορίστηκε με το εργαλείο Social Skills Rating System (Student Form –

Elementary Grades) που κατασκεύασαν οι Gresham και Elliott (1990) (Παράρτημα Δ). Επιλέχθηκε με βάση το γεγονός ότι ανταποκρίνεται στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα, αφού η συγκεκριμένη μορφή του που χρησιμοποιήθηκε, απευθύνεται ειδικά σε παιδιά δημοτικού. Είναι εύκολο στη χορήγηση και σύντομο στη συμπλήρωση, κάτι που διευκολύνει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Προκειμένου να μην προκληθούν αρνητικά συναισθήματα από την πλευρά των παιδιών κατά τη συμπλήρωση, βάζοντάς τα να εντοπίσουν και να παραδεχθούν αρνητικές διαστάσεις της συμπεριφοράς τους, προτιμήθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο, καθώς δεν περιλαμβάνει αρνητικές κοινωνικές δεξιότητες, αντίθετα αξιολογεί μόνο θετικές διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς (συνεργασία, διεκδίκηση, αυτοέλεγχος, ενσυναίσθηση) (Hupp, LeBlanc, Jewell & Warnes, 2009). Παρόλο που οι 34 ερωτήσεις ίσως θεωρηθούν αρκετές, ήταν λιγότερες από όσες περιείχαν άλλες κλίμακες κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η «Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters» - MESSY (Matson, Rotatori & Hiesel, 1983). Επιπλέον, είναι ένα διαδομένο ψυχομετρικό εργαλείο στην έρευνα των κοινωνικών δεξιοτήτων, αν και πιο συχνά χρησιμοποιείται στη μορφή που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς και όχι στην αυτό-αναφορική του μορφή (Baydik & Bakaloglu, 2009; Bramlett κ.ά. 1994; Frostad & Pijl, 2007; Fussel κ.ά., 2005; Lane κ.ά., 2006; Machintosh & Dissanayake, 2006; McQuade κ.ά., 2012; Oord κ.ά. 2005; Reed κ.ά., 2011; Vaughn κ.ά., 1993; Wiener & Tardif, 2004). Πρόκειται για ένα εργαλείο με καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, καθώς οι κατασκευαστές του αναφέρουν δείκτη .94 για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και .87 για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι Oord κ.ά. (2005) αναφέρουν δείκτες .83 και .84 για παιδιά τυπικής ανάπτυξης και για παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αντίστοιχα.

Το εργαλείο αυτό, περιλαμβάνει συνολικά τρεις υποκλίμακες, οι οποίες αξιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες, τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο η κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αποτελείται από τριάντα τέσσερα δομικά στοιχεία - προτάσεις που αξιολογούν τέσσερις διαστάσεις (παράγοντες της κλίμακας) των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών: τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, τη διεκδίκηση και τον αυτοέλεγχο. Πρόκειται για μία κλίμακα τύπου Likert με τρεις βαθμούς, με πιθανές απαντήσεις τις: «ποτέ», «μερικές φορές», «πολύ συχνά». Δεν υπάρχουν αντίστροφα διατυπωμένες προτάσεις και οι απαντήσεις αντιστοιχούν σε 0,

1, και 2 βαθμούς, το άθροισμα των οποίων δίνει το προσωπικό σκορ κάθε μαθητή. Όσο μεγαλύτερο είναι το άθροισμα, τόσο καλύτερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων αποδίδεται στο μαθητή. Οι προτάσεις που αφορούν τη συνεργασία, αξιολογούν συμπεριφορές όπως είναι η βοήθεια προς τους άλλους ή η συμμόρφωση με τους κανόνες, για παράδειγμα: «Έχω το θρανίο μου καθαρό και τακτοποιημένο», «Προσέχω το δάσκαλο ή τη δασκάλα μου όταν παραδίδει το μάθημα», «Ζητάω άδεια προτού χρησιμοποιήσω τα πράγματα άλλων ανθρώπων». Οι προτάσεις που αναφέρονται σε δεξιότητες διεκδίκησης αφορούν συμπεριφορές όπως η αναζήτηση πληροφοριών και η ανταπόκριση σε προκλήσεις, για παράδειγμα: «Όταν είμαι στεναχωρημένος με κάποιον, του το λέω», «Ζητάω βοήθεια από τους ενήλικες όταν τα άλλα παιδιά με πειράζουν ή με χτυπούν». Η διάσταση της ενσυναίσθησης περιλαμβάνει κοινωνικές συμπεριφορές που δείχνουν ενδιαφέρον και σεβασμό για τα αισθήματα και τις απόψεις των άλλων, για παράδειγμα: «Ακούω τους φίλους μου όταν μου μιλούν για τα προβλήματα που έχουν», «Στεναχωριέμαι για τους άλλους όταν τους συμβαίνουν άσχημα πράγματα». Η διάσταση του αυτοελέγχου αφορά συμπεριφορές που προκύπτουν όταν απαιτείται κάποιου είδους συμβιβασμός, για παράδειγμα: «Αγνοώ τους συμμαθητές μου που κάνουν ανοησίες στην τάξη», «Αμφισβητώ με ευγενικό τρόπο κανόνες που μπορεί να είναι άδικοι». Σύμφωνα με τους κατασκευαστές της κλίμακας Gresham και Elliot (1990), στον παράγοντα «συνεργασία» αντιστοιχούν οι προτάσεις 4,17,19,22,23,24,26,32,34, στον παράγοντα «διεκδίκηση» οι προτάσεις 1,3,5,7,10,13,29,33, στον παράγοντα «ενσυναίσθηση» οι προτάσεις 2,6,8,9,11,12,14,27,30,31 και στον παράγοντα «αυτοέλεγχος» οι προτάσεις 15,16,18,20,21,25,28.

Αίσθημα του ανήκειν – The Belonging Scale. Το τρίτο και το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορούν το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο, το οποίο αξιολογήθηκε με μια δεύτερη αυτό-αναφορική κλίμακα, όπως τη χρησιμοποίησαν οι Frederickson, Simmonds, Evans και Soulsby (2007), την οποία ονόμασαν «The Belonging Scale». Είναι μια απλοποιημένη μορφή του ερωτηματολογίου «Psychological Sense of School Membership» που κατασκευάστηκε από την Goodenow (1993). Μετρά το αίσθημα του ανήκειν με βάση το αίσθημα αποδοχής και ένταξης, την υποστήριξη και την αναγνώριση της αξίας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, καθώς και τη συμμετοχή στη σχολική ζωή ως μέρος αυτής. Η συγκεκριμένη κλίμακα δηλαδή, συμπεριλαμβάνει το ρόλο των άλλων στη διαμόρφωση συναισθημάτων απέναντι στο σχολείο, κάτι που είναι

σημαντικό, εφόσον κεντρικός άξονας της παρούσας μελέτης είναι η αποδοχή από τους άλλους. Άλλα εργαλεία που προτίθενται να μετρήσουν το αίσθημα του ανήκειν απευθύνονται σε μεγαλύτερης ηλικίας άτομα, συνήθως σε εφήβους, ή δίνουν έμφαση σε διαφορετικές διαστάσεις, όπως για παράδειγμα την ασφάλεια και τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ή ορίζουν το αίσθημα το ανήκειν σε πιο στενά πλαίσια. Το ερωτηματολόγιο «Psychological Sense of School Membership» έχει χρησιμοποιηθεί από ερευνητές πιο συχνά στην πρωτότυπη μορφή του, απευθυνόμενο σε εφήβους (Anderman, 2003; Demanet & Van Houtte, 2012; Hagborg, 2003; McMahon, Parnes, Keys & Viola, 2008; Prince, 2010; Sari, 2012), αλλά και πιο σπάνια στην τροποποιημένη του έκδοση (The Belonging Scale), απευθυνόμενο σε μικρότερα παιδιά (Frederickson, κ.ά., 2007; Nepi κ.ά., 2013). Η μικρή του έκταση προσφέρει οικονομία χρόνου και προσπάθειας κατά τη συμπλήρωσή του, ενώ προτιμήθηκε η απλοποιημένη του μορφή ιδιαίτερα λόγω της ύπαρξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δείγμα. Για το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο αναφέρονται καλοί δείκτες εσωτερικής συνέπειας, οι οποίοι κυμαίνονται από .77 έως .88 για διαφορετικά δείγματα, ενώ οι Frederickson κ.ά. (2007) αναφέρουν επίσης υψηλό δείκτη αξιοπιστίας για το απλοποιημένο ερωτηματολόγιο.

Η κλίμακα «The Belonging Scale», αποτελείται από δώδεκα προτάσεις που αναφέρονται στην υποστήριξη και την αποδοχή που λαμβάνουν οι μαθητές από τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς, στα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο και στο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο γενικότερα και όπως αναφέρθηκε συνιστά μια απλοποιημένη μορφή της κλίμακας «Psychological Sense of School Membership», έτσι ώστε να είναι κατάλληλη για παιδιά μικρής ηλικίας (δημοτικού) με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παράρτημα Ε). Είναι μία κλίμακα τύπου Likert με τρεις βαθμούς, όπου τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν πόσο αλήθεια είναι για αυτά («δεν είναι αλήθεια», «δεν ξέρω», «είναι αλήθεια») κάθε μία από τις προτάσεις – δομικά στοιχεία. Κάθε μια από τις απαντήσεις βαθμολογείται με 1,2,3 αντίστοιχα. Προκειμένου να αποφευχθούν τα «μοτίβα» στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι πέντε από τις προτάσεις (3, 5, 8, 9 και 10), έχουν διατυπωθεί αρνητικά και βαθμολογούνται αντίστροφα από τις υπόλοιπες, δηλαδή με 3,2,1. Ενδεικτικά, αναφέρονται μερικές από τις προτάσεις της κλίμακας: «νιώθω χαρούμενος στο σχολείο μου», «οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές μου, μου δείχνουν ενδιαφέρον όταν είμαι καλός σε κάτι», «οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές μου στο σχολείο είναι φιλικοί μαζί μου», «θα ήθελα να πηγαίνω σε κάποιο άλλο σχολείο», «τα

υπόλοιπα παιδιά με συμπαθούν». Τέλος, στην παρούσα έρευνα το σύνολο των προτάσεων της κλίμακας λαμβάνεται υπόψη σαν ένας μόνο παράγοντας, όπως έχουν κάνει και άλλοι ερευνητές, τόσο με την πρωτότυπη μορφή της, όσο και με την τροποποιημένη (Frederickson, κ.ά., 2007; McMahon κ.ά., 2008; Nepi κ.ά., 2013; Prince, 2010; Sari, 2012). Έτσι, για κάθε συμμετέχοντα το άθροισμα των βαθμολογιών των απαντήσεων αποτελεί το ατομικό σκορ στην κλίμακα αυτή, το οποίο αντανακλά την ισχύ του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο.

Κοινωνιομετρική αξιολόγηση – peer nominations method. Ο βαθμός δημοτικότητας και κατά συνέπεια η κοινωνική θέση των μαθητών διερευνήθηκε μέσω ενός κοινωνιομετρικού τεστ, στο οποίο αξιοποιήθηκε η τεχνική των υποδείξεων των συνομηλίκων (peer nominations). Το πρώτο, το τέταρτο και το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορούν την κοινωνική θέση των μαθητών που συμμετέχουν στη μελέτη. Το κοινωνιομετρικό τεστ θεωρείται το κατάλληλο εργαλείο για να ορίσει το κοινωνιομετρικό του στάτους των παιδιών, αλλά και για να περιγράψει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται (Frick, Barry & Kamphaus, 2010). Η αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης με τη χρήση κοινωνιομετρικού τεστ, προσφέρει οικονομία χρόνου και κόπου σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως η συνέντευξη ή η παρατήρηση. Έτσι, είναι δυνατόν μέσα σε λίγο χρόνο να συλλεχθούν δεδομένα για έναν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές υποστηρίζεται ότι διαθέτουν υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου (δηλαδή καλύπτουν εννοιολογικά μεγάλο εύρος της μεταβλητής που μετρούν), αλλά και προβλεπτική εγκυρότητα κριτηρίου (δηλαδή υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε μια μέτρηση και σε άλλες μελλοντικές μετρήσεις της ίδιας μεταβλητής) (Williams & Gilmour, 1994).

Η τεχνική των κοινωνιομετρικών υποδείξεων είναι εκείνη που επιλέγουν συχνότερα οι ερευνητές για την αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης μέσα από μια ομάδα ομηλίκων (Avramidis, 2013; Andreou, 2006; Bakkaloglu, 2010; Bakker κ.ά., 2007; Baydik & Bakkaloglu, 2009; Cambra & Silvestre, 2003; Cook & Semmel, 1999; De Moncy κ.ά., 2004; Estell κ.ά., 2008; Kuhne & Wiener, 2000; Nabuzoka & Smith, 1993; Pijl & Frostad, 2007; Reed κ.ά., 2011; Tur Kaspas κ.ά., 1999; Valas, 1999). Η έρευνα υποστηρίζει τόσο την εγκυρότητα αυτής της κοινωνιομετρικής τεχνικής, όσο και τη σταθερότητα των μετρήσεών της σε βάθος χρόνου. Η συγκεκριμένη τεχνική διευκολύνει τον ερευνητή, αφού δεν απαιτεί από αυτόν να έχει

ετοιμάσει λίστες με τα ονόματα των μαθητών κάθε τάξης, όπως απαιτεί η τεχνική των συνολικών εκτιμήσεων, πράγμα χρονοβόρο και δύσκολο πρακτικά.

Κατά την κοινωνιομετρική μέθοδο των υποδείξεων, τα υποκείμενα κλήθηκαν να κατονομάσουν από ένα έως πέντε μέλη της ομάδας της τάξης με βάση ένα κριτήριο. Η ερώτηση που τέθηκε στα παιδιά ήταν η εξής: «*Με ποιους συμμαθητές σου θα προτιμούσες να περάσεις την ώρα σου στο διάλειμμα;*». Το κριτήριο επιλογής δηλαδή ήταν η παρέα στο διάλειμμα και τα παιδιά προχώρησαν μόνο σε θετικές υποδείξεις χωρίς ιεραρχική κατάταξη (Παράρτημα Γ). Η απόδοση αρνητικών υποδείξεων είναι απαραίτητη για τη διάκριση μεταξύ των απορριπτόμενων και των παραμελημένων, των δημοφιλών και των αμφιλεγόμενων ατόμων, ωστόσο έχουν προκύψει ορισμένα ηθικά ζητήματα σχετικά με την ενδυνάμωση της αρνητικής αντιμετώπισης και την ενίσχυση του αισθήματος μοναξιάς και απογοήτευσης των παραμελημένων και των απορριπτόμενων μαθητών. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε η χρήση μόνο θετικών υποδείξεων και η δημιουργία μόνο τριών κοινωνιομετρικών ομάδων με βάση την δημοτικότητα: «popular/δημοφιλείς» - «average/τυπικοί» - «low status/χαμηλή κοινωνική θέση» (Avramidis, 2013; Frick, Barry & Kamphaus, 2010; Frostad & Pijl, 2010). Οι κατονομασίες των μαθητών περιορίστηκαν στις πέντε, αριθμός ο οποίος προτείνεται ως η λιγότερο περιοριστική εναλλακτική επιλογή, εφόσον μικρότερος αριθμός μπορεί να προκαλέσει σφάλμα λόγω του υπερβολικού περιορισμού στις απαντήσεις (Wasserman & Faust, 1994 στο Avramidis, 2013). Οι μαθητές κατονόμαζαν τους συμμαθητές της επιλογής τους γράφοντας το μικρό όνομα καθενός και το πρώτο γράμμα από το επίθετό του.

Παράλληλα με τη συμπλήρωση των δύο ερωτηματολογίων και του κοινωνιομετρικού τεστ, ζητήθηκαν από τους μαθητές ορισμένα χρήσιμα δημογραφικά στοιχεία. Αυτά ήταν το φύλο, το σχολείο, η τάξη, το τμήμα και η ηλικία τους (Παράρτημα Β). Εκτός από τα εργαλεία που περιγράφηκαν, χρησιμοποιήθηκε μία φόρμα την οποία συμπλήρωσαν οι ειδικοί παιδαγωγοί των σχολείων και αφορούσε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούσαν τα τμήματα ένταξης και συμμετείχαν στην έρευνα (Παράρτημα Α). Τα στοιχεία αυτά ήταν το σχολείο, η γενική τάξη φοίτησης, η ηλικία, το φύλο, οι ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης (εβδομαδιαίως), οι λόγοι παραπομπής και φοίτησης στο τμήμα ένταξης, η ύπαρξη διάγνωσης (Didaskalou, Andreou & Vlachou, 2009).

2.7. Διαδικασία

Προκειμένου να ελεγχθεί αν τα ερωτηματολόγια ήταν κατανοητά από τους μαθητές, έγινε μια πρώτη δοκιμαστική χορήγησή τους σε δύο τμήματα της Δ' τάξης, ώστε να εντοπισθούν τυχόν ασάφειες. Οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν κατά τη συμπλήρωση των δύο κλιμάκων, αλλά δεν τους ήταν αμέσως κατανοητό πώς να απαντήσουν στην κοινωνιομετρική ερώτηση. Έτσι, το μόνο που προστέθηκε ήταν ένα παράδειγμα του τρόπου απάντησης στην ερώτηση αυτή.

Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε το Μάρτιο και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του έτους 2015. Αρχικά, δημιουργήθηκε ένας κατάλογος των σχολείων που πληρούσαν τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις για συμμετοχή στην έρευνα. Στη συνέχεια, κάθε σχολείο προσεγγίσθηκε τηλεφωνικά, με σκοπό την ενημέρωση για τη μελέτη και την πρόσκληση για συμμετοχή. Δόθηκε προτεραιότητα στα σχολεία που είχαν περισσότερους μαθητές που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης και με όσα δέχθηκαν να συμμετάσχουν, προγραμματίστηκαν επισκέψεις σε κάθε ένα, κατά τις οποίες έγιναν σαφείς οι στόχοι της μελέτης, συζητήθηκαν οι λεπτομέρειες της διαδικασίας (αριθμός μαθητών, πιθανές προσαρμογές κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και ορίσθηκαν νέες συναντήσεις για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα αφέθηκε στην κρίση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων.

Πριν από τη χορήγηση των εργαλείων στους μαθητές κάθε τμήματος, η ερευνήτρια εξηγούσε ότι με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων βοηθούσαν στη διεξαγωγή μιας έρευνας, η οποία έχει σκοπό να μελετήσει τις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και τα συναισθήματά τους όταν βρίσκονται στο σχολείο. Τόνιζε κάθε φορά, ότι δεν πρόκειται για μια διαδικασία που έχει σκοπό την αξιολόγηση και ότι οι πληροφορίες που θα έδιναν οι μαθητές ήταν απόλυτα εμπιστευτικές. Ακόμη, ζητούσε οι απαντήσεις να είναι ειλικρινείς και να μην τις συζητούν μεταξύ τους. Στην αρχή της διαδικασίας, δίνονταν οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τονιζόταν η σημασία της συμμετοχής των μαθητών, αλλά και το δικαίωμα όσων δεν επιθυμούσαν, να μη συμμετάσχουν στη διαδικασία (Williams & Gilmour, 1994). Προκειμένου να εξασφαλισθεί η ανωνυμία των υποκειμένων, τα ερωτηματολόγια μοιράσθηκαν ήδη αριθμημένα, ώστε να παραμείνουν ανώνυμα και μόνο οι αριθμοί - κωδικοί τους να χρησιμοποιηθούν κατά την ανάλυση των δεδομένων και κατά την

εξαγωγή των συμπερασμάτων. Το γεγονός αυτό επισημάνθηκε στα παιδιά πριν συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, έτσι ώστε να αποφευχθούν δισταγμοί και «καθοδηγούμενες» απαντήσεις λόγω της αναφοράς σε ονόματα συμμαθητών στην κοινωνιομετρική ερώτηση.

Τα εργαλεία μοιράσθηκαν στο πλαίσιο της γενικής τάξης και αφού όλοι οι μαθητές είχαν μπροστά τους από ένα ήδη αριθμημένο ερωτηματολόγιο, η ερευνήτρια περνούσε και σημείωνε σε μια αριθμημένη λίστα το μικρό όνομα και το αρχικό γράμμα του επιθέτου κάθε παιδιού, δίπλα από τον αντίστοιχο αριθμό του ερωτηματολογίου του. Αυτός ήταν ένας τρόπος για να διατηρηθούν ανώνυμα τα ερωτηματολόγια και να διευκολυνθεί η καταχώρηση των δεδομένων του κοινωνιομετρικού τεστ.

Μόνο τρεις από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των σχολείων δεν συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη, καθώς οι δύο από αυτούς απάντησαν τυχαία (ίδιες απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις) και ο ένας αρνήθηκε να συμμετέχει στη διαδικασία παρά τη βοήθεια που του προσφέρθηκε. Οι περισσότεροι δεν συνάντησαν ιδιαίτερα προβλήματα κατά τη συμπλήρωση και απάντησαν μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους μέσα στη γενική τάξη, με τη βοήθεια της ερευνήτριας ή της/του εκπαιδευτικού, όταν ήταν απαραίτητο (ανάγνωση των ερωτήσεων και προφορική απάντηση). Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης, στα παιδιά επιτρέπονταν οι ερωτήσεις και η ερευνήτρια παρείχε βοήθεια σε όποιον ζητούσε. Παρόντες ήταν σε όλη τη διάρκεια οι εκπαιδευτικοί των τάξεων, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις βοηθούσαν στην όλη διαδικασία. Ο χρόνος που χρειάστηκε για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν κατά προσέγγιση από 30 έως 40 λεπτά.

3. Αποτελέσματα

3.1. Ανάλυση των δεδομένων

3.1.1. Μέθοδος Ανάλυσης

Τα ψυχομετρικά δεδομένα που συλλέχθηκαν για τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο, αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού πακέτου στατιστικών αναλύσεων SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 21.0). Τα χαρακτηριστικά του δείγματος, οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στις δύο κλίμακες που χορηγήθηκαν (SSRS-C και «The Belonging Scale») και η κοινωνική τους θέση, υπολογίστηκαν με περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις.

Αρχικά, ο βαθμός δημοτικότητας για τον κάθε μαθητή εκτιμήθηκε με βάση το άθροισμα των συνολικών κατονομασιών που έλαβε από τους συμμαθητές του (για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε βοηθητικά το πρόγραμμα Microsoft Excel 2010). Στη συνέχεια, ο αριθμός αυτός μετατράπηκε σε τυποποιημένη τιμή (z-score) για κάθε άτομο, με βάση την οποία τελικά οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν στις τρεις κατηγορίες κοινωνιομετρικού στάτους. Έτσι, οι μαθητές με $z\text{-score} > 1$ τοποθετήθηκαν στην κατηγορία «δημοφιλείς», εκείνοι με $-1 < z\text{-score} < 1$ τοποθετήθηκαν στην κατηγορία «τυπικοί» και εκείνοι με $z\text{-score} < -1$ τοποθετήθηκαν στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους» (Avramidis, 2013).

Αφού υπολογίστηκε ο βαθμός δημοτικότητας και προέκυψε η κοινωνική θέση για κάθε έναν από τους συμμετέχοντες, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις με βάση την ύπαρξη ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, αλλά και του είδους της, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, απαντώντας έτσι στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Ακόμα, συγκρίσεις έγιναν με βάση το φύλο και την τάξη φοίτησης για όλους τους μαθητές, αλλά και με βάση την ύπαρξη διάγνωσης και τις ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης για την ομάδα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ίδιες συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για τις μέσες επιδόσεις των διαφόρων αυτών ομάδων μαθητών στην κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων και του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο τους.

Σημειώνεται ότι δεν πραγματοποιήθηκε καμία σύγκριση μεταξύ των σχολείων που έλαβαν μέρος στη μελέτη, καθώς κάτι τέτοιο δεν εξυπηρετεί κάποιον από τους σκοπούς της και δημιουργεί ζητήματα παραβίασης της ανωνυμίας των υποκειμένων.

Εκτός από τις παραπάνω συγκρίσεις, στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών. Ο έλεγχος συσχετίσεων αφορά πρώτον, τη σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με την κοινωνική θέση και δεύτερον, τη σχέση της κοινωνικής θέσης με το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο. Οι έλεγχοι αυτοί πραγματοποιήθηκαν για ολόκληρο το δείγμα, αλλά και χωριστά για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Χάριν συντομίας, στους πίνακες των επόμενων ενοτήτων θα χρησιμοποιούνται τα αρκτικόλεξα E.E.A. και T.A. για τις δύο βασικές ομάδες μαθητών με και χωρίς δυσκολίες.

3.1.2. Ψυχομετρική ανάλυση των εργαλείων

SSRS - C. Πριν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, τα εργαλεία αξιολογήθηκαν ως προς τα ψυχομετρικά τους χαρακτηριστικά. Προκειμένου να διαπιστωθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων *Social Skills Rating System - Child version* (Gresham & Elliott, 1990), πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων και ελέγχων.

Αρχικά, η παραγοντική ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (*principal component analysis*), με «λοξή περιστροφή» (*oblimin rotation*). Επιλέχθηκαν τα στοιχεία που «φορτίζουν» σε δύο παράγοντες με απόλυτες τιμές πάνω από 0.30. Έτσι, προέκυψαν δύο παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται για το 13.6% και για το 5.6% της διακύμανσης αντίστοιχα. Ο πρώτος περιλαμβάνει 13 δομικά στοιχεία - προτάσεις που αναφέρονται σε κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας και αυτοελέγχου, ενώ ο δεύτερος περιλαμβάνει 13 προτάσεις που αναφέρονται σε κοινωνικές δεξιότητες ενσυναίσθησης και διεκδίκησης. Η παραγοντική δομή που προέκυψε από την ανάλυση παραγόντων που πραγματοποιήθηκε διαφέρει από εκείνη που προτείνουν οι Gresham και Elliott (1990). Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η μέθοδος παραγοντικής ανάλυσης που ταιριάζει καλύτερα στα δεδομένα που συλλέχθηκαν, η οποία κατέληξε στους δύο αυτούς παράγοντες που ονομάστηκαν «συνεργασία/αυτοέλεγχος» και «ενσυναίσθηση/διεκδίκηση» (Πίνακας 3). Σε παρόμοια δομή κατέληξαν οι Oord κ.ά. (2005) κατά την ψυχομετρική αξιολόγηση της

κλίμακας SSRS-C. Έτσι, τα ατομικά σκορ για τις δεξιότητες «συνεργασίας/αυτοελέγχου» και «ενσυναίσθησης/διεκδίκησης» προέκυψαν από το άθροισμα των βαθμολογιών των αντίστοιχων δομικών στοιχείων και ήταν δυνατόν να κυμαίνονται από 0 έως 26 για κάθε παράγοντα. Δηλαδή, όσο πιο κοντά στο 26 ήταν το σκορ ενός μαθητή για τις δεξιότητες «συνεργασίας/αυτοελέγχου» ή «ενσυναίσθησης/διεκδίκησης», τόσο καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες θεωρείται ότι απέδιδε στον εαυτό του. Αναλόγως, η συνολική βαθμολογία για τις κοινωνικές δεξιότητες κάθε μαθητή, μπορούσε να κυμαίνεται από 0 έως 52.

Πίνακας 3

Η παραγοντική δομή της κλίμακας SSRS

Παράγοντες	1	2
Ιδιοτιμές	4.62	1.9
Ποσοστό της διακύμανσης (%)	13.58	5.59
Συνεργασία/αυτοέλεγχος		
Έχω το θρανίο μου καθαρό και τακτοποιημένο (4).	.504	
Όταν διαφωνώ με τους μεγάλους, τους το λέω χωρίς να φωνάζω και να θυμώνω (16).	.404	
Κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι χωρίς να καθυστερώ (17).	.521	
Κρατώ την ψυχραιμία μου όταν οι άλλοι θυμώνουν μαζί μου και μου φωνάζουν (18).	.336	
Δίνω προσοχή στους μεγάλους όταν μου μιλούν (19).	.574	
Αποφεύγω να κάνω πράγματα με τους φίλους μου, που μπορούν να με βάλουν σε μελάδες με τους μεγάλους (20).	.350	
Σταματάω τους καβγάδες με τους γονείς μου με ήρεμο τρόπο (21).	.326	
Προσέχω το δάσκαλο ή τη δασκάλα μου όταν παραδίδει το μάθημα (22).	.681	
Ακολουθώ τις οδηγίες του δασκάλου ή της δασκάλας μου (23).	.644	
Χρησιμοποιώ κατάλληλη ένταση φωνής στις συζητήσεις μου στην τάξη (24).	.384	
Ζητάω άδεια προτού χρησιμοποιήσω τα πράγματα άλλων ανθρώπων (26).	.308	
Ζητάω βοήθεια από τους ενήλικες όταν τα άλλα παιδιά με πειράζουν ή με χτυπούν (29).	.464	
Ολοκληρώνω την εργασία μου στην τάξη στην ώρα της (34).	.551	
Ενσυναίσθηση/διεκδίκηση		
Κάνω εύκολα φίλους (1).		.324
Όταν συναντώ ανθρώπους που γνωρίζω, τους χαιρετάω ή τους χαμογελάω (2).		.406
Όταν είμαι στεναχωρημένος με κάποιον, του το λέω (3).		.401
Συστήνομαι από μόνος μου σε άτομα που θέλω να γνωρίσω (5).		.485
Οι φίλοι μου καταλαβαίνουν ότι τους συμπαθώ γιατί τους το δείχνω ή τους το λέω (6).		.513
Ακούω τους φίλους μου όταν μου μιλούν για τα προβλήματα που έχουν (8).		.370
Επαινώ τους άλλους όταν τα πηγαίνουν καλά σε κάτι (9).		.367
Αρχίζω εγώ συζητήσεις με τους συμμαθητές μου (10).		.388
Προσπαθώ να καταλάβω πως νιώθουν οι φίλοι μου όταν είναι θυμωμένοι, αναστατωμένοι ή λυπημένοι (12).		.576
Ζητώ από τους συμμαθητές μου να συμμετέχω σε μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι (13).		.351
Ζητάω βοήθεια από τους φίλους μου όταν έχω προβλήματα (14).		.555
Συζητάω με τους συμμαθητές μου όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή διαφωνία (30).		.470
Στεναχωριέμαι για τους άλλους όταν τους συμβαίνουν άσχημα πράγματα (31).		.427

Σημ.: δεν συμπεριλήφθηκαν οι φορτίσεις στους παράγοντες που ήταν μικρότερες από .30.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής για κάθε έναν από τους δύο νέους παράγοντες είναι ικανοποιητική, αφού ο δείκτης Cronbach Alpha είναι .70 για τον παράγοντα «συνεργασία/αυτοέλεγχος» και .68 για τον παράγοντα «ενσυναίσθηση/διεκδίκηση», ενώ για ολόκληρη την κλίμακα είναι .77 για το σύνολο του δείγματος. Για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας 0.81 για το σύνολο της κλίμακας, ενώ για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι 0.75. Ακόμα, ελέγχοντας την αξιοπιστία με τη μέθοδο των ημίκλαστων, προέκυψε μια καλή συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των δύο μερών της κλίμακας, με δείκτη Spearman – Brown .74 για το σύνολο του δείγματος.

The Belonging Scale. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο τους είναι μια μονοδιάστατη κλίμακα. Αφού καταχωρήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και αντιστράφηκαν οι τιμές των αρνητικά διατυπωμένων στοιχείων – προτάσεων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας, ο οποίος ανέδειξε μια ικανοποιητική τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha για το σύνολο του δείγματος, δηλαδή .68. Μόνο για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο δείκτης Cronbach Alpha είναι 0.63 ενώ για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι 0.68. Μέσα από τον έλεγχο αξιοπιστίας με τη χρήση της διχοτομικής μεθόδου, αναδείχθηκε συντελεστής αξιοπιστίας Spearman- Brown .62 για το σύνολο του δείγματος. Αυτό σημαίνει ότι εάν η κλίμακα χωριστεί σε δύο μέρη, οι βαθμολογίες των δύο αυτών μερών θα συσχετίζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους. Τέλος, το ατομικό σκορ του κάθε μαθητή ήταν δυνατόν να κυμαίνεται από 12 έως 36, δηλαδή οι μαθητές με σκορ πιο κοντά στο 36, θεωρείται ότι είχαν ισχυρότερο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο τους, σύμφωνα με τις δικές τους αναφορές.

3.2. Κοινωνική θέση

3.2.1. Σύνολο του δείγματος

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχει εξάρτηση της κοινωνικής θέσης από το φύλο και την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές, αλλά και από την ύπαρξη ή μη κάποιας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, το είδος της, την ύπαρξη διάγνωσης και τις ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης, υπολογίσθηκε η συχνότητα με την οποία οι μαθητές της κάθε κατηγορίας συναντώνται στις τρεις ομάδες κοινωνικής θέσης και πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι σημαντικότητας χ^2 , όπου το επέτρεπαν τα δεδομένα.

Αρχικά, οι έλεγχοι που αφορούν την εξάρτηση της κοινωνικής θέσης από το φύλο των μαθητών και από την τάξη στην οποία φοιτούν, δεν κατέληξαν σε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (πίνακας 4). Ο αριθμός των αγοριών που είναι δημοφιλή (N=46) είναι περίπου ίσος με τον αριθμό των κοριτσιών (N=43), ενώ το ίδιο παρατηρείται για τον αριθμό των αγοριών (N=159) και των κοριτσιών (158) με μέσο κοινωνιομετρικό στάτους. Τα αγόρια με χαμηλό στάτους είναι περισσότερα (N=55) από ότι τα κορίτσια (N=37), όμως ο έλεγχος χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική εξάρτηση της κοινωνικής θέσης από τη μεταβλητή «φύλο» για το σύνολο των συμμετεχόντων ($\chi^2=2.66$, $df=2$, $p=0.265$ για δίπλευρο έλεγχο). Παρατηρώντας τα αντίστοιχα ποσοστά, βλέπουμε πως δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους ως προς την κοινωνική θέση. Το ποσοστό των δημοφιλών αγοριών (17.7%) προσεγγίζει εκείνο των κοριτσιών (18.1%), όμως το ποσοστό των κοριτσιών που έχουν «τυπική» κοινωνική θέση (66.4%) είναι ελαφρώς μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των αγοριών (61.2%). Τέλος, το ποσοστό των αγοριών με χαμηλό στάτους (21.2%) είναι επίσης μεγαλύτερο από εκείνο των κοριτσιών (15.5%).

Πίνακας 4

Κατανομή των συμμετεχόντων στις κοινωνιομετρικές κατηγορίες ως προς το φύλο και την τάξη

Κοινωνική θέση	Δημοφιλείς	Τυπικοί	Με χαμηλό στάτους	N
Αγόρια	46(17.7%)	159(61.2%)	55(21.2%)	260
Κορίτσια	43(18.1%)	158(66.4%)	37(15.5%)	238
Δ΄	29(17.7%)	104(63.4%)	31(18.9%)	164
Ε΄	41(18.7%)	142(64.8%)	36(16.4%)	219
Στ΄	19(16.5%)	71(61.7%)	25(21.7%)	115
Σύνολο	89(17.9%)	317(63.7%)	92(18.5%)	498

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών κάθε τάξης, ανήκει στην κοινωνιομετρική κατηγορία των «μέσων». Παρατηρείται ακόμη ότι η Στ΄ τάξη έχει το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με «χαμηλό στάτους» (21.7%), ενώ η Ε΄ τάξη έχει το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που είναι «δημοφιλείς», χωρίς όμως οι διαφορές αυτές να είναι πολύ μεγάλες ούτε σημαντικές ($\chi^2=1.49$, $df=4$, $p=0.827$ για δίπλευρο έλεγχο) (πίνακας 4).

3.2.2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Ως προς την κοινωνική τους θέση, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατανεμήθηκαν στις τρεις κατηγορίες ως εξής: 87 ανήκαν στην κατηγορία «δημοφιλείς», 292 στην κατηγορία «τυπικοί» και 55 στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους». Διαφορετική εικόνα προέκυψε για την ομάδα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου μόνο 2 από αυτά κατατάχθηκαν στην κατηγορία «δημοφιλείς», 25 στην κατηγορία «τυπικοί» και 37 στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους» (πίνακας 5). Δεν πραγματοποιήθηκε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας, καθώς υπήρχαν συχνότητες με τιμή μικρότερη από 5. Τα ποσοστά δίνουν μια καλύτερη εικόνα της κοινωνικής θέσης των δύο υπό μελέτη ομάδων: πάνω από τους μισούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν στην κοινωνιομετρική κατηγορία «με χαμηλό στάτους» (57.8%), ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό τους είναι δημοφιλείς (3.1%). Μεγάλο ποσοστό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι «τυπικοί» ως προς την κοινωνική τους θέση (67.3%), ενώ αρκετοί από αυτούς είναι «δημοφιλείς» (20%). Σχολιάζεται λοιπόν, ότι η κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο θετική από εκείνη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, καθώς συναντώνται πολύ πιο συχνά στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους» και πολύ πιο σπάνια στην κατηγορία «δημοφιλείς». Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι περίπου το 40% από αυτούς ανήκουν στην κατηγορία των «μέσων» είναι μια θετική ένδειξη, αφού σημαίνει πως έχουν λάβει έναν αριθμό κατονομασιών, άρα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι έχουν παραμεληθεί ή απορριφθεί από τους συμμαθητές τους.

Πίνακας 5

Κατανομή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις κοινωνιομετρικές κατηγορίες

Κοινωνική θέση				
	Δημοφιλείς	Τυπικοί	Με χαμηλό στάτους	N
T.A.	87(20%)	292(67.3%)	55(12.7%)	434
E.E.A.	2(3.1%)	25(39.1%)	37(57.8%)	64
Σύνολο	89(17.9%)	317(63.7%)	92(18.5%)	498

Σημ.: Δεν πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 λόγω της ύπαρξης μικρών τιμών των συχνοτήτων (<5).

3.2.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζεται μόνο περιγραφικά, καθώς ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας χ^2 δεν πραγματοποιήθηκε λόγω των μικρών τιμών των συχνοτήτων σε κάποιες κατηγορίες. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τρεις κατηγορίες κοινωνικής θέσης, ανάλογα με την κατηγορία της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, την ύπαρξη διάγνωσης ή μη, τις ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης, το φύλο και την τάξη φοίτησης.

Ως προς την κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, όλοι οι μαθητές της ομάδας με αναπτυξιακές δυσκολίες (Α.Δ.), ανήκουν στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους». Για τους μαθητές με κοινωνικό-συναισθηματικές/συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες (Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ.), τα αποτελέσματα είναι λίγο πιο θετικά, καθώς σε ποσοστό 25% ανήκουν στην κοινωνιομετρική κατηγορία «τυπικοί». Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό τους (75%) ανήκει στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους», ενώ κανένας τους δεν συναντάται στην κατηγορία «δημοφιλείς», ευρήματα κάθε άλλο παρά θετικά. Όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.), τα αποτελέσματα είναι πιο αισιόδοξα, καθώς πάνω από τους μισούς (57.1%) ανήκουν στην κατηγορία των «μέσων», ενώ ένα ποσοστό 5.7% ανήκει στους «δημοφιλείς». Ωστόσο, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό από αυτούς (37.1%) έχει «χαμηλό στάτους», γεγονός που δείχνει ότι η κοινωνική τους θέση μπορεί να είναι καλύτερη συγκρινόμενη με εκείνη των μαθητών των δύο άλλων κατηγοριών αναπηρίας, όμως βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα όταν συγκρίνεται με εκείνη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (πίνακας 6).

Όσον αφορά το φύλο, κανένα κορίτσι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι δημοφιλές, ενώ υπάρχουν δύο αγόρια σε αυτή την κατηγορία (4.7%). Χαμηλό κοινωνιομετρικό στάτους έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (60.5%) και περίπου τα μισά από τα κορίτσια (52.4%).

Με βάση την τάξη φοίτησης, είναι ενδιαφέρον ότι το 75% των μαθητών της Στ' τάξης έχουν χαμηλό στάτους και μόνο το 16.7% από αυτούς ανήκει στην κατηγορία των «μέσων», ενώ για τις άλλες δύο τάξεις τα ποσοστά στις δύο αυτές κατηγορίες δεν διαφέρουν τόσο μεταξύ τους.

Οι μαθητές με διάγνωση εμφανίζονται πολύ συχνά στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους» (74.1%), ενώ κανένας από αυτούς δεν είναι δημοφιλής, αντίθετα με τα παιδιά χωρίς διάγνωση. Περίπου οι μισοί από τους μαθητές χωρίς διάγνωση έχουν «τυπική» κοινωνική θέση, ενώ μόνο το ένα τέταρτο εκείνων με διάγνωση κατατάσσονται στην εν λόγω κατηγορία.

Τέλος, φαίνεται πως όσο λιγότερες είναι οι ώρες παρακολούθησης του τμήματος ένταξης, τόσο καλύτερη κοινωνική θέση καταλαμβάνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 6

Κατανομή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κοινωνιομετρικές κατηγορίες ανά φύλο, τάξη, κατηγορία Ε.Ε.Α., ύπαρξη διάγνωσης, ώρες στο Τ.Ε.

Κοινωνική θέση		Δημοφιλείς	Τυπικοί	Με χαμηλό στάτους	N
Φύλο	Αγόρια	2(4.7%)	15(34.9%)	26(60.5%)	43
	Κορίτσια	0(0%)	10(47.6%)	11(52.4%)	21
Τάξη	Δ'	0(0%)	10(41.7%)	14(58.3%)	24
	Ε'	1(3.6%)	13(46.4%)	14(50%)	28
	Στ'	1(8.3%)	2(16.7%)	9(75%)	12
Κατηγορία Ε.Ε.Α.	Μ.Δ.*	2(5.7%)	20(57.1%)	13(37.1%)	35
	Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ.**	0(0%)	5(25%)	15(75%)	20
	Α.Δ.***	0(0%)	0(0%)	9(100%)	9
Διάγνωση	Με διάγνωση	0(0%)	7(25.9%)	20(74.1%)	27
	Χωρίς διάγνωση	2(5.4%)	18(48.6%)	17(45.9%)	37
Ώρες φοίτησης στο Τ.Ε.	2-6	2(3.9%)	24(47.1%)	25(49%)	51
	7-11	0(0%)	1(9.1%)	10(90.9%)	11
	>12	0(0%)	0(0%)	2(100%)	2

Σημ.: Δεν πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 λόγω των μικρών τιμών των συχνοτήτων (<5).

3.3. Βαθμός δημοτικότητας

3.3.1. Σύνολο του δείγματος

Η μέση δημοτικότητα για το σύνολο των συμμετεχόντων είναι $M=4.59$, με τυπική απόκλιση $SD=2.46$. Προκειμένου να αποσαφηνισθεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην δημοτικότητα όλων των συμμετεχόντων με βάση το φύλο και την τάξη φοίτησης των μαθητών, πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων και ελέγχων. Για να διαπιστωθεί εάν η δημοτικότητα διαφέρει σημαντικά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών της μελέτης, διεξήχθη έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα, οποίος ανέδειξε ότι η δημοτικότητα των αγοριών ($M=4.57$, $SD=2.52$) δεν διαφέρει σημαντικά ($t=-0.125$, $df=496$, $p=0.9$ για δίπλευρο έλεγχο) από εκείνη των κοριτσιών ($M=4.60$, $SD=2.4$) (πίνακας 7).

Με βάση την τάξη φοίτησης, η μέση δημοτικότητα για τους μαθητές της Δ΄ τάξης ήταν 4.45 ($SD=2.44$), για εκείνους της Ε΄ τάξης ήταν 4.66 ($SD=2.58$) και για εκείνους της ΣΤ΄ τάξης ήταν 4.63 ($SD=2.89$) και δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ($F(2,495)=0.371$, $\eta^2=0.001$, $df=2$, $p=0.69$), όπως έδειξε η ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (ANOVA) (πίνακας 7).

Πίνακας 7

Σύγκριση του βαθμού δημοτικότητας με βάση το φύλο και την τάξη

Αριθμός θετικών υποδείξεων			
	N	Μέσος όρος (Τ.Α.)	t/F
Αγόρια	260	4.57(2.52)	t= -0.125(ns*)
Κορίτσια	238	4.60(2.4)	
Δ΄	164	4.45(2.44)	F=0.37(ns*)
Ε΄	219	4.66(2.58)	
Στ΄	115	4.63(2.89)	

Σημ.:* $p>0.05$

3.3.2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Συγκρίνοντας τη δημοτικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($t=8.648$, $df=496$, $p=0.001$, για δίπλευρο έλεγχο),

όπως αποδεικνύει ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν λαμβάνουν σημαντικά λιγότερες υποδείξεις ($M=2.27$, $SD=2.03$) σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους ($M=4.93$, $SD=2.34$), αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση που είχε αρχικά διατυπωθεί (πίνακας 8).

Πίνακας 8

Σύγκριση του βαθμού δημοτικότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

Αριθμός θετικών υποδείξεων			
	N	Μέσος όρος (T.A.)	t
T.A.	434	4.93(2.33)	8.65**
E.E.A.	64	2.27(2.03)	

Σημ.: ** $p<0.05$ (δίπλευρος έλεγχος)

Δεν ήταν δυνατή η σύγκριση της δημοτικότητας των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με εκείνη των μαθητών κάθε κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αφού κάθε κατηγορία περιλάμβανε πολύ μικρό αριθμό μαθητών.

3.3.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αρχικά πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις ως προς τη δημοτικότητά τους ανάλογα με το φύλο και την τάξη τους, όμως δεν προέκυψε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης η οποία έδειξε ότι μεταξύ των τριών κατηγοριών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό δημοτικότητας των μαθητών ($F(2,61)=8.32$, $df=2$, $\eta^2=0.21$, $p=0.001$) (πίνακας 9). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($M=3.06$, $SD=2.05$) λαμβάνουν σημαντικά περισσότερες υποδείξεις από τους μαθητές με κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες ($M=1.65$, $SD=1.66$), αλλά και από τους μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες ($M=0.56$, $SD=1.01$) με παρατηρούμενα επίπεδα σημαντικότητας ελέγχου Tukey: $p=0.022$ και $p=0.002$ αντίστοιχα.

Πίνακας 9

Σύγκριση του βαθμού δημοτικότητας ανάλογα με την κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης

Αριθμός θετικών υποδείξεων			
	N	Μέσος όρος (T.A.)	F
M.Δ.	35	3.06(2.05)	
K.Σ.Σ. & M.Δ.	20	1.65(1.66)	8.32*
A.Δ.	9	0.56(1.01)	

Σημ.: * $p < 0.05$

Για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών στην δημοτικότητα μεταξύ της υποομάδας μαθητών με διάγνωση ($M=1.52$, $SD=1.6$) και της υποομάδας μαθητών χωρίς διάγνωση ($M=2.81$, $SD=2.16$), πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Έτσι, βρέθηκε ότι οι μαθητές με διάγνωση έχουν σημαντικά χαμηλότερη δημοτικότητα από τους μαθητές χωρίς διάγνωση ($t=2.63$, $df=62$, $p=0.011$ για δίπλευρο έλεγχο) (πίνακας 10).

Με βάση τις τρεις περιπτώσεις που αφορούν τις ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης, η ο μέσος αριθμός υποδείξεων για τους μαθητές που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης από 2 έως 6 ώρες την εβδομάδα είναι 2.63 ($SD=2$), για εκείνους που το παρακολουθούσαν από 7 έως 11 ώρες είναι 1 ($SD=1.67$), ενώ εκείνοι που το παρακολουθούσαν για πάνω από 12 ώρες δεν έχουν λάβει καθόλου υποδείξεις ($M=0$, $SD=0$). Καθώς η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της δημοτικότητας των μαθητών που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης για περισσότερες από 12 ώρες είναι 0, η κατηγορία αυτή δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση, οπότε πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για τις δύο άλλες ομάδες. Αναδείχθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στη δημοτικότητα ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες ($t=2.52$, $df=60$, $p=0.014$ για δίπλευρο έλεγχο), με εκείνη των μαθητών που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης από 2 έως 6 ώρες την εβδομάδα να είναι σημαντικά υψηλότερη από ότι των μαθητών που το παρακολουθούν από 7 έως 11 ώρες (πίνακας 10).

Πίνακας 10

Σύγκριση του βαθμού δημοτικότητας των μαθητών με βάση την ύπαρξη διάγνωσης και τις ώρες φοίτησης στο Τ.Ε.

Αριθμός θετικών υποδείξεων		N	Μέσος όρος (Τ.Α.)	t
Ύπαρξη διάγνωσης	Χωρίς διάγνωση	37	2.81(2.16)	2.63**
	Με διάγνωση	27	1.52(1.6)	
Ωρες φοίτησης στο Τ.Ε.	2-6 ώρες	51	2.63(1.99)	2.52**
	7-11 ώρες	11	1(1.67)	
	>12 ώρες*	2	0(2)	

Σημ.1.: *Δεν συμπεριλήφθηκε η ομάδα μαθητών με πάνω από 12 ώρες φοίτησης στο Τ.Ε. (M=0, SD=0)

Σημ.2: **p<0.05 (δίπλευρος έλεγχος)

3.4. Κοινωνικές δεξιότητες

3.4.1. Σύνολο του δείγματος

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο και την τάξη φοίτησης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος σημαντικότητας t και ανάλυση διακύμανσης ANOVA, ανάλογα με τον αριθμό των ομάδων παρατηρήσεων.

Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα ανέδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μέση επίδοση των αγοριών και σε εκείνη των κοριτσιών για τους δύο παράγοντες της κλίμακας SSRS: τα κορίτσια σημειώνουν σημαντικά υψηλότερη μέση επίδοση από ότι τα αγόρια, τόσο στον παράγοντα «συνεργασία/αυτοέλεγχος» ($M_k=20.63$, $SD=3.44$ και $M_a=18.87$, $SD=3.7$ αντίστοιχα), ($t=-5.49$, $df=496$, $p=0.001$ για δίπλευρο έλεγχο), όσο και στον παράγοντα «ενσυναίσθηση/διεκδίκηση» ($M_k=19.68$, $SD=3.28$ και $M_a=18.58$, $SD=3.57$ αντίστοιχα), ($t=-5.5$, $df=496$, $p=0.001$ για δίπλευρο έλεγχο) σύμφωνα με δικές τους αξιολογήσεις (πίνακας 11). Το ίδιο παρατηρήθηκε για το σύνολο της κλίμακας ($M_k=40.32$, $SD=5.6$ και $M_a=37.45$, $SD=6$ με $t=-5.5$, $df=496$, $p=0.001$ για δίπλευρο έλεγχο). Φαίνεται λοιπόν ότι οι απαντήσεις των κοριτσιών αντανακλούν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στις κοινωνικές δεξιότητες που αξιολογεί η συγκεκριμένη κλίμακα.

Πίνακας 11

Σύγκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τις επιδόσεις στην κλίμακα SSRS

Κοινωνικές δεξιότητες							
		SSRS - Συνεργασία/ αυτοέλεγχος		SSRS – Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση		SSRS - total	
	N	Μέσος όρος (T.A.)	t	Μέσος όρος (T.A.)	t	Μέσος όρος (T.A.)	t
Αγόρια	260	18.87(3.70)		18.58(3.57)		37.45(6)	
Κορίτσια	238	20.63(3.44)	-5.49**	19.68(3.29)	-3.57**	40.32(5.6)	-5.5**

Σημ.1: ** $p<0.05$ (δίπλευρος έλεγχος)

Σημ.2: Το ατομικό σκορ για κάθε παράγοντα της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 26 και για το σύνολο της κλίμακας, από 0 έως 52.

Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες επιδόσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων που μετρά η κλίμακα SSRS ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικών τάξεων. Για το σύνολο της κλίμακας, οι επιδόσεις μεταξύ μαθητών διαφορετικών τάξεων διαφέρουν σημαντικά ($F(2,495)=3.3$, $df=2$, $\eta^2=0.013$, $p=0.038$), ενώ όπως έδειξε ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey οι μαθητές της Ε΄ τάξης έχουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση ($M_e=39.56$, $SD=5.56$) από τους μαθητές της Στ΄ ($M_{στ}=37.92$, $SD=6.18$) με $p=0.045$ (πίνακας 12).

Αναφορικά με τις δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών διαφορετικών τάξεων ($F(2,495)=5.56$, $df=2$, $\eta^2=0.022$, $p=0.004$). Οι μαθητές της Στ΄ τάξης ($M_{στ}=18.29$, $SD=3.83$) έχουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στις κοινωνικές δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης απ΄ ότι οι μαθητές της Ε΄ τάξης ($M_e=19.6$, $SD=3.05$), όπως προέκυψε από τον έλεγχο Tukey ($p=0.003$). Αντίθετα, η διαφορά στις μέσες επιδόσεις δεν είναι σημαντική για τις δεξιότητες συνεργασίας/αυτοελέγχου ($M_{\delta}=19.44$, $SD_{\delta}=4.03$, $M_e=19.96$, $SD_e=3.55$, $M_{στ}=19.63$, $SD_{στ}=3.4$), ($F(2,495)=0.97$, $df=2$, $\eta^2=0.004$, $p=0.38$) για τους μαθητές διαφορετικών τάξεων.

Πίνακας 12

Σύγκριση των επιδόσεων στην κλίμακα SSRS με βάση την τάξη

	Κοινωνικές δεξιότητες						
	N	SSRS - Συνεργασία/ αυτοέλεγχος Μέσος όρος (T.A.)	F	SSRS - Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση Μέσος όρος (T.A.)	F	SSRS – total Μέσος όρος (T.A.)	F
Δ΄	164	19.44(4.03)		19.02(3.64)		38.46(6.29)	
Ε΄	219	19.96(3.55)	0.97	19.6(3.05)	5.56*	39.56(5.56)	3.3*
Στ΄	115	19.63(3.4)		18.29(3.83)		37.92(6.12)	

Σημ.1: * $p<0.05$

Σημ.2: Το ατομικό σκορ για κάθε παράγοντα της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 26 και για το σύνολο της κλίμακας, από 0 έως 52.

3.4.2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει αναλυτικά τις μέσες επιδόσεις της ομάδας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της ομάδας μαθητών τυπικής ανάπτυξης στην κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιβεβαιώνοντας την υπόθεση σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προέκυψε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν σημαντικά υψηλότερη μέση επίδοση ($M=20.07$, $SD=3.42$) από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($M=17.30$, $SD=4.45$) ($t=5.8$, $df=496$, $p=0.001$ για δίπλευρο έλεγχο) τόσο στον παράγοντα «συνεργασία/αυτοέλεγχος», όσο και στον παράγοντα «ενσυναίσθηση/διεκδίκηση», με $M=19.31$ ($SD=3.27$) για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και $M=17.72$ ($SD=4.42$) για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($t=3.46$, $df=496$, $p=0.001$ για δίπλευρο έλεγχο). Ακόμη, η συνολική επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στην κλίμακα SSRS ($M=39.38$, $SD=5.54$) είναι σημαντικά υψηλότερη από εκείνη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($M=35.02$, $SD=7.37$) με ($t=5.62$, $df=496$, $p=0.001$ για δίπλευρο έλεγχο).

Πίνακας 13

Σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στην κλίμακα SSRS

Κοινωνικές δεξιότητες							
		SSRS - Συνεργασία/ αυτοέλεγχος		SSRS - Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση		SSRS – total Μέσος όρος (T.A.)	
	N	Μέσος όρος (T.A.)	t	Μέσος όρος (T.A.)	t	Μέσος όρος (T.A.)	t
T.A.	64	20.07(3.42)		19.31(3.27)		39.38(5.54)	
E.E.A.	434	17.30(4.45)	5.8**	17.72(4.42)	3.46**	35.02(7.37)	5.62**

Σημ.1: ** $p<0.05$ (δίπλευρος έλεγχος)

Σημ.2: Το ατομικό σκορ για κάθε παράγοντα της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 26 και για το σύνολο της κλίμακας, από 0 έως 52.

Σύγκριση των μέσων επιδόσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με τις μέσες επιδόσεις των μαθητών κάθε κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην

κλίμακα SSRS δεν πραγματοποιήθηκε, λόγω του ιδιαίτερα μικρού αριθμού μαθητών ανά κατηγορία.

3.4.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για την ομάδα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών στην κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα πραγματοποιήθηκε για την επίδοση σε κάθε έναν από τους δύο παράγοντες της, όμως και στις δύο περιπτώσεις δεν σημειώθηκε κάποια σημαντική διαφορά ανάλογα με το φύλο. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν κατά τον έλεγχο για διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς διάγνωση, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης για 2 έως 6 ή για 7 έως 11 ώρες την εβδομάδα (πίνακας 14).

Πίνακας 14

Σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κλίμακα SSRS με βάση το φύλο, την ύπαρξη διάγνωσης και τις ώρες φοίτησης στο T.E.

Κοινωνικές δεξιότητες			SSRS - Συνεργασία/ αυτοέλεγχος Μέσος όρος (T.A.)	t	SSRS – Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση Μέσος όρος (T.A.)	t	SSRS – total Μέσος όρος (T.A.)	t
Φύλο	Αγόρια	43	16.72(4.78)	-1.49(ns**)	17.49(4.51)	-1.49(ns**)	34.21(7.73)	-1.26(ns**)
	Κορίτσια	21	18.48(3.51)		18.19(4.29)		36.67(6.45)	
Διάγνωση	Με διάγνωση	27	16.63 (3.77)	1.02(ns**)	17.04(4.91)	1.06(ns**)	36(6.13)	1.19(ns**)
	Χωρίς διάγνωση	37	17.78(5.25)		18.22(4.01)		33.67(8.74)	
	2-6 ώρες	51	17.45(4.42)		18.14(4.44)		35.59(7.18)	
Ωρες φοίτησης στο T.E.	7-11 ώρες	11	16.36(5.06)	0.72(ns**)	16.64(4.15)	0.76(ns**)	33(8.58)	1.05(ns**)
	>12 ώρες*	2	18.5(2.12)		13(2.83)		31.50(4.95)	

Σημ.1: *Η ομάδα μαθητών που φοιτά στο T.E. για πάνω από 12 ώρες δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση λόγω του μικρού μεγέθους της.

Σημ.2:** $p > 0.05$ (δίπλευρος έλεγχος)

Σημ.3: Το ατομικό σκορ για κάθε παράγοντα της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 26 και για το σύνολο της κλίμακας, από 0 έως 52.

Οι μαθητές διαφορετικών τάξεων έχουν σημαντικά διαφορετικές επιδόσεις στις κοινωνικές δεξιότητες που μετρά η κλίμακα SSRS ($F(2,61)=4.6$, $df=2$, $\eta^2=0.13$, $p=0.014$). Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Ε΄ τάξης ($M=37.43$, $SD=6.03$) προηγούνται των μαθητών της Στ΄ τάξης ($M=30.17$, $SD= 6.78$) με $p=0.01$.

Για τις κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν τη διάσταση «ενσυναίσθηση/διεκδίκηση», η μέση επίδοση των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης ($M_{\sigma\tau}=12.83$, $SD_{\sigma\tau}=3.07$) είναι σημαντικά χαμηλότερη ($F(2,61)=13.024$, $df=2$, $\eta^2=0.3$, $p=0.001$) τόσο από εκείνη των μαθητών της Ε΄ ($M_{\epsilon}=19.36$, $SD_{\epsilon}=3.24$), όσο και από εκείνη των μαθητών της Δ΄ τάξης ($M_{\delta}=18.25$, $SD_{\delta}=4.55$) με παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας $p=0.001$, όπως έδειξε ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey (πίνακας 15).

Πίνακας 15

Σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κλίμακα SSRS, με βάση την τάξη

Κοινωνικές δεξιότητες						
	N	Συνεργασία/ αυτοέλεγχος Μέσος όρος (T.A.)	F	Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση Μέσος όρος (T.A.)	F	SSRS – total Μέσος όρος (T.A.)
Δ΄	24	16.38(4.97)		18.25(4.55)		34.63(8.04)
Ε΄	28	18.07(4.02)	0.96	19.36(3.234)	13.02*	37.43(6.03)
Στ΄	12	17.33(4.35)		12.83(3.07)		30.17(6.78)

Σημ.: * $p<0.05$

Σημ.2: Το ατομικό σκορ για κάθε παράγοντα της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 26 και για το σύνολο της κλίμακας, από 0 έως 52.

Μεταξύ των μαθητών των τριών κατηγοριών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις κοινωνικές δεξιότητες της κλίμακας SSRS, με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν τις καλύτερες επιδόσεις ($F(2,61)=3.55$, $df=2$, $\eta^2=0.104$, $p=0.035$). Συγκεκριμένα, η ομάδα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσε σημαντικά υψηλότερη μέση επίδοση στις κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας/αυτοελέγχου ($M=18.91$, $SD=3.73$) από ότι η ομάδα μαθητών με κοινωνικό-συναίσθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές

δυσκολίες ($M=15.05$, $SD=4.03$) ($F(2,61)=6.06$, $\eta^2=0.17$, $df=2$, $p=0.004$). Αναφορικά με τις δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης, η μέση επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι υψηλότερη από των μαθητών των δύο άλλων κατηγοριών, όμως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες (πίνακας 16).

Πίνακας 16

Σύγκριση των επιδόσεων στην κλίμακα SSRS με βάση την κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης

Κοινωνικές δεξιότητες							
	N	SSRS – Συνεργασία/ αυτοέλεγχος Μέσος όρος (T.A.)	F	SSRS – Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση Μέσος όρος (T.A.)	F	SSRS - total Μέσος όρος (T.A.)	F
Μ.Δ.	35	18.91(3.73)		18.20(4.28)		37.11(7.04)	
Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ.	20	15.05(4.03)	6.06*	17.95(3.93)	1.57	33(5.38)	3.55*
Α.Δ.	9	16(5.7)		15.33(5.63)		31.33(10.21)	

Σημ.1: * $p<0.05$

Σημ.2: Το ατομικό σκορ για κάθε παράγοντα της κλίμακας κυμαίνεται από 0 έως 26 και για το σύνολο της κλίμακας, από 0 έως 52.

3.5. Αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο

3.5.1. Σύνολο του δείγματος

Διερευνώντας τις μέσες επιδόσεις των αγοριών ($M=30.93$, $SD=3.5$) και των κοριτσιών ($M=31.20$, $SD=3.2$) στην κλίμακα «The Belonging Scale», παρατηρεί κανείς μικρές διαφορές οι οποίες δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($t=-.885$, $df=496$, $p=0.377$ για δίπλευρο έλεγχο), με τα κορίτσια να σημειώνουν ελάχιστα υψηλότερη επίδοση (πίνακας 17).

Πίνακας 17

Σύγκριση των επιδόσεων στην κλίμακα «The Belonging Scale» με βάση το φύλο

Αίσθημα του ανήκειν

	N	Μέσος όρος (TA)	t
Αγόρια	260	30.93(3.5)	-.89(ns**)
Κορίτσια	238	31.20(3.2)	

Σημ.1: ** $p>0.05$ (δίπλευρος έλεγχος)

Σημ.2: Το ατομικό σκορ στην κλίμακα «The Belonging Scale» κυμαίνεται από 12 έως 36.

Συγκρίνοντας τις μέσες επιδόσεις στην κλίμακα «The Belonging Scale» μεταξύ μαθητών διαφορετικών τάξεων φαίνεται πως οι μαθητές της Ε΄ τάξης έχουν καλύτερες επιδόσεις ($M_{\epsilon}=31.47$, $SD=3.02$) από τους μαθητές των Δ΄ ($M_{\delta}=31.05$, $SD=3.11$) και Στ΄ ($M_{\sigma\tau}=30.29$, $SD=4.12$) τάξεων ($F(2,495)=4.78$, $\eta^2=0.019$, $df=2$, $p=0.009$) (πίνακας 18). Σημαντική όμως είναι μόνο η διαφορά στη μέση επίδοση μεταξύ των μαθητών των τάξεων Ε΄ και Στ΄, με παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας $p=0.006$ όπως προέκυψε μέσα από τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων και με τους μαθητές της Ε΄ τάξης να προηγούνται.

Πίνακας 18

Σύγκριση των επιδόσεων στην κλίμακα «The Belonging Scale» με βάση την τάξη

Αίσθημα του ανήκειν			
	N	Μέσος όρος (T.A.)	F
Δ´	164	31.05(3.11)	
Ε´	219	31.47(3.02)	4.78*
Στ´	115	30.29(4.12)	

Σημ.1: * $p < 0.05$

Σημ.2: Το ατομικό σκορ στην κλίμακα «The Belonging Scale» κυμαίνεται από 12 έως 36.

3.5.2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Θέλοντας να διερευνήσουμε εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο αίσθημα του ανήκειν ανάμεσα στην ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης, προχωρήσαμε σε έλεγχο σημαντικότητας t για ανεξάρτητα δείγματα, ο οποίος ήταν στατιστικά σημαντικός. Δηλαδή, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης σημειώνουν σημαντικά υψηλότερη μέση επίδοση στην κλίμακα «The Belonging Scale» ($M=31.23$, $SD=3.32$) σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους ($M=29.95$, $SD=3.44$) ($t=2.84$, $df=496$, $p=0.005$ για δίπλευρο έλεγχο) (πίνακας 19). Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την ερευνητική υπόθεση της μελέτης σχετικά με το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 19

Σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κλίμακα «The Belonging Scale»

Αίσθημα του ανήκειν			
	N	Μέσος όρος (T.A.)	t
T.A.	434	31.23(3.32)	
E.E.A.	64	29.95(3.44)	2.84**

Σημ.: ** $p < 0.05$ (δίπλευρος έλεγχος)

Σημ.2: Το ατομικό σκορ στην κλίμακα «The Belonging Scale» κυμαίνεται από 12 έως 36.

Δεν πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων επιδόσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με τις μέσες επιδόσεις των μαθητών κάθε κατηγορίας ειδικών

εκπαιδευτικών αναγκών στην κλίμακα «The Belonging Scale», λόγω του εξαιρετικά μικρού μεγέθους των τριών αυτών κατηγοριών.

3.5.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μελετώντας τις επιδόσεις της ομάδας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κλίμακα «The Belonging Scale», δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών της. Δηλαδή, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες επιδόσεις στο αίσθημα του ανήκειν μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ούτε και μεταξύ των τριών ομάδων με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα, οι μέσες επιδόσεις των μαθητών που έχουν διάγνωση δεν διαφέρουν σημαντικά από των μαθητών που δεν έχουν, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάλογα με τις ώρες φοίτησης των μαθητών στο τμήμα ένταξης, ούτε και ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν. Μπορούμε ωστόσο να παρατηρήσουμε ότι τα κορίτσια έχουν ελαφρώς υψηλότερη επίδοση από τα αγόρια και οι μαθητές της Δ' τάξης έχουν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές των άλλων δύο τάξεων, ενώ οι μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες δηλώνουν υψηλότερη σύνδεση με το σχολείο από τους μαθητές με άλλες αναπηρίες (πίνακας 20).

Πίνακας 20

Σύγκριση των επιδόσεων στην κλίμακα «The Belonging Scale», ανάλογα με το φύλο, την κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, την ύπαρξη διάγνωσης και τις ώρες φοίτησης στο Τ.Ε.

Αίσθημα του ανήκειν		N	Μέσος όρος (Τ.Α.)	F/t
Φύλο	Αγόρια	43	29.93(3.53)	t=-.076(ns**)
	Κορίτσια	21	30(3.33)	
Τάξη	Δ΄	24	30.08(3.44)	F=.028(ns*)
	Ε΄	28	29.86(3.29)	
	Στ΄	12	29.92(4.08)	
Κατηγορία Ε.Ε.Α.	Μ.Δ.	35	30.03(3.24)	F=1.22(ns*)
	Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ.	20	29.2(3.88)	
	Α.Δ.	9	31.33(3)	
Διάγνωση	Με διάγνωση	27	30.63(3.23)	t=-1.35(ns**)
	Χωρίς διάγνωση	37	29.46(3.54)	
Ωρες φοίτησης στο Τ.Ε.	2-6 ώρες	51	30.02(3.43)	t=0.98(ns**)
	7-11 ώρες	11	28.91(3.36)	
	>12 ώρες***	2	34(0)	

Σημ.1: *p>0.05, **p>0.05 (δίπλευρος έλεγχος)

Σημ.2: Το ατομικό σκορ στην κλίμακα «The Belonging Scale» κυμαίνεται από 12 έως 36.

Σημ.3: *** Η ομάδα μαθητών που φοιτά στο Τ.Ε. για πάνω από 12 ώρες δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση λόγω του μικρού μεγέθους της.

3.6. Μελέτη συσχετίσεων

Η παρούσα μελέτη προτίθεται να διερευνήσει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και μεταξύ της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο τους. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, ο οποίος προσδιορίζει τόσο τη σημαντικότητα και την ισχύ της κάθε συσχέτισης, όσο και την κατεύθυνσή της. Οι εν λόγω συσχετίσεις πραγματοποιήθηκαν τόσο για το σύνολο του δείγματος, όσο και για τις δύο βασικές ομάδες της μελέτης: εκείνη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκείνη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

3.6.1. Σύνολο του δείγματος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης συσχετίσεων, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική, θετική, αλλά ασθενής συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων της κλίμακας SSRS ($r=0.29$, $df=496$, $p=0.001$). Παρόμοια σχέση παρατηρείται μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των δύο υποκλιμάκων - παραγόντων του ερωτηματολογίου των κοινωνικών δεξιοτήτων (SSRS) για το σύνολο των συμμετεχόντων (Συνεργασία/αυτοέλεγχος: $r=0.2$, $df=496$, $p=0.001$, Ενσυναίσθηση/διεκδίκηση: $r=0.28$, $df=496$, $p=0.001$), όπως δείχνει ο πίνακας 21. Δηλαδή, ο συντελεστής συσχέτισης μπορεί να εξηγήσει μόνο το 4% της διακύμανσης μεταξύ της δημοτικότητας και των δεξιοτήτων «συνεργασίας/αυτοελέγχου» της κλίμακας SSRS και το 7,84% της διακύμανσης μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των δεξιοτήτων «ενσυναίσθησης/διεκδίκησης». Με άλλα λόγια, ο συντελεστής συσχέτισης είναι δυνατόν να εξηγήσει το 8.41% της διακύμανσης μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων που μετρά η κλίμακα SSRS. Μεταξύ της κοινωνικής θέσης και της κλίμακας «The Belonging Scale» ο συντελεστής συσχέτισης είναι $r=0.23$ ($df=496$) με επίπεδο σημαντικότητας $p=0.001$. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια ασθενής, θετική και σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην δημοτικότητα και στο αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο, για την οποία ο συντελεστής Pearson είναι δυνατόν να εξηγήσει μόνο το 5,29% της διακύμανσης μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 21

Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (συντελεστής συσχέτισης Pearson): α) κοινωνική θέση – κοινωνικές δεξιότητες και β) κοινωνική θέση – αίσθημα του ανήκειν για το σύνολο του δείγματος

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών				
	SSRS - Συνεργασία/ αυτοέλεγχος	SSRS - Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση	SSRS – total	Αίσθημα του ανήκειν – «The Belonging Scale»
Κοινωνική θέση	0.2**	0.28**	0.29**	0.23**

Σημ.1: ** $p < 0.01$ (δίπλευρος έλεγχος)

Σημ.2: $N=498$

3.6.2. Μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής θέσης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση, η οποία όμως και πάλι είναι ασθενής ($r=0.2$, $df=432$, $p=0.001$). Ο συντελεστής Pearson ($r=0.1$, $df=432$, $p=0.001$) εξηγεί μόνο το 1% της διακύμανσης μεταξύ των δεξιοτήτων συνεργασία/αυτοελέγχου και της δημοτικότητας. Επίσης, ο συντελεστής συσχέτισης ($r=0.23$, $df=432$, $p=0.001$) είναι δυνατόν να εξηγήσει το 5,29% της διακύμανσης μεταξύ των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης/διεκδίκησης και της δημοτικότητας.

Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του αισθήματος του ανήκειν και της κοινωνικής θέσης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, φαίνεται πως είναι και πάλι σημαντική, θετική, αλλά ασθενής ($r=0.21$, $df=432$, $p=0.001$) (πίνακας 22). Δηλαδή, η διακύμανση μεταξύ των δύο μεταβλητών εξηγείται από το συντελεστή Pearson σε ποσοστό 4,41%.

Πίνακας 22

Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (συντελεστής συσχέτισης Pearson): α) κοινωνική θέση – κοινωνικές δεξιότητες (SSRS) και β) κοινωνική θέση – αίσθημα του ανήκειν (The Belonging Scale) για τους μαθητές τοπικής ανάπτυξης

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

	SSRS - Συνεργασία/ αυτοέλεγχος	SSRS - Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση	SSRS - total	Αίσθημα του ανήκειν – «The Belonging Scale»
Κοινωνική θέση	0.1**	0.23*	0.2**	0.21*

Σημ.1: * $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

Σημ.2: N=434

3.6.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μελετώντας τις ίδιες συσχετίσεις για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προέκυψαν λίγο διαφορετικά αποτελέσματα. Η σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων της κλίμακας SSRS είναι στατιστικά σημαντική, θετική και ασθενής ($r=0.37$, $df=62$, $p=0.002$), ωστόσο λιγότερο ασθενής συγκρινόμενη με τις προηγούμενες συσχετίσεις. Αυτό σημαίνει ότι το 13,69% της διακύμανσης μεταξύ των δύο μεταβλητών μπορεί να εξηγηθεί από τον συντελεστή Pearson. Παρόμοια εικόνα παρατηρείται εξετάζοντας τη σχέση των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης/διεκδίκησης και της κοινωνικής θέσης ($r=0.38$, $df=62$, $p=0.002$). Αντίθετα, η σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των δεξιοτήτων «συνεργασίας/αυτοελέγχου» της κλίμακας SSRS δεν είναι σημαντική ($r=0.24$, $df=62$, $p=0.051$), όπως και η σχέση της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($r=0.13$, $df=62$, $p=0.302$) (πίνακας 23).

Πίνακας 23

Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (συντελεστής συσχέτισης Pearson): α) κοινωνική θέση – κοινωνικές δεξιότητες και β) κοινωνική θέση – αίσθημα του ανήκειν για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών				
	SSRS - Συνεργασία/ αυτοέλεγχος	SSRS - Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση	SSRS – total	Αίσθημα του ανήκειν – «The Belonging Scale»
Κοινωνική θέση	0.24	0.38*	0.37*	0.13

Σημ.1: * $p < 0.01$

Σημ.2: N=64

Φαίνεται λοιπόν, ότι τόσο για το σύνολο του δείγματος, όσο και για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης, επιβεβαιώνονται οι αρχικές υποθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει μια θετική σημαντική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική θέση και τις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και ανάμεσα στην κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο. Η υπόθεση αυτή ωστόσο, δεν επιβεβαιώνεται απόλυτα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τους οποίους αν και είναι σημαντική η σχέση μεταξύ της δημοτικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σύνολό τους, εντούτοις η σχέση μεταξύ αυτής και των δεξιοτήτων συνεργασίας/αυτοελέγχου της κλίμακας SSRS δεν είναι σημαντική. Ακόμη, δεν εντοπίστηκε σημαντική σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν για αυτή την ομάδα μαθητών.

Οι τελευταίοι έλεγχοι συσχετίσεων πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στην κοινωνική θέση και τις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και στην κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, για κάθε μία από τις ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (πίνακας 24). Η μοναδική σημαντική συσχέτιση που προέκυψε, αφορά την ομάδα μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες για τους οποίους η δημοτικότητα σχετίζεται σημαντικά, θετικά και σε μεγάλο βαθμό με τις κοινωνικές δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης ($r=0.73$, $df=7$, $p=0.026 < 0.05$ για δίπλευρο έλεγχο). Δηλαδή, ο συντελεστής Pearson μπορεί να εξηγήσει το 53.29% της διακύμανσης μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών για τα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες. Αν και πρόκειται για ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα, πρέπει να τονισθεί ότι

δεν είναι αρκετά έγκυρο, καθώς οι τρεις ομάδες για τις οποίες πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχετίσεων είναι ιδιαίτερα μικρές σε μέγεθος.

Πίνακας 24

Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (συντελεστής συσχέτισης Pearson): α) κοινωνική θέση – κοινωνικές δεξιότητες και β) κοινωνική θέση – αίσθημα του ανήκειν για κάθε ομάδα Ε.Ε.Α.

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών		SSRS - Συνεργασία/ αυτοέλεγχος	SSRS - Ενσυναίσθηση/ διεκδίκηση	SSRS – total	Αίσθημα του ανήκειν – «The Belonging Scale»
	Μ.Δ.**	0.1	0.26	0.21	0.2
Κοινωνική θέση	Κ.Σ.Σ. & Μ.Δ.**	0.11	0.43	0.4	0.17
	Α.Δ.**	0.15	0.73*	0.49	0.05

Σημ.1: * $p < 0.05$

Σημ.2: ** $N_{Μ.Δ.}=35$, $N_{Κ.Σ.Σ. \& Μ.Δ.}=20$, $N_{Α.Δ.}=9$. Το μικρό μέγεθος των τριών ομάδων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιορίζει την αξιοπιστία των συσχετίσεων που προέκυψαν και ιδιαίτερα στην περίπτωση της ομάδας μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες.

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

4.1. Σύγκριση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η σύγκριση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό δημοτικό σχολείο, ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν αυτών στο σχολείο. Επίσης, στόχος ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών. Συλλέχθηκαν δεδομένα από 498 μαθητές συνολικά, εκ των οποίων οι 64 είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η στατιστική ανάλυση που ακολούθησε οδήγησε στα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα οποία συζητούνται στη συνέχεια.

Αν και δεν ήταν δυνατός ο έλεγχος της σημαντικότητας της εξάρτησης της κοινωνικής θέσης από την ύπαρξη κάποιας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, εντούτοις προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλή κοινωνική θέση (57.8%), ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό τους είναι δημοφιλείς (3.1%). Δηλαδή, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλό κοινωνιομετρικό στάτους και λιγότερο πιθανό να είναι δημοφιλείς, συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Η πλειοψηφία των σχετικών μελετών υποστηρίζει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν συγκρίνονται με τους τυπικούς συμμαθητές τους, πράγματι έχουν λιγότερο θετική κοινωνική θέση, είναι δηλαδή σπανιότερα δημοφιλείς και συχνότερα απορριπτόμενοι ή αμφιλεγόμενοι (de Monchy, κ.ά., 2004; Frederickson, κ.ά., 2007; Krull, κ.ά., 2014; Pavri & Luftig, 2001; Pijl κ.ά., 2008). Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ορισμένα πιο θετικά ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία παρά την πιο αρνητική κοινωνική θέση, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εντελώς περιθωριοποιημένοι, έχουν παρόμοιες πιθανότητες με τους τυπικής ανάπτυξης μαθητές να είναι απομονωμένοι, ή δεν διαφέρουν σημαντικά από αυτούς ως προς την κοινωνική θέση (Avramidis, 2013; Cambra & Silvestre, 2003; Estell, κ.ά., 2008; Koster κ.ά., 2007). Στην παρούσα μελέτη, είναι θετικό το ότι σχεδόν το 40% από αυτούς ανήκουν στην κατηγορία των «μέσων» ως προς την κοινωνική τους θέση, πράγμα που σημαίνει ότι ένα

αξιοσημείωτο ποσοστό τους δεν είναι απορριπτόμενο ή παραμελημένο από τους συνομηλίκους τους, αλλά είναι αρεστοί έστω από μικρό αριθμό ατόμων. Παρατηρώντας την κοινωνική θέση των μαθητών ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν, είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η Στ' τάξη έχει το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με «χαμηλό στάτους» σε σχέση με τις Δ' και Ε' τάξεις. Μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκείνοι με αναπτυξιακές δυσκολίες έχουν την πιο αρνητική κοινωνική θέση, αφού όλοι τους ανήκουν στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους». Πιο θετική εικόνα προέκυψε για εκείνους με κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, αφού λίγοι από αυτούς ανήκουν στην κατηγορία «τυπικοί», αλλά και πάλι οι περισσότεροι ανήκουν στην κατηγορία «με χαμηλό στάτους». Η κοινωνική θέση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να είναι πιο θετική, αφού λίγοι από αυτούς είναι δημοφιλείς, και περισσότεροι από τους μισούς έχουν «τυπική» κοινωνική θέση. Το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να έχουν καλύτερη κοινωνική θέση από τους μαθητές με άλλου είδους αναπηρίες, είναι σύμφωνο με τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Bakker κ.ά., 2007; Krull κ.ά., 2014). Το φαινόμενο αυτό ενδεχομένως μπορεί να ερμηνευθεί με βάση το ότι οι μαθητές με αναπτυξιακές, ή κοινωνικό-συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν, παρουσιάζουν κάποιες μη αποδεκτές συμπεριφορές, οι οποίες αποτελούν επιπλέον εμπόδιο για την αποδοχή τους από τους ομηλίκους. Η ιδιαίτερα αρνητική κοινωνική θέση των μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες, πιθανώς οφείλεται στα προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικής λειτουργικότητας που εκ φύσεως αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αυτισμό ή νοητική καθυστέρηση.

Μελετώντας τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό δημοτικότητας, προέκυψε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν σημαντικά μικρότερο αριθμό υποδείξεων από τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους, εύρημα που συμφωνεί με εκείνα άλλων σχετικών ερευνών (Avramidis, 2013; Estell, κ.ά., 2008; Chamberlain, κ.ά., 2007; Frostad & Pijl, 2007; Pijl κ.ά., 2008; Wiener & Tardif, 2004). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικά αποδεκτοί από ότι οι μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες και από ότι εκείνοι με κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Bakker κ.ά., 2007; Krull κ.ά., 2014). Αντίθετα, μέσα από άλλες μελέτες έχουν προκύψει ορισμένα διαφορετικά

αποτελέσματα. Για παράδειγμα, στην έρευνά τους οι Boutot και Bryant (2005) αναφέρουν ότι οι μαθητές με αυτισμό έχουν παρόμοια κοινωνική προτίμηση και κοινωνική επιρροή με τους τυπικούς συμμαθητές τους, αλλά και με τους συμμαθητές τους με άλλες αναπηρίες. Επίσης, οι Kemp και Carter (2002) διαπίστωσαν ότι η κοινωνική αποδοχή των μαθητών με νοητική καθυστέρηση προσεγγίζει εκείνη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Παρατηρείται ότι οι μελέτες που αναφέρουν θετικά ευρήματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνήθως συμπεριλαμβάνουν αρνητικές κατνομοασίες, μελετούν τα δίκτυα των σχέσεων μέσα στην τάξη ή συλλέγουν δεδομένα μέσα από συνεντεύξεις ή παρατήρηση. Έτσι, είναι δυνατόν να έχουν μια πολυδιάστατη και πιο ρεαλιστική εικόνα των κοινωνικών σχέσεων, που δεν περιορίζεται στην απόδοση θετικών κατνομοασιών, όπως συμβαίνει στην παρούσα μελέτη.

Μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκείνοι με επίσημη διάγνωση έχουν σημαντικά πιο χαμηλή δημοτικότητα από εκείνους χωρίς διάγνωση, όπως επίσης οι μαθητές που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης για λιγότερες ώρες (2-6) έχουν σημαντικά υψηλότερη δημοτικότητα από εκείνους που το παρακολουθούν για περισσότερες ώρες (7-11). Θα λέγαμε ότι αυτό είναι ένα αναμενόμενο εύρημα, καθώς οι μαθητές με διάγνωση και πολλές ώρες φοίτησης στο τμήμα ένταξης είναι κυρίως μαθητές με αναπτυξιακές ή κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι όπως αναφέρθηκε έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση από εκείνους με μαθησιακές δυσκολίες. Η χαμηλή αυτή δημοτικότητα λοιπόν, εκτός από το είδος της δυσκολίας, ενδεχομένως οφείλεται εν μέρει στην απομάκρυνση από τη γενική τάξη για αρκετές ώρες την εβδομάδα. Η απομάκρυνση αυτή, πιθανόν συνεπάγεται απουσία των εν λόγω μαθητών από κάποιες δραστηριότητες της τάξης, περιορισμό των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές τους, ή ακόμα και στιγματισμό (Wiener & Tardif, 2004).

Συνοψίζοντας, με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούμε να πούμε ότι επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση, η οποία αφορά την κοινωνική θέση των μαθητών και υποστηρίζει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης, έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.2. Σύγκριση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

Οι αναλύσεις που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες, έδειξαν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν σημαντικά καλύτερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων από εκείνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με αναφορές των ίδιων, γεγονός που επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση. Άλλες έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοιο συμπέρασμα, συμφωνώντας στο ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες σε σύγκριση με εκείνες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Frederickson κ.ά., 2007; Frostad & Pijl, 2007; Gresham & Reshly, 1986; Bramlett κ.ά., 1994; Kalyva, 2010; Kavale & Forness, 1996; Wiener & Tardif, 2004).

Τόσο για το σύνολο του δείγματος, όσο και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωριστά, βρέθηκε ότι τα παιδιά της Στ΄ τάξης δηλώνουν σημαντικά φτωχότερες δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης, από τα παιδιά της Ε΄ τάξης. Πράγματι, οι Frostad και Pijl (2007), παρατήρησαν ότι η διαφορά ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι μεγαλύτερη στις μεγαλύτερες τάξεις, δηλαδή οι κοινωνικές τους δεξιότητες ήταν πιο φτωχές σε μεγαλύτερη ηλικία. Θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι αυτή η μειωμένη ενσυναίσθηση και τάση για διεκδίκηση, πιθανώς ερμηνεύεται από τις περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών της Στ΄ τάξης, οι οποίοι έχουν χαμηλό κοινωνιομετρικό στάτους σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με τους μαθητές των άλλων τάξεων. Επίσης, το γεγονός ότι τα κορίτσια αναφέρουν καλύτερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων από ότι τα αγόρια για το σύνολο του δείγματος, ενδεχομένως οφείλεται στο μικρότερο ποσοστό κοριτσιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δείγμα. Επιπλέον, οι κοινωνικοί κανόνες έχουν διαφορετικές κοινωνικές προσδοκίες από κάθε φύλο, για παράδειγμα, αποτρέπουν την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών από τα κορίτσια, αλλά προσδοκούν από εκείνα να φέρονται με ευγένεια, διαμορφώνοντας τον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών με βάση αυτές (Κοκκινάκη, 2006).

Συγκρίνοντας τις τρεις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μεταξύ τους, η ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών τείνει να έχει καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, όμως η διαφορά είναι σημαντική μόνο μεταξύ αυτής και της ομάδας των κοινωνικό-

συναισθηματικών, συμπεριφορικών και μαθησιακών δυσκολιών και μόνο για τις δεξιότητες συνεργασίας/αυτοελέγχου. Δηλαδή, τα παιδιά με συναισθηματικά ή συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα, δεν αποδίδουν εξίσου καλά με εκείνα με μαθησιακές δυσκολίες σε έργα κοινωνικής φύσης τα οποία εμπλέκουν συνεργασία ή έλεγχο της συμπεριφοράς. Αντίθετα, για τα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες προέκυψε ότι σε παρόμοια κοινωνικά έργα η επίδοσή τους δεν διαφέρει σημαντικά από εκείνη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και από των παιδιών με κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες είναι εκείνοι με τις χαμηλότερες δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης, όμως η διαφορά τους με τους μαθητές με άλλες αναπηρίες δεν είναι σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να κατανοήσουν τα συναίσθημα των άλλων και να διεκδικήσουν κάτι επιθυμητό, το ίδιο αποτελεσματικά με τα παιδιά με άλλου είδους δυσκολίες. Είναι πιθανό, ότι αυτό το εν μέρει θετικό αποτέλεσμα οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες τείνουν να αξιολογούν τον εαυτό τους πιο θετικά, κάτι που λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην αρνητική ανατροφοδότηση που ίσως λαμβάνουν από το περιβάλλον τους (Eisenberg & Mussen, 1989 στο Kalyva, 2010; Reed κ.ά., 2011,). Οι ενδείξεις περί ιδιαίτερα χαμηλών κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, υποστηρίζονται από άλλες έρευνες (Lane, κ.ά., 2006; Fussel, κ.ά., 2005). Η ύπαρξη μαθητών με ΔΕΠ-Υ στην κατηγορία των κοινωνικό-συναισθηματικών, συμπεριφορικών και μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να δικαιολογήσει τη χαμηλή αυτή επίδοση, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη αναπηρία είναι δυνατόν να προβλέπει χαμηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων (McQuade, κ.ά., 2012). Στο αποτέλεσμα αυτό, αντικατοπτρίζεται το προφίλ των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, οι οποίοι δυσκολεύονται να συμμορφωθούν προς τους κανόνες, να ακολουθήσουν οδηγίες ή να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους όταν απαιτείται κάποιου είδους συμβιβασμός.

Είναι λοιπόν πιθανό, ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία των γενικών σχολείων, δυσκολεύονται σε σχέση με τους «τυπικούς» συμμαθητές τους να συνεργαστούν, να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους, να ακολουθήσουν κανόνες, να μπουν στη θέση των άλλων και να τους κατανοήσουν, ή να διεκδικήσουν κάτι που επιθυμούν. Συνδυάζοντας το συμπέρασμα αυτό με τα αποτελέσματα για την κοινωνική θέση, μπορούμε να σκεφτούμε ότι εφόσον οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερη δημοτικότητα από τους

«τυπικούς», οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις ίσως να είναι μειωμένες, άρα μειωμένες θα είναι οι ευκαιρίες εξάσκησης και εφαρμογής κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων. Αλλά και αντίστροφα, η δυσκολία τους να εκδηλώνουν κοινωνικά επαρκή και αποδεκτή συμπεριφορά, πιθανώς έχει αρνητικό αντίκτυπο δημοτικότητά τους. Από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκείνοι με κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες είναι οι λιγότερο «επιδέξιοι» όσον αφορά τις δεξιότητες συνεργασίας και αυτοελέγχου, γεγονός που συνάδει με το συμπεριφορικό τους προφίλ και παράλληλα μπορεί να ερμηνεύσει αλλά και να ερμηνευθεί από τη χαμηλή κοινωνική τους θέση. Οι μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες, παρά το γεγονός ότι έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση από τους μαθητές με άλλες δυσκολίες, δεν διαφέρουν σημαντικά από αυτούς ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, κάτι που μπορεί εν μέρει να αποδοθεί στην τάση τους να αξιολογούν τον εαυτό τους ιδιαίτερα θετικά.

4.3. Σύγκριση του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

Αρκετές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο τους από ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (McCoy & Banks, 2012; Neri κ.ά. 2013; Svavarsdottir, 2007). Η παρούσα μελέτη κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα, σύμφωνα με τα οποία πράγματι οι μαθητές με δυσκολίες έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους τυπικούς ομηλικούς τους στην κλίμακα «The Belonging Scale». Η ερευνητική υπόθεση που είχε διατυπωθεί προέβλεπε ακριβώς αυτό, έτσι τα αποτελέσματα την επιβεβαιώνουν. Ωστόσο, διαφορετικές ενδείξεις έχουν προκύψει μέσα από άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφέρουν ως προς το αίσθημα το ανήκειν στο σχολείο τους (Frederickson κ.ά., 2007; Hagborg, 1998). Τα διαφορετικά αυτά αποτελέσματα πιθανώς οφείλονται σε ένα βαθμό στις διαφορετικές πρακτικές ένταξης μεταξύ των διαφορετικών χωρών.

Εξετάζοντας το αίσθημα του ανήκειν που δηλώνουν οι μαθητές ανάλογα με το είδος της δυσκολίας τους, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές, αν και εκείνοι με αναπτυξιακές δυσκολίες σημειώνουν ελαφρώς καλύτερη επίδοση. Από τις σχετικές

έρευνες, εκείνη των Frederickson κ.ά. (2007) επίσης δεν αναφέρει διαφορές μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα, σε άλλη μελέτη έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με γνωστικά ή αισθητηριακά προβλήματα δηλώνουν χαμηλότερο δέσιμο με το σχολείο τους από εκείνους με συμπεριφορικά και μαθησιακά, κάτι που έρχεται σε σύγκρουση με τα δικά μας αποτελέσματα (Nerí κ.ά., 2013). Επίσης, σε άλλη έρευνα προέκυψε ότι οι μαθητές με κοινωνικό-συναισθηματικά, συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα είναι πιο πιθανό να δηλώσουν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο από ότι εκείνοι με κινητικά, αισθητηριακά, ή προβλήματα λόγου (McCoy & Banks, 2012). Το ότι οι μαθητές με διαφορετικές δυσκολίες της παρούσας μελέτης δεν διαφέρουν στο αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, ίσως να οφείλεται στο ότι η μορφή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης είναι ίδια για όλους (τμήμα ένταξης). Ακόμη, παρατηρείται ότι τα γενικά δημοτικά σχολεία προσπαθούν να καλλιεργήσουν και να προωθήσουν ένα σχολικό κλίμα αποδοχής και σεβασμού, κάτι εξαιρετικά σημαντικό για όλους τους μαθητές, το οποίο σίγουρα συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρών δεσμών με το σχολείο. Επιπλέον, διαφορετικοί παράγοντες μπορεί να κάνουν τον κάθε μαθητή να νιώσει μέρος του σχολείου του, οι οποίοι δεν διερευνώνται στην έρευνα αυτή. Δηλαδή, παρά τη χαμηλή κοινωνική τους θέση, η ενεργή συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, οι φιλίες, οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, το κλίμα της τάξης, είναι δυνατόν να βοηθήσουν τα παιδιά να νιώσουν ευχάριστα στο σχολείο, ανεξάρτητα από το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης τους. Ακόμη, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη με επιφύλαξη, καθώς το μικρό μέγεθος των τριών ομάδων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθιστά περιορισμένη την εγκυρότητά του και τη δυνατότητα γενίκευσής του.

Με μια συνολική ματιά φαίνεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αισθάνονται λιγότερο χαρούμενοι στο σχολείο τους και λαμβάνουν λιγότερη υποστήριξη και συμπάθεια από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλικούς τους, ενώ επίσης τα ευρήματα δείχνουν ότι το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο δεν διαφέρει μεταξύ μαθητών με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.4. Σχέση της κοινωνικής θέσης με τις κοινωνικές δεξιότητες και με το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση, φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες και αισθάνονται μέρη του σχολείου τους σε μικρότερο βαθμό από τους τυπικούς συμμαθητές τους. Θα μπορούσαμε λοιπόν να σχολιάσουμε ότι η χαμηλή δημοτικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνοδεύεται από περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη εξάσκηση και εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Έτσι, οι προσδοκίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών αυτών, είναι λογικό να είναι χαμηλές.

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν όντως υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών αυτών, πραγματοποιήθηκε μελέτη συσχετίσεων, μέσα από την οποία προέκυψε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της δημοτικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία είναι σημαντική, θετική, αλλά ιδιαίτερα ασθενής για το σύνολο του δείγματος. Έτσι, η αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της μελέτης συσχετίσεων. Παρόμοια ευρήματα αναφέρουν οι Frostad και Pijl (2007), οι οποίοι εντόπισαν ασθενή σχέση μεταξύ της αποδοχής και των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και συνεργασίας για το δείγμα τους. Στην παρούσα μελέτη, παρόμοιο αποτέλεσμα προέκυψε για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όμως οι συσχετίσεις αυτή τη φορά είναι ακόμα πιο ασθενείς. Οι σχέσεις αυτές μας υποδεικνύουν ότι οι χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες ενός παιδιού με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν σε περιορισμένο βαθμό να επηρεάσουν τη χαμηλή κοινωνική τους θέση και αντιστρόφως. Η πολύ χαμηλή συσχέτιση, δείχνει ότι η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν συνδέεται απαραίτητα με την αύξηση της δημοτικότητας, αλλά και η αύξηση της δημοτικότητας δεν οδηγεί απαραίτητα σε καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες.

Οι Frostad και Pijl (2007), αναφέρουν σημαντικές και ασθενείς συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής και των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτέλεσμα που συμβαδίζει με αυτό της δικής μας μελέτης. Για την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η σχέση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σύνολό τους και της κοινωνικής θέσης είναι σημαντική και λιγότερο ασθενής από τις προαναφερθείσες. Όμως, εξετάζοντας

χωριστά τη σχέση της κοινωνικής θέσης με τις δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης και συνεργασίας/αυτοελέγχου, παρατηρείται ότι σημαντική είναι μόνο η σχέση της με την πρώτη διάσταση κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και διεκδίκησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατόν να επηρεάσει σε μικρό βαθμό τη δημοτικότητά τους και το αντίστροφο. Με άλλα λόγια, ο εμπλουτισμός των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και διεκδίκησης είναι πιο πιθανό να επηρεάσει θετικά την κοινωνική θέση αυτών, από ότι των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μια αρκετά ισχυρή συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στις δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης και στην κοινωνική θέση για τους μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες ($r=0.73$, $p<0.05$). Δηλαδή, για αυτή την ομάδα μαθητών, όσο καλύτερες δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης αναφέρουν, τόσο υψηλότερη αναμένεται να είναι η κοινωνική τους θέση, αλλά και όσο πιο υψηλή είναι η κοινωνική τους θέση, τόσο καλύτερες δεξιότητες ενσυναίσθησης/διεκδίκησης αναμένεται να δηλώνουν. Έτσι, δίνοντας έμφαση στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους σε αυτούς τους τομείς, είναι πιθανό να παρατηρήσουμε βελτίωση της κοινωνικής θέσης τους, αλλά και αντιστρόφως, βοηθώντας τα παιδιά αυτά να γίνουν πιο δημοφιλή, ίσως αυξηθεί η επιδεξιότητά τους σε περιστάσεις όπου απαιτείται ενσυναίσθηση ή διεκδίκηση. Η ισχύς αυτής της σχέσης είναι εντυπωσιακή, όμως θα πρέπει να ληφθεί υπόψη με επιφύλαξη καθώς το μικρό μέγεθος της ομάδας μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες ($N=9$) περιορίζει την εγκυρότητα του αποτελέσματος.

Σημειώνεται, ότι οι συσχετίσεις οι οποίες μελετήθηκαν δεν είναι αιτιακές, καθώς η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε δεν επιτρέπει την εξαγωγή ενός τέτοιου συμπεράσματος, όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση θα μπορούσαμε να τις περιγράψουμε ως τέτοιες. Έτσι, οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες είναι πιθανό να οδηγήσουν σε περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, άρα μειωμένες ευκαιρίες εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων και τελικά να έχουν αρνητική επίδραση σε αυτές. Λόγω των ιδιαίτερα ασθενών συσχετίσεων όμως, κάτι τέτοιο θα πρέπει να λέγεται με προσοχή.

Η τελευταία ερευνητική υπόθεση που έχει διατυπωθεί, προβλέπει ότι υπάρχει μια θετική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική θέση και στο αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο. Οι σχετικές έρευνες μιλούν για σύνδεση της κοινωνικής αποδοχής των μαθητών με το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο τους, με τις σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, με την ευχαρίστηση που νιώθουν κατά την

παρουσία τους στο σχολείο (Beyer, 2008; Frederickson κ.ά., 2007; McCoy & Banks, 2012; Svavarsdottir, 2008). Υπάρχουν βέβαια και ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν ότι δεν εντοπίζουν τέτοιες συσχετίσεις, σχολιάζοντας ότι η ικανοποιητική κοινωνική αποδοχή δεν εγγυάται το υψηλό αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο (Mouratidis & Sideridis, 2009; Nepi κ.ά., 2013). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν μια σημαντική, θετική, αλλά ασθενή σχέση της δημοτικότητας με το αίσθημα του ανήκειν για το σύνολο των συμμετεχόντων, αλλά και για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης χωριστά. Έτσι, η ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώνεται, αν και οι συσχετίσεις είναι ιδιαίτερα χαμηλές. Από τη μία, το να μην έχει κανείς ικανοποιητικό βαθμό δημοτικότητας, είναι πιθανό να συνοδεύεται από λιγότερο θετικά συναισθήματα προς το σχολείο και από χαλαρούς δεσμούς με αυτό. Από την άλλη, όταν οι μαθητές δεν αισθάνονται χαρούμενοι στο σχολείο τους και δεν λαμβάνουν υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον, πιθανόν αποσύρονται και επιδιώκουν πιο δύσκολα αλληλεπιδράσεις, με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο κοινωνικά αποδεκτοί και λιγότερο δημοφιλείς. Θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί με μια τέτοια ερμηνεία, καθώς τα αποτελέσματα δε μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι η υψηλότερη κοινωνική θέση σημαίνει υψηλότερο αίσθημα του ανήκειν, απλώς η πρώτη είναι πιθανό να συνοδεύεται από τη δεύτερη.

Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωστόσο, δεν προέκυψε σημαντική σχέση μεταξύ του αισθήματος του ανήκειν και της δημοτικότητας. Έτσι, για αυτή την ομάδα μαθητών, η χαμηλή κοινωνική θέση δεν «πηγαίνει μαζί» με το χαμηλό αίσθημα του ανήκειν. Αυτό σημαίνει ότι η προσπάθεια βελτίωσης της στάσης και των συναισθημάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το σχολείο τους μέσα από τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης, μπορεί να μην έχει αποτέλεσμα, και αντιστρόφως. Η μέριμνα για την αύξηση της αποδοχής και της δημοτικότητας των μαθητών που διατρέχουν κοινωνικό ρίσκο θα πρέπει βέβαια να είναι προτεραιότητα, αλλά δεν θα πρέπει να αναμένει κανείς σημαντική ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο μόνο μέσα από αυτή. Είναι πιθανό, ότι τα συναισθήματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το σχολείο τους και το «δέσιμό τους» με αυτό, επηρεάζονται περισσότερο από άλλους παράγοντες, όπως ίσως τη φιλία, την ενεργό συμμετοχή σε δραστηριότητες, το κλίμα της τάξης, τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, και λιγότερο από την κοινωνική θέση τους. Ένα παράδειγμα που υποστηρίζει μια τέτοια υπόθεση, είναι το ότι ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν υψηλότερη δημοτικότητα από τους υπόλοιπους μαθητές

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν δηλώνουν πιο ισχυρό αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο από εκείνους. Η έμφαση λοιπόν αποκλειστικά στην αύξηση της κοινωνικής θέσης, αν και δεν έχει ιδιαίτερο νόημα για το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσως να συνοδεύεται από κάποιες μικρές θετικές αλλαγές για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπερασματικά, έχοντας ως δείκτη την δημοτικότητα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης κατά την κοινωνική τους ένταξη, αν και υπάρχουν κάποιες θετικές ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες ένα αξιοσημείωτο ποσοστό των πρώτων δεν είναι απορριπτόμενο ή παραμελημένο από τους συνομηλίκους του. Το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, καθώς και η φοίτηση στο τμήμα ένταξης και συνεπώς η απομάκρυνση από τη γενική τάξη, φαίνεται παίζει κάποιο ρόλο στην δημοτικότητα των μαθητών με δυσκολίες. Σχολιάζεται ότι η απομάκρυνση από τη γενική τάξη με σκοπό την «ένταξή τους», αποτελεί οξύμωρο σχήμα και η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να προωθήσει πιο αποτελεσματικές ενταξιακές πρακτικές που δεν θα διαχωρίζουν το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους υπόλοιπους, ούτε θα ενισχύουν τον στιγματισμό του.

Τα δεδομένα σχετικά με την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με δείκτη το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο και σύμφωνα με αυτό-αναφορικές δηλώσεις δεν είναι πολύ αισιόδοξα. Παρόλο που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως έχουν καλύτερη κοινωνική θέση από εκείνους με κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και από εκείνους με αναπτυξιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται το ίδιο με αυτούς να αισθανθούν μέρη του σχολείου τους. Έτσι, η υψηλή κοινωνική θέση δεν είναι απαραίτητο ότι συνοδεύεται από υψηλό αίσθημα του ανήκειν. Κάτι τέτοιο μας κάνει να σκεφτούμε ότι εκτός από τη δημοτικότητα, ίσως υπάρχουν άλλοι παράγοντες που βοηθούν περισσότερο τα παιδιά αυτά να ενταχθούν κοινωνικά, όπως οι φιλίες, το γενικό κλίμα αποδοχής στο σχολείο, οι ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή, ο σεβασμός, και σε αυτούς θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα κατά την προσπάθεια ένταξής τους. Δηλαδή, η έμφαση στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης από τους συμμαθητές, ίσως δεν έχει ιδιαίτερο νόημα για το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως πιθανώς να ωφελήσει αμυδρά τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δηλώνουν λιγότερο επιδέξιοι σε κοινωνικά έργα που απαιτούν συνεργασία, αυτοέλεγχο, διεκδίκηση και ενσυναίσθηση από τους «τυπικούς» ομηλικούς τους. Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων προβάλλει ως σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα στην περίπτωση εκείνων με κοινωνικό-συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας και αυτοελέγχου.

Τέλος, η παρέμβαση για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν συνδέεται οπωσδήποτε με αυξημένη δημοτικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά ούτε των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Αλλά και αντίστροφα, η αύξηση της δημοτικότητάς τους δεν συνδέεται αυτομάτως με πιο επιδέξιες κοινωνικά συμπεριφορές. Ωστόσο, η έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και διεκδίκησης πιθανώς επιδρά θετικά στην κοινωνική θέση των μαθητών με δυσκολίες, όμως τα ευρήματα της μελέτης μπορούν να υποστηρίξουν μόνο αμυδρή θετική επίδραση. Εξαιρεση πιθανώς αποτελούν οι μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες, για τους οποίους προκύπτουν ενδείξεις ότι πράγματι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και διεκδίκησης μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος παρέμβασης για τη βελτίωση της δημοτικότητάς τους.

4.5. Περιορισμοί και προτάσεις

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό δημοτικό σχολείο. Πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και μεταξύ των μαθητών με διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών αναγκών, ως προς τις μεταβλητές αυτές. Επίσης, εξετάστηκαν οι σχέσεις της κοινωνικής θέσης τόσο με τις κοινωνικές δεξιότητες, όσο και με το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών, για το σύνολο του δείγματος, για τις δύο κύριες υπό μελέτη ομάδες (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.), αλλά και για τις τρεις ομάδες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την κοινωνική ζωή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα για την ποιότητα της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και των τυπικής ανάπτυξης συμμαθητών τους. Θα πρέπει ωστόσο να ληφθούν υπόψη ορισμένοι περιορισμοί που αφορούν κυρίως μεθοδολογικά ζητήματα.

Όσον αφορά το δείγμα, ήταν σχεδόν αδύνατο να αποφευχθεί η υπό-εκπροσώπηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συμμετείχαν 64 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αριθμός μικρός συγκριτικά με εκείνο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης που είναι 434, γεγονός που περιορίζει τις δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Οι τρεις υπό-ομάδες μαθητών με διαφορετικά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι αρκετά μικρές σε μέγεθος και άνισες μεταξύ τους, κάτι που περιορίζει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και σίγουρα δεν αφήνει περιθώρια γενίκευσής τους στους αντίστοιχους πληθυσμούς μαθητών. Ακόμη, κάποια είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν αντιπροσωπεύονται στο δείγμα, όπως για παράδειγμα οι κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, κάτι που μας στερεί πιθανόν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με τέτοιου είδους δυσκολίες στα ελληνικά γενικά σχολεία. Ενδεχομένως, η επικέντρωση σε μία μόνο κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης να ενδυνάμωνε την ισχύ των αποτελεσμάτων, όμως κάτι τέτοιο θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο, καθώς ο πληθυσμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των γενικών δημοτικών σχολείων της Ελλάδας χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια.

Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν τόσο μαθητές με επίσημη διάγνωση, όσο και μαθητές χωρίς διάγνωση. Στη δεύτερη περίπτωση, οι πληροφορίες για το είδος της δυσκολίας που αντιμετώπιζαν δόθηκαν από τους ειδικούς παιδαγωγούς που δίδασκαν στο τμήμα ένταξης του κάθε σχολείου. Είναι λοιπόν λογικό, ότι οι πληροφορίες αυτές δεν προέκυψαν από αξιολογήσεις βασισμένες σε συγκεκριμένα κριτήρια, όπως θα γινόταν από κάποιο διαγνωστικό φορέα, αλλά σε πιθανώς ασαφή και υποκειμενικά κριτήρια που έχει θέσει ο κάθε εκπαιδευτικός (Knull κ.ά., 2014).

Οι κλίμακες οι οποίες επιλέχθηκαν για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο, είναι κλίμακες αυτό-αναφοράς. Αν και θεωρείται ότι οι αυτό-αναφορικές αξιολογήσεις των μαθητών σχετικά με τη συμπεριφορά και τη στάση τους, εκφράζουν καλύτερα την οπτική των ίδιων και είναι αξιόπιστες, τίθεται υπό αμφισβήτηση η αντικειμενικότητά τους. Δεν πρέπει να αγνοηθεί, ότι είναι πιθανό κάποιοι μαθητές παρά την επισήμανση ότι δεν πρόκειται για μια αξιολογική διαδικασία, να επέλεξαν απαντήσεις που θα θεωρούνταν πιο «σωστές» και οι οποίες δεν ανταποκρίνονται απόλυτα στην πραγματικότητα. Ακόμα, ενδέχεται κάποιοι μαθητές απλώς να τείνουν να υπερεκτιμούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να απάντησαν με μη αντικειμενικό τρόπο άθελά τους.

Ένας ακόμα περιοριστικός παράγοντας που αφορά τα δύο συγκεκριμένα εργαλεία, είναι το γεγονός ότι δεν έχουν σταθμιστεί σε δείγμα του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού, παρά μόνο έχουν μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες. Κάτι τέτοιο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Τα δεδομένα για την κοινωνική θέση των μαθητών, συλλέχθηκαν με τη χρήση ενός κοινωνιομετρικού τεστ στο οποίο αξιοποιήθηκε η μέθοδος των θετικών κατονομασιών. Ένα μειονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι η αδυναμία της να δώσει πληροφορίες για την ποιότητα και την ισχύ των σχέσεων που εντοπίζονται. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές κλήθηκαν να κατονομάσουν αποκλειστικά συμμαθητές μέσα από την τάξη τους, παραβλέπει την περίπτωση τα παιδιά να έχουν παρέες και φίλους εκτός τάξης ή εκτός σχολείου. Η απόδοση μόνο θετικών κατονομασιών και η αποφυγή των αρνητικών, αν και μας απαλλάσσει από κάποια ηθικά προβλήματα, δεν δίνει τη δυνατότητα διάκρισης μεταξύ των απορριπτόμενων και των παραμελημένων, των δημοφιλών και των αμφιλεγόμενων ατόμων. Έτσι, δεν είναι δυνατόν να ορίσουμε με λεπτομέρεια και ακρίβεια το κοινωνιομετρικό στάτους των μαθητών, αλλά μόνο

να τους εντάξουμε σε ευρύτερες και λιγότερο «ευαίσθητες» κοινωνιομετρικές κατηγορίες.

Η επανάληψη των μετρήσεων μετά το πέρας ενός χρονικού διαστήματος (follow - up), θα μας έδινε τη δυνατότητα να ελέγξουμε τη σταθερότητα των εργαλείων και των απαντήσεων σε βάθος χρόνου, ενώ ακόμη θα παρείχε πληροφορίες σχετικά με τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Κάτι τέτοιο όμως ήταν πρακτικά αδύνατο, καθώς δεν υπήρχε ο απαιτούμενος χρόνος αφού το ακαδημαϊκό έτος έφτασε στο τέλος του όταν ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές προεκτάσεις σε παρόμοιες έρευνες. Αρχικά, αναφορικά με την κοινωνιομετρική αξιολόγηση, προτείνεται η διερεύνηση όχι μόνο της δημοτικότητας, αλλά και των φιλιών και των κοινωνικών δικτύων εντός της σχολικής τάξης με τη χρήση κοινωνικών γνωστικών χαρτών, έτσι ώστε να προκύψει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων. Ο συνδυασμός με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως για παράδειγμα την παρατήρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών στο διάλλειμα, θα μπορούσε να δώσει μια σαφέστερη εικόνα της κοινωνικής τους λειτουργικότητας σε φυσικό πλαίσιο. Ακόμη, οι πληροφορίες για τις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων θα μπορούσαν συλλεχθούν όχι μόνο από τους ίδιους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, ξεπερνώντας έτσι το πρόβλημα της πιθανής απόκλισης των αυτό-αναφορών από την πραγματικότητα. Η παρούσα μελέτη εξέτασε τη σχέση του αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο με τη δημοτικότητα των μαθητών. Σε μελλοντική μελέτη, θα ήταν ενδιαφέρον να εξετασθεί η σχέση του με άλλες μεταβλητές, όπως το κλίμα της τάξης και τη σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Στη μελέτη αυτή δεν συμμετείχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι δεν παρακολουθούν τμήμα ένταξης, ή οι οποίοι δέχονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη από εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Προτείνεται λοιπόν η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής θέσης και του αισθήματος του ανήκειν αυτών των πληθυσμών.

Η παρούσα μελέτη παρέχει κάποιες πληροφορίες αναφορικά με την κοινωνική ένταξη των Ελλήνων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των γενικών δημοτικών σχολείων που παρακολουθούν τμήματα ένταξης. Τα αποτελέσματα προκαλούν προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα των θεσμών και των

πρακτικών ένταξης που εφαρμόζονται στα ελληνικά γενικά σχολεία, αφού φαίνεται πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης διατρέχουν μεγαλύτερο κοινωνικό ρίσκο από τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονται από φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες, μπορεί μεν να οφείλεται στη φύση των δυσκολιών τους ή στις περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους, αλλά μας κάνει να σκεφτούμε ότι η ελληνική εκπαίδευση δίνει προτεραιότητα στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και βάζει σε δεύτερη μοίρα τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες μπορεί να «επείγουν» για κάποιους μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–7.
- Anderman, L., H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence: relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27(3), 339–351.
- Antonsich, M. (2010), Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–659.
- Avramidis, E. (2010) Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.
- 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.
- Bakkaloglu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2) 330–336.
- Baydik, B. & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 435-447.
- Bakker, J., T., A., Denessen, E., Bosman, A., M., T., Krijger, E., M. & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62.
- Barton, L. (1997) Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.

- Βαστάκη, Μ. (2010). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές σχολικές τάξεις: Διδασκαλία και μάθηση. *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών Εκπαίδευσης, 27-30 Μαΐου 2010*, (σ.σ.34-44). Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Baumeister, R., F. & Leary, M., R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Bellini, S. (2004). Social skill deficits and anxiety in high-functioning adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(2), 78-86.
- Beyer, W. (2008). *Belonging in a grade 6 inclusive classroom: three multiple perspective case studies of students with mild disabilities* (Master's thesis, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada). Ανακτήθηκε από <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/1590/1/Wanda--complete%20thesis.pdf>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (2^η εκδ., τ.1). New York : Basic Books
- Bramlett, R. K., Smith, B. L. & Edmonds, J. (1994), A comparison of nonreferred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the social skills rating system. *Psychology in the Schools., 31*(1), 13–19.
- Bukowski, W., M., Hoza, B. & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development, 60*, 23-37.
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools, *Disability & Society, 19*(1), 61-76.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Συνέδριο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 17-20 Μαΐου 2007*,(σ.σ.1236-1243).Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>
- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003) Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept, *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 197-208.

- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272.
- Children with Disability - Australia (CDA) (2010). *Belonging and connection of school students with disability*. Southern Cross University, Lismore, NSW: Robinson, S. & Truscott, J.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cologon, K. (2010). 'Inclusion is really what teaching is'. ARNEC Connections, 3, 45–48.
- Cook, B., G. & Semmel, M., I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education*, 33(1), 50-61.
- Coster, J., D. & Haltiwanger, J., T. (2004). Social—behavioral skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and Special Education*, 25(2), 95-103.
- Cullinan, D., Sabornie, E., J. & Crossland, C., L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students. *The Elementary School Journal*, 92(3), 339-351
- DEC & NAEYC (2009). *Early Childhood Inclusion*. Washington. Ανακτήθηκε από http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf
- Demant, J. & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct; the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
- De Monchy, M., Pijl, S., J. & Zandberg, T. (2004) Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330.
- DfES (Department for Education and Skills) (2001). *Inclusive Schooling: children with special educational needs – statutory guidance*. London: DfES. Ανακτήθηκε από <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES-0774-2001.pdf>

- Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). 'Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices', *INTERACCOES*, 13, 249-274.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Στο Kalyva, E. (2010). Multirater congruence on the social skills assessment of children with Asperger Syndrome: self, mother, father, and teacher ratings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1202-1208.
- Elliott, S., N. & Gresham, F., M. (1987). Children's Social Skills: assessment and classification practices. *Journal of Counselling and Development*. 66(2), 96-99.
- Estell, D., B., Jones, M., H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T., W. & Rodkin, P., C. (2008). Peer groups, popularity and social preference. Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5–14.
- Farrell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Ferguson, D., L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109 — 120.
- Frederickson, N., L. & Furnham, A., F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: a longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 581–592.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.
- Frick, P., J., Barry, C., T. & Kamphaus, R., W. (2010). *Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior* (3^η εκδ.). New York: Springer
- Frostad, P. & Pijl, S., J. (2007) Does being friendly help 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,

- Fussell, J., J., Macias, M., M. & Saylor, C., F. (2005). Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(2), 227-241.
- 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. Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683815.pdf>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1) 79–90.
- Gresham, F., M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Grygiel, P., Humenny, G., Rebisz, S., Bajcar, E. & Switaj, P. (2014). Peer rejection and perceived quality of relations with schoolmates among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 1-14.
- Jewell, J., D., Jordan, S., S., Hupp, S., D., A. & Everett, G., E. (2009). Etiology and relationships to developmental disabilities and psychopathology. Στο Matson, J., L., *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 61-75). New York: Springer.
- Jones, A., P. & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 40(9), 1094-1103.
- Gresham, F., M. & Reschly, D., J. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9(1), 23-32.
- Hagborg, W. J. (1998). School membership among students with learning disabilities and nondisabled students in a semirural high school. *Psychology in the Schools*, 35(2) 183–188.
- Hinshaw, S., P. (2001). Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: I. Background characteristics, comorbidity, cognitive and social functioning, and parenting practices. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(5), 1086-1098. Ανακτήθηκε από <http://www.ldonline.org/article/6295/>

- Hupp, S., D., A., LeBlanc, M., Jewell, J., D. & Warnes, E. (2009). History and Overview. Στο Matson, J., L., *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 1-21). New York: Springer.
- Kalyva, E. (2010). Multirater Congruence on the social skills assessment of children with Asperger Syndrome: self, mother, father, and teacher ratings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1202-1208.
- Kavale, K., A. & Forness, S., R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237
- Kemp, C. & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(4), 391-411.
- Klingner, J., K., Vaughn, S., Schumm, J.S., Cohen, P. & Forgan, J., W (1998). Inclusion or pull-out: which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148-158.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Koster, M., Pijl, S., J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
- Koster, M., Pijl, S., J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands, *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.
- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (9^η Εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Lane, K., L., Carter, E., W., Pierson, M. & Glaeser, B. C. (2006). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional

- disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*(2), 108-117.
- Lecavalier, L., & Butter, E. M. (2010). Assessment of social skills and intellectual disability. Στο D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (179-192). New York: Springer.
- Macintosh, K. & Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(8), 1065-1706.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education 22*, 6–14.
- Matson, J., L., Rotatori, A., F. & Helsel, W., J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy, 21*(4), 335–340.
- McConnell, S., R. & Odom, S., L. (1999). A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(2), 67-74.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012) Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 81-97.
- McIntyre, L., L., Blacher, J. & Baker, B., L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research. 50*(5), 349-361.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B. & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools., 45*(5), 387–401.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986), Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*(1) 6–23.
- McQuade, J., D., Vaughn, A., J., Hoza, B., Murray-Close, D., Molina, B., S., G. Arnold, L., E. & Hechtman, L. (2012). Perceived social acceptance and peer status differentially predict adjustment in youth with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders, 18*(1), 31-43.

- Merrell, K., W. (2007). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (3rd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
Ανακτήθηκε από http://books.google.gr/books?id=QPNGnnw_1CQC&pg=PA385&lpg=PA385&dq=Common+dimensions+of+social+skills+of+children+and+adolescents:+A+taxonomy+of+positive+behaviors.&source=bl&ots=_15Yad_Rlj&sig=PzvvSN0WyRQRSBpklwS-Cee5Tzo&hl=en&sa=X&ei=GsxDVOCqEMaQ7Aaz0YHYCA&ved=0CDIQ6AEwAzgK#v=onepage&q=Common%20dimensions%20of%20social%20skills%20of%20children%20and%20adolescents%3A%20A%20taxonomy%20of%20positive%20behaviors.&f=false
- Merrell, K. W., & Gimpel, P. G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε από http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=weEBAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Assessment+of+social+skills&ots=L9CydO_qR&sig=8b4tE9fWHoXj1Sf74OWfAI4pdII&redir_esc=y#v=onepage&q=Assessment%20of%20social%20skills&f=false
- Mikami, A., Y., Jack, A., Lerner, M., D. (2009). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Στο Matson, J., L., *Social Behavior and Skills in Children* (σ. 159-185). New York: Springer.
- Miller, F. (2009). Inclusive education: a Pacific perspective. Στο Puamau, Π. & Pene, F. (Εκδ.), *Inclusive Education in the Pacific* (29-37). Pacific Islands: PRIDE.
- Mouratidis, A., A. & Sideridis, G., D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness, *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285–307.
- Mrug, S., Hoza, B., Pelham, W., E., Gnagy, M., E. & Greiner, A., R. (2007). Behavior and peer status in children with ADHD. Continuity and change, *Journal of Attention Disorders*, 10(4), 359-371.
- Murray, C. & Greenberg, M., T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41.
- Μπίκος, Κ. (2010). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Nabuzoka, D. & Smith, P., K. (1993), Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435–1448.
- Nepi , L., D., Facondini, R., Nucci , F. & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.
- Nowicki, E., A (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-18.
- Osterman, K., F. (2000). Students' need for belonging in the school community, *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- 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.
- Pavri, S. & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: are Students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 8-14.
- Pijl, S., P., Frostad, P. & Flem, A. (2008) The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Prince, E. (2010). *Exploring the effectiveness of inclusion: is a sense of school belonging the key factor in understanding outcomes?* (Doctoral thesis, University of Southampton, Southampton). Ανακτήθηκε από <http://eprints.soton.ac.uk/170595/>
- Postigo, S., González , R., Mateu, C. & Montoya, I. (2012). Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(5), 627-639.
- Reed, F. D. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(6), 477-489.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.) (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford
- Ruijs, N., M. & Peetsma, T., T., D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2) 67–79.
- Ryan, A. & Ladd, G. (2012). *Peer Relationships and Adjustment at School*. USA: IAP. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr/books?id=YXM3Uu6aPXcC&printsec=frontcover&dq=peer+relationships&hl=en&sa=X&ei=PdQ3VdfmD8XraI_ggIgM&ved=0CCMQ6AEwAQ#v=onepage&q=peer%20relationships&f=false
- Ryan, R., M. & Deci, E., L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Sale, P. & Carey, D., M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62(1), Ανακτήθηκε από <http://www.freepatentsonline.com/article/Exceptional-Children/17435391.html>
- Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *C.U. Faculty of Education Journal*, 41(1), 01-11.
- Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 21(1), 23-36.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issue. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18
- Svavarsdottir, E., K. (2008). Connectedness, belonging and feelings about school among healthy and chronically ill Icelandic schoolchildren. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 22(3), 463–471.
- Taylor S., E. & Brown, J., D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.
- Τζιβνίκου, Σ. & Κουτσοκώστα, Β. (2011). Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάδυση των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.). *Διεθνές Συνέδριο: Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική και πράξη στην Ειδική Αγωγή, 8-10 Οκτωβρίου 2011*, (σ σ. 83-99). Μυτιλήνη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αιγαίου.

- Τζουριάδου Μ. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3268/957.pdf>
- Tur-Kaspa, H., Margalit, M. & Most, T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 37-48.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: peer acceptance, loneliness, self-Esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E. & Boardman, A., G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: implications for inclusion. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9(1-2), 47-65.
- Vaughn, S., Elbaum, B.E. & Schumm, J.S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598–608.
- Vaughn S., Zaragoza, N., Hogan, A. & Walker, J. (1993). A four-year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal on Learning Disabilities*, 6(6), 404-412
- Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Warnock, M. & Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs: A New Look* (2η εκδ.). Terzi, L. (Ed.). London: PESGB
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. (2004), Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20–32.
- Williams, B., T., R. & Gilmour, J., D. (1994), Annotation: sociometry and peer relationship. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(6), 997–1013.
- Williams, L., J. & Downing, J., E. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: what do middle school students have to say? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(2), 98-110.

- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.
- Warnock, M. & Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs: A New Look* (2^η εκδ.). L. Terzi (Επιμ.). London: Continuum

Παραρτήματα

Παράρτημα Α.

Πληροφορίες για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης (συμπληρώθηκε από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς).

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν τμήμα ένταξης και συμπληρώνεται από τον ειδικό παιδαγωγό)

Σχολείο: _____

Γενική Τάξη Φοίτησης (και τμήμα) : _____ Ηλικία σε έτη: _____

Αγόρι Κορίτσι

1. Χρόνος φοίτησης μαθητή στο Τμήμα Ένταξης:

2-6 ώρες την εβδομάδα

7-11 ώρες την εβδομάδα

Πάνω από 12 ώρες την εβδομάδα

2. Λόγοι παραπομπής και φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, κ.λ.π.)

Με διάγνωση Χωρίς διάγνωση

Παράρτημα Β.

Φόρμα δημογραφικών στοιχείων των μαθητών.

Αγόρι

Κορίτσι

Σχολείο: _____

Ηλικία: _____

Τάξη (και τμήμα): _____

Παράρτημα Γ.

Κοινωνιομετρικό τεστ για την εκτίμηση της κοινωνικής θέσης των μαθητών.

«Με ποιους συμμαθητές σου θα προτιμούσες να περάσεις την ώρα σου στο διάλειμμα;»

Διάλεξε από έναν μέχρι πέντε συμμαθητές σου (από το τμήμα σου).

Γράψε το μικρό όνομα και το πρώτο γράμμα του επιθέτου κάθε συμμαθητή σου.

Παράδειγμα: 1. _____ Μαρία Ν. _____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Παράρτημα Δ.

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων *Social Skills Rating Scale SSRS-C (Gresham & Elliott, 1990)*.

Για καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις, κύκλωσε την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα σε εσένα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μην ξεχάσεις να απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις, όσο πιο ειλικρινά μπορείς!

1. Κάνω εύκολα φίλους.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
2. Όταν συναντώ ανθρώπους που γνωρίζω, τους χαιρετάω ή τους χαμογελάω.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
3. Όταν είμαι στεναχωρημένος με κάποιον, του το λέω.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
4. Έχω το θρανίο μου καθαρό και τακτοποιημένο.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
5. Συστήνομαι από μόνος μου σε άτομα που θέλω να γνωρίσω.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
6. Οι φίλοι μου καταλαβαίνουν ότι τους συμπαθώ γιατί τους το δείχνω ή τους το λέω.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
7. Όταν οι άλλοι με επαινούν ή μου λένε καλά λόγια, τους δείχνω ότι μου αρέσει.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
8. Ακούω τους φίλους μου όταν μου μιλούν για τα προβλήματα που έχουν.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
9. Επαινώ τους άλλους όταν τα πηγαίνουν καλά σε κάτι.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
10. Αρχίζω εγώ συζητήσεις με τους συμμαθητές μου.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
11. Όταν οι μεγάλοι κάνουν κάτι καλό για μένα, τους λέω ότι μου αρέσει.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
12. Προσπαθώ να καταλάβω πως νιώθουν οι φίλοι μου όταν είναι θυμωμένοι, αναστατωμένοι ή λυπημένοι.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά

13. Ζητώ από τους συμμαθητές μου να συμμετέχω σε μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
14. Ζητάω βοήθεια από τους φίλους μου όταν έχω προβλήματα.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
15. Αγνοώ τους συμμαθητές μου που κάνουν ανοησίες στην τάξη.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
16. Όταν διαφωνώ με τους μεγάλους, τους τολέω χωρίς να φωνάζω και να θυμώνω.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
17. Κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι χωρίς να καθυστερώ.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
18. Κρατώ την ψυχραιμία μου όταν οι άλλοι θυμώνουν μαζί μου και μου φωνάζουν.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
19. Δίνω προσοχή στους μεγάλους όταν μου μιλούν.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
20. Αποφεύγω να κάνω πράγματα με τους φίλους μου, που μπορούν να με βάλουν σε μεπελάδες με τους μεγάλους.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
21. Σταματάω τους καβγάδες με τους γονείς μου με ήρεμο τρόπο.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
22. Προσέχω το δάσκαλο ή τη δασκάλα μου όταν παραδίδει το μάθημα.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
23. Ακολουθώ τις οδηγίες του δασκάλου ή της δασκάλας μου.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
24. Χρησιμοποιώ κατάλληλη ένταση φωνής στις συζητήσεις μου στην τάξη.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
25. Αγνοώ τα άλλα παιδιά όταν με πειράζουν ή όταν με κοροϊδεύουν.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
26. Ζητάω άδεια προτού χρησιμοποιήσω τα πράγματα άλλων ανθρώπων.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά

27. Αποδέχομαι τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εμένα.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
28. Αμφισβητώ με ευγενικό τρόπο κανόνες που μπορεί να είναι άδικοι.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
29. Ζητάω βοήθεια από τους ενήλικες όταν τα άλλα παιδιά με πειράζουν ή με χτυπούν.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
30. Συζητάω με τους συμμαθητές μου όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή διαφωνία.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
31. Στεναχωριέμαι για τους άλλους όταν τους συμβαίνουν άσχημα πράγματα.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
32. Αξιοποιώ κατάλληλα τον ελεύθερο χρόνο μου.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
33. Συμμετέχω ενεργά σε σχολικές δραστηριότητες.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
34. Ολοκληρώνω την εργασία μου στην τάξη στην ώρα της.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πολύ συχνά

Παράρτημα Ε.

Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών «The Belonging Scale» (Frederickson κ.ά., 2007).

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις. Πόσο αλήθεια είναι για σένα;

1. Νιώθω χαρούμενος στο σχολείο μου.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
2. Οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές μου, μου δείχνουν ενδιαφέρον όταν είμαι καλός σε κάτι.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
3. Είναι δύσκολο να νιώσω χαρούμενος στο σχολείο μου.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
4. Οι περισσότεροι δάσκαλοι του σχολείου με συμπαθούν.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
5. Μερικές φορές νιώθω ότι δεν θα έπρεπε να βρίσκομαι σε αυτό το σχολείο.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
6. Υπάρχει κάποιος δάσκαλος στο σχολείο, στον οποίο μπορώ να μιλήσω όταν έχω πρόβλημα.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
7. Οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές μου στο σχολείο είναι φιλικοί μαζί μου.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
8. Οι δάσκαλοι αυτού του σχολείου δεν συμπαθούν παιδιά σαν εμένα.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
9. Νιώθω διαφορετικός από τα άλλα παιδιά του σχολείου.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
10. Θα ήθελα να πηγαίνω σε κάποιο άλλο σχολείο.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
11. Νιώθω χαρούμενος όταν είμαι στο σχολείο μου.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια
12. Τα υπόλοιπα παιδιά με συμπαθούν.	Δεν είναι αλήθεια	Δεν ξέρω	Είναι αλήθεια

