

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ, ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ
ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΦΙΛΙΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Διδακτορική διατριβή

Υποβλήθηκε στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

εκπόνηση
Μπεαζίδου Χ. Ελευθερία

επιβλέπουσα
Μπότσογλου Καφένια
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βόλος 2014



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Η Κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή Εγκρίνει την
Διδακτορική Διατριβή της
Μπεαζίδου Χ. Ελευθερίας

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ, ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ
ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΦΙΛΙΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Μπότσογλου Καφένια (επιβλέπουσα)
Αναπλ. Καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ανδρέου Ελένη (μέλος τριμελούς επιτροπής)
Αναπλ. Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Αυγητίδου Σοφία (μέλος τριμελούς επιτροπής)
Αναπλ. Καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Γερμανός Δ.
Καθηγητης ΑΠΘ.

Κακανά Δ.Μ.
Καθηγήτρια Π.Θ

Μιχαλοπούλου Κ.
Αν. Καθηγήτρια Π.Θ

Αβραμίδης Η.
Λέκτορας Π.Θ.

Ημερομηνία Έγκρισης

Copyright © 2014

από την

Μπεαζίδου Χ.Ελευθερία

ABSTRACT

Relationships with peers have significant importance in the lives of even very young children by allowing them to experiment with roles and relationships and develop social cognitive and behavioral skills (Asher, 1990; Rubin & Asendorpf, 1993). Positive peer relationships at an early age have been increasingly linked to social competence. Based on a careful review of the literature, we have identified that indicative aspects of social competence in kindergarten are factors related to children's individual characteristics such as: children's social behavior, social play with peers and social skills especially friendship skills. The relative importance of these factors however, is not known, it is not clear which of these factors is the most important predictor of social relationships (group acceptance and friendship) in the content of school. Until recently, group acceptance and friendship are same relationship forms but today research is moving in the direction of trying to identify which types of peer experiences in relationships are more or less important based on the outcome examined and the reverse. The purpose of the current study was to examine the influences of children's social behavior, social play with peers and friendship skills to classroom peer group acceptance and participation in friendship, something that has not been explicitly addressed by previous studies. To answer this question, more specific subsets of questions were asked, we examined both the direct and the indirect (mediated) associations among these variables and we examined the role of gender. We evaluated our proposed models with a sample of 147 kindergarten boys and girls located in Larissa city. Multilevel Regression Analysis was applied and the results suggested that classroom peer acceptance was predicted from cooperative behaviors in classroom ($F_{1,144}=3.91, p<.001$) and social cooperative play ($F_{1,145}=30.21, p<.001$), friendship was predicted from sustaining friendship skills ($F_{1,145}=35.07, p<.001$) and social cooperative play ($F_{1,144}=21.46, p<.001$). Additionally, different models were emerged for boys and girls. It was hoped that a better understanding of

these influences could be of use in selecting more effective interventions, in kindergarten curriculum and individualized teaching for helping at-risk children in kindergarten.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι κοινωνικές σχέσεις είναι σημαντικές γιατί μέσα από τις προσπάθειες που κάνει το κάθε παιδί για να υποστηρίξει το ρόλο του σε μια σχέση, αναπτύσσει τις κοινωνικογνωστικές και συμπεριφοριστικές του δεξιότητες (Asher, 1990; Rubin & Asendorpf, 1993). Οι ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν ταυτιστεί με την κοινωνική ικανότητα και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δείκτες αυτής της ικανότητας είναι ατομικά χαρακτηριστικά που εκδηλώνουν τα παιδιά στο σχολείο όπως: η κοινωνική συμπεριφορά, η συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι και οι κοινωνικές δεξιότητες, προσανατολισμένες στις δεξιότητες φιλίας. Αυτό που δεν έχει μελετηθεί εκτενώς, είναι η προβλεπτική αξία αυτών των παραγόντων και των δεικτών τους στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο σχολείο (αποδοχή και τη φιλία). Μέχρι πρόσφατα η φιλία δεν ξεχώριζε από την αποδοχή στις έρευνες. Σήμερα, η έρευνα μετακινήθηκε προς την κατεύθυνση που εξετάζει πώς οι διαφορετικές εμπειρίες είτε στην αποδοχή, είτε στη φιλία επηρεάζουν άλλους παράγοντες και το αντίθετο. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την προβλεπτική αξία των δεικτών της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι με τους συμμαθητές και των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας στην αποδοχή και στη φιλία. Επίσης, η παρούσα μελέτη στην προσπάθεια να απαντήσει στο βασικό ερώτημα της έρευνας θα απαντήσει και σε άλλες υπο-ερωτήσεις εξετάζοντας τόσο τις άμεσες, όσο και τις έμμεσες σχέσεις (διαμεσολάβηση) μεταξύ των παραγόντων καθώς και τον ρόλο του φύλου. Τα προτεινόμενα μοντέλα εξετάστηκαν σε δείγμα 147 αγοριών και κοριτσιών νηπιαγωγείων στην πόλη της Λάρισας. Εφαρμόστηκαν πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης για να δείξουν τα αποτελέσματα ότι η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών προβλέπεται καλύτερα από συνεργατικές συμπεριφορές στην τάξη ($F_{1,144}=3.91, p<.001$) και από το κοινωνικό παιχνίδι /συνεργασίας ($F_{1,145}=30.21, p<.001$), ενώ η φιλία προβλέπεται καλύτερα από τις δεξιότητες

για τη διατήρηση της φιλίας ($F_{1,145}=35.07$, $p<.001$) και από το κοινωνικό παιχνίδι /συνεργασίας ($F_{1,144}=21.46$, $p<.001$). Επιπλέον, αναδείχθηκαν διαφορετικά μοντέλα για την αποδοχή και τη φιλία στα αγόρια και στα κορίτσια. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, στις παρεμβάσεις και στην εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	iv
ΛΙΣΤΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	x
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	xi

ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Εισαγωγή	17
1 ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	
Οι κοινωνικές Σχέσεις των Παιδιών: Θεωρητική Προσέγγιση.....	20
Οι τύποι των Κοινωνικών Σχέσεων των Παιδιών με τους Συμμαθητές τους.....	29
Η ομάδα των ομηλίκων—«κοινωνικά δίκτυα».....	32
Αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων.....	36
Η φιλία στα αναπτυξιακά στάδια.....	38
Η στενή φιλία.....	45
Η Διάκριση της Φιλίας από την Αποδοχή στις Σύγχρονες Έρευνες.....	50
Κοινωνιομετρική Αξιολόγηση.....	54
2 Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	
Η Σημαντικότητα των Κοινωνικών Σχέσεων στην Ανάπτυξη των Παιδιών.....	60
Το προφίλ των παιδιών που απορρίπτονται.....	68
Το προφίλ των παιδιών που είναι αποδεκτά.....	71

3	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	
	Παράγοντες που Σχετίζονται με την Ανάπτυξη των Κοινωνικών	
	Σχέσεων.....	73
	Η οικογένεια.....	73
	Το σχολικό περιβάλλον.....	74
	Ατομικά χαρακτηριστικά.....	77
	Η Πορεία των Ερευνών- Κοινωνική Ικανότητα.....	81
4	ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ	
	ΠΡΟΒΛΕΠΟΥΝ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΤΗ ΦΙΛΙΑ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ	
	ΑΝΑΔΙΦΙΣΗ	
	Κοινωνικές Δεξιότητες.....	84
	Κοινωνικές δεξιότητες φιλίας	86
	Ο ρόλος του φύλου.....	91
	Μέθοδοι αξιολόγησης.....	91
	Κοινωνική Συμπεριφορά των Παιδιών στο Σχολείο.....	92
	Θετική κοινωνική συμπεριφορά.....	93
	Αντικοινωνική συμπεριφορά.....	98
	Ο ρόλος του φύλου.....	107
	Μέτρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς.....	110
	Η Συμμετοχή του Παιδιού στο Παιχνίδι	114
	Το παιχνίδι στην τάξη και στην αυλή του σχολείου.....	119
	Ο ρόλος του φύλου	123
	Μέθοδοι αξιολόγησης	124
	Συνεξέταση των Παραγόντων Πρόβλεψης.....	129
5	ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	
	Αναγκαιότητα και Σημαντικότητα της Έρευνας.....	133
	Ο Σκοπός	139
	Οι Υποθέσεις.....	140

	Σχεδιασμός της Έρευνας.....	143
	Περιορισμοί.....	144
6	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	146
	Δείγμα.....	146
	Εργαλεία της Έρευνας.....	148
	Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο (ΚΚΣΣ).....	152
	Αξιολόγησης της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών στο	
	Παιχνίδι.....	155
	Αξιολόγησης των δεξιοτήτων φιλίας	158
	Κοινωνιομετρική μέτρηση της αποδοχής.....	159
	Κοινωνιομετρική μέτρηση της φιλίας.....	160
	Διαδικασία της Έρευνας.....	162
	Σχεδιασμός των Στατιστικών Μεθόδων Ανάλυσης Δεδομένων	166
7	ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
	Έλεγχος Εγκυρότητας των Εργαλείων.....	171
	Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας των παρατηρήσεων στην	
	αυλή.....	171
	του σχολείου (παρατήρηση συμμετοχής στο κοινωνικό παιχνίδι .	
	και παρατήρηση των δεξιοτήτων φιλίας).....	171
	Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακας κοινωνικής	
	συμπεριφοράς στο σχολείο (ΚΚΣΣ).....	171
	Περιγραφική Στατιστική.....	176
	Περιγραφικά στοιχεία της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών	
	στο σχολείο όπως αξιολογείται από το δάσκαλο της τάξης	176
	Περιγραφικά στοιχεία της συμμετοχής του παιδιού στο ελεύθερο	
	παιχνίδι στην αυλή του σχολείου.....	177
	Περιγραφικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας	178
	Περιγραφικά στοιχεία της αποδοχής και της φιλίας	179
	Περιγραφική στατιστική ως προς το φύλο	180
	Επίδραση του φύλου των παιδιών στην κοινωνική	

Συμπεριφορά	180
Επίδραση του φύλου στη συμμετοχή στο παιχνίδι	181
Επίδραση του φύλου στις κοινωνικές δεξιότητες φιλίας .	182
Επίδραση του φύλου στην αποδοχή και στη φιλία ...	183
Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών	184
Έλεγχος των Βασικών Υποθέσεων της Έρευνας	189
Υπόθεση 1: Η επίδραση της κοινωνικής συμπεριφοράς στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών και στη φιλία	189
Υπόθεση 2: Επίδραση της συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών και στη φιλία	191
Υπόθεση 3: Επίδραση των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών και στη φιλία	194
Υπόθεση 4: Προβλεπτικοί παράγοντες της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών και της φιλίας	199
Υπόθεση 5: Διαφορές λόγω φύλου στους προβλεπτικούς παράγοντες των εξαρτημένων μεταβλητών, αποδοχή και φιλία	205
Υπόθεση 6: Διερεύνηση διαμεσολαβούντων μεταβλητών στα προβλεπτικά μοντέλα	213

8 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων.....	219
Βασικά Ευρήματα της Έρευνας.....	234

9 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο.....	237
Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Κοινωνική Μάθηση στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.....	239

Αξιοποίηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας στην Προσχολική Εκπαίδευση.....	243
---	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ... ..	248
--------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	318
------------------	-----

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

1 Κατανομή του Δείγματος ως προς το φύλο.....	147
2 Εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» (ΚΚΣΣ)	173
3 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» (ΚΚΣΣ).....	174
4 Συνάψεις των ερωτήσεων της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο, ΚΚΣΣ» με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας αυτής.....	175
5 Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς.....	176
6 Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της συμμετοχής του παιδιού στο ελεύθερο παιχνίδι.....	177
7 Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας.....	178
8 Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της αποδοχής και της φιλίας στο Σχολείο.....	179
9 Διαφορές ως προς το φύλο στις διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς.....	181
10 Διαφορές ως προς το φύλο στις διαστάσεις της κοινωνικής συμμετοχής στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου.....	182
11 Διαφορές ως προς το φύλο στις διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας στο παιχνίδι με την ομάδα των ομηλικών.....	183
12 Διαφορές ως προς το φύλο στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών και στη φιλία όπως ορίζεται από την εγγύτητα και την Αμοιβαιότητα.....	184
13 Συσχετίσεις Pearson r μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο και των εξαρτημένων	

μεταβλητών, αποδοχή και φιλία.....	186
14 Συσχετίσεις Pearson r μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι και των εξαρτημένων μεταβλητών, αποδοχή και φιλία.....	186
15 Συσχετίσεις Pearson r μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής κοινωνικές δεξιότητες φιλίας και των εξαρτημένων μεταβλητών, αποδοχή και φιλία.....	187
16 Συσχετίσεις Pearson r μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών: θετική κοινωνική συμπεριφορά, αντικοινωνική συμπεριφορά, κοινωνικό παιχνίδι, μη κοινωνικό παιχνίδι και κοινωνικές δεξιότητες φιλίας και των εξαρτημένων μεταβλητών, αποδοχή και φιλία	188
17 Διαστάσεις της θετικής κοινωνικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων	191
18 Διαστάσεις της θετικής κοινωνικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν την φιλία.....	191
19 Διαστάσεις συμμετοχής στο παιχνίδι στην ομάδα (κοινωνικό, μη κοινωνικό) που επηρεάζουν την αποδοχή και φιλία.....	195
20 Διαστάσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας που επηρεάζουν τις εξαρτημένες: αποδοχή και τη φιλία.....	196
21 Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων στο σχολείο σε όλο το δείγμα....	201
22 Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση του βαθμού συμμετοχής στο παιχνίδι, των δεξιοτήτων φιλίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς στην φιλία	205
23 Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση του βαθμού συμμετοχής στο παιχνίδι, των δεξιοτήτων φιλίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς στην αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και στη φιλία στα αγόρια και στα κορίτσια	212

ΛΙΣΤΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

1	Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο των παιδιών.....	147
2	Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων ανάμεσα στις εξαρτημένες μεταβλητές (αποδοχή και φιλία) με κάθε μία διάσταση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.....	197
3	Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στους δείκτες που προσδιορίζουν την κοινωνική συμπεριφορά, τη συμμετοχή στο παιχνίδι και τις δεξιότητες φιλίας και συμβάλλουν περισσότερο στην πρόβλεψη της αποδοχής και της φιλίας	198
4	Σχηματική αναπαράσταση των μοντέλων πρόβλεψης α) αποδοχής και β) φιλίας στο σύνολο του δείγματος.....	208
5	Απεικόνιση της 1 ^{ης} υπόθεσης διαμεσολαβητικού μοντέλου (απόλυτη διαμεσολάβηση).....	214
6	Απεικόνιση της 2 ^{ης} υπόθεσης διαμεσολαβητικού μοντέλου (μερική διαμεσολάβηση).....	215
7	Απεικόνιση της 3 ^{ης} υπόθεσης διαμεσολαβητικού μοντέλου (πολύ μικρή διαμεσολάβηση).....	216
8	Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου πρόβλεψης της αποδοχής και του μοντέλου πρόβλεψης της φιλίας για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο.....	218

ΛΙΣΤΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

1. Διάγραμμα διασποράς θετικής συνάφειας (υψηλές τιμές της αποδοχής συσχετίζονται με υψηλές τιμές της συμμετοχής στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι) μεταξύ της αποδοχής και της συμμετοχής στο κοινωνικό /συνεργασίας παιχνίδι.....
2. Διάγραμμα διασποράς της ύπαρξης θετικής συνάφειας (υψηλές τιμές της αποδοχής συσχετίζονται με υψηλές τιμές της συνεργασίας) μεταξύ της αποδοχής και της συνεργασίας.....
3. Εικόνα των standardized residuals που δείχνουν την κανονική κατανομή (ικανοποιητική) για την παραδοχή της κανονικότητας των παρατηρήσεων.....
4. Εικόνα από τον κατακόρυφο άξονα που περιλαμβάνει τις αθροιστικές

συχρότητες των αναμενόμενων τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής και του οριζόντιου άξονα που περιλαμβάνει τις αθροιστικές συχρότητες των παρατηρούμενων τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής.....	203
5. Εικόνα από την τυχαία κατανομή των κουκίδων στο γράφημα των Studentized Deleted Residuals, έναντι των Predicted Values που εξασφαλίζει την τήρηση της παραδοχής της ομοσκεδαστικότητας.....	204
6. Διάγραμμα απεικόνισης του ελέγχου της κανονικότητας στην πρόβλεψη της αποδοχής στα κορίτσια από τις μεταβλητές της έρευνας	209
7. Διάγραμμα απεικόνισης του ελέγχου της γραμμικότητας στην πρόβλεψη της αποδοχής στα κορίτσια από τις μεταβλητές της έρευνας	209
8. Διάγραμμα απεικόνισης του ελέγχου της ομοσκεδαστικότητας στην πρόβλεψη της αποδοχής στα κορίτσια από τις μεταβλητές της έρευνας.. .	210
9. Διάγραμμα των Standardized Residuals σε σχέση με τις επεξηγηματικές μεταβλητές ως αναφορά την κανονικότητα και την τυχαία κατανομή τους στην πρόβλεψη της φιλίας στα αγόρια.....	210

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσης διδακτορικής διατριβής απαιτήσε αμέτρητες ώρες μόχθου και επίπονης προσπάθειας. Στη διάρκεια της τετραετούς προσπάθειάς μου κάποιοι άνθρωποι έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος, στους οποίους και απευθύνω την ευγνωμοσύνη μου.

Πρώτα από όλους, ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά, Φένια Μπότσογλου που με εμπιστεύτηκε, μου έδωσε την ευκαιρία και με βοήθησε να πραγματοποιήσω την παρούσα μελέτη. Ο ρόλος της ήταν καθοριστικός γιατί η στήριξή που είχα δεν ήταν μόνο στην επιστημονική αλλά και στην ψυχολογική ενδυνάμωση με σκοπό την ολοκλήρωση της έρευνας και της συγγραφής της.

Επίσης ευχαριστώ την κ. Ανδρέου και την κ. Αυγητίδου για την συμβολή τους στην έρευνα καθώς τις κ. Κακανά, κ. Μιχαλοπούλου και τους κ. Γερμανό και κ. Αβραμίδα.

Η έρευνα δεν θα είχε πραγματοποιηθεί αν δεν είχα την υποστήριξη της σχολικής συμβούλου Α. Γούλα και όλων των συναδέρφων μου, τις οποίες ευχαριστώ για την μεγάλη τους βοήθεια στην διεξαγωγή της έρευνας.

Εισαγωγή

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας ενδιαφέρεται να δημιουργήσει σχέσεις με τους συνομηλίκους του και δοκιμάζει τις δυνατότητες και τα όριά του.

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός, ότι η κάθε μορφή αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται και δομείται μεταξύ των παιδιών στο σχολείο προσφέρει πλούσιο πεδίο εμπειριών και γνώσης και ότι η έλλειψή της μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στον αποκλεισμό από τους ομηλικούς, με συνέπεια την σχολική αποτυχία και ψυχολογικά προβλήματα.

Σύμφωνα, με τις υπάρχουσες θεωρίες και μοντέλα, ευρύτερες περιβαλλοντικές συνθήκες και κοινωνικές πιέσεις αλλά και χαρακτηριστικά των παιδιών παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο. Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρεται στις σχέσεις του παιδιού μέσα στη δομή του οικογενειακού του περιβάλλοντος και κυρίως στη δυαδική σχέση του παιδιού με τον πατέρα ή την μητέρα του και τονίζει τη σημαντική επίδραση της οικογένειας και άλλων κοινωνικών δομών στις σχέσεις του παιδιού. Μια άλλη ομάδα θεωρητικών απόψεων υπογραμμίζει ότι ενώ, το παιδί δουλεύει ατομικά και ενεργητικά για να δομήσει τις γνώσεις και τις επιρροές της κοινωνικοποίησής του τόσο το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όσο και μια σειρά από νοητικές διαδικασίες έχουν σημαντικό ρόλο στις πετυχημένες συναναστροφές των παιδιών με τους άλλους. Σύμφωνα με την οπτική των αναπτυξιακών ψυχολόγων η απομόνωση από την ομάδα των ομηλικών οφείλεται σε δυσκολίες στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας και η οικοδόμηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων στον εν λόγω τομέα θα ενισχύσει τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών (Guralnick & Neville, 1997) ακόμη και από την προσχολική ηλικία (Bierman, 2004). Επιπλέον, πολλοί ερευνητές εντοπίζουν πως αυτές οι δεξιότητες και ικανότητες θα πρέπει να είναι γνωστικής, κοινωνικο-γνωστικής και κοινωνικο-

συναισθηματικής σημασίας (Braza, Azurmendi, Mun˜oz, Carreras, Braza, Garcı́a, Sorozabal και συν. 2009 · Pettit, Dodge, & Brown, 1988).

Αν και, πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με τους συμμαθητές τους στο σχολείο, διαπιστώθηκε ότι οι ατομικές διαφορές σε ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές, που αποτελούν πτυχές της κοινωνικής ικανότητας, συσχετίζονται σοβαρά τόσο με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων όσο και με την ύπαρξη φίλων. Αυτές περιλαμβάνουν την κοινωνική συμπεριφορά (θετική κοινωνική συμπεριφορά και αντικοινωνική συμπεριφορά), τη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι (κοινωνικό και μη κοινωνικό) και τις δεξιότητες προσανατολισμένες στην αλληλεπίδραση και πιο συγκεκριμένα στη φιλία (δεξιότητες δημιουργίας της φιλίας και δεξιότητες διατήρησης της φιλίας). Παρά, τα στοιχεία που έχουν συσχετίσει αυτά τα ατομικά χαρακτηριστικά με την ύπαρξη των κοινωνικών σχέσεων, η σημαντικότητά τους στην πρόβλεψη ξεχωριστά της αποδοχής και της φιλίας στην ίδια έρευνα χρήζει επιστημονικής διερεύνησης. Στα πλαίσια αυτής της διερεύνησης θα κινηθεί η παρούσα έρευνα.

Στο πρώτο λοιπόν κεφάλαιο της διατριβής επιχειρείται να αποδοθεί με ευκρίνεια η λογική της έρευνας, διατυπώνοντας το σκοπό, τις υποθέσεις και τους περιορισμούς της. Επίσης, τονίζεται μέσα από αναφορές ερευνών γιατί είναι αναγκαία και σημαντική η παρούσα μελέτη, ποια κενά στη βιβλιογραφία θα συμπληρώσει και πού εντοπίζεται η πρωτοτυπία της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται η θεωρητική προσέγγιση της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων και εντοπίζονται ποιοι τύποι κοινωνικών σχέσεων θα μελετηθούν στην παρούσα έρευνα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναπτύσσεται η σημαντικότητα των κοινωνικών σχέσεων στην ανάπτυξη των παιδιών. Αποτελεί, δε ξεχωριστό κεφάλαιο, για να τονιστούν οι λόγοι για τους οποίους είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν κοινωνικές σχέσεις, ποιες είναι οι συνέπειες από

την έλλειψη σε αυτό τον τομέα και ποιο είναι το προφίλ των παιδιών που τα απορρίπτει η ομάδα των ομηλίκων και ποιο το προφίλ των παιδιών που είναι αποδεκτά.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται παράγοντες από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν συνδεθεί με την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και στο τέλος του κεφαλαίου η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες που θεωρήθηκαν σημαντικοί ως δείκτες του επιπέδου της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και μέσα από τη διερεύνηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, εξετάζεται η προβλεπτική τους ισχύ στην αποδοχή και στη φιλία στο σχολείο.

Στο έκτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των υπό εξέταση παραγόντων. Επίσης, με εκτενή παρουσίαση του τρόπου που θα επεξεργαστούμε και θα αναλύσουμε τα δεδομένα δείχνουμε τις στατιστικές μεθόδους ανάλυσης που θα ακολουθήσουμε.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο όγδοο κεφάλαιο σχολιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με τις υποθέσεις που θέσαμε και στο τέλος του κεφαλαίου αποτυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα.

Στο ένατο κεφάλαιο επιχειρείται να δοθεί στα αποτελέσματα μία παιδαγωγική προέκταση. Έτσι, αρχικά ορίζουμε την παιδαγωγική αλληλεπίδραση και την κοινωνική μάθηση στο σχολείο και στη συνέχεια κάνουμε προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες, τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση.

ΚΑΦΑΛΑΙΟ 1

Οι κοινωνικές Σχέσεις των Παιδιών

Οι κοινωνικές Σχέσεις των Παιδιών: Θεωρητική Προσέγγιση

Ο κόσμος του παιδιού και των συνομηλίκων που συναναστρέφεται έχει μελετηθεί για περισσότερες από τρεις δεκαετίες κυρίως από τους ψυχολόγους και τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών αποτελούν σημαντικές γνώσεις για την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού.

Τα βιώματα που αποκομίζουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους μπορούμε να τα κατανοήσουμε καλύτερα αν εξετάσουμε τα πολλαπλά και αλληλένδετα κοινωνικά επίπεδα εμπειριών από τα οποία αποτελούνται δηλαδή, την αλληλεπίδραση, τις δυαδικές σχέσεις, τις σχέσεις στην ομάδα (Hinde, 1987).

Η πιο απλή μορφή κάθε εμπειρίας μέσα στην ομάδα εμπεριέχει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και η έννοια της αλληλεπίδρασης αναφέρεται σε κάθε κοινωνική ανταλλαγή που συμβαίνει για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα ανάμεσα σε δύο άτομα. Η αλληλεπίδραση μπορεί να οριστεί ως "η δυαδική συμπεριφορά στην οποία οι ενέργειες του συμμετέχοντος είναι αλληλοεξαρτώμενες έτσι ώστε η συμπεριφορά κάθε δράστη να είναι και μια απάντηση αλλά και ερέθισμα για τη συμπεριφορά άλλου συμμετέχοντος" (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998, σελ. 624). Οι επιστήμονες μελετώντας τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών ξεχώρισαν τρεις τάσεις στη συμπεριφορά τους: α) πλησιάζουν τους άλλους β) εναντιώνονται στους άλλους και γ) αποφεύγουν τους άλλους. Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων με τις ομάδες των συνομηλίκων αυξάνονται θεαματικά στο διάστημα από 2-5 χρονών και σταδιακά γίνονται περισσότερο πολύπλοκες.

Το δεύτερο σημαντικό επίπεδο εμπειριών που βιώνουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους είναι οι σχέσεις. Η έννοια των σχέσεων αφορά τις προσδοκίες και τα συναισθήματα που απορρέουν από μια σειρά διαδοχικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε δύο άτομα που γνωρίζονται μεταξύ τους. Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους καθώς ωριμάζουν αναπτύσσουν και την ικανότητα να αλληλεπιδρούν και να σχηματίζουν κοινωνικές σχέσεις. Για την απόκτηση αυτής της ικανότητας ερευνητές από διάφορες θεωρητικές σχολές έδωσαν τις δικές τους ερμηνείες. Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι οι θεωρίες κινούνται ανάμεσα σε ένα δίπολο άτομο - κοινωνία, κάποιες θεωρίες που εξηγούν την ικανότητα των ατόμων για αλληλεπίδραση στρέφονται γύρω από τον πόλο, άτομο και κάποιες γύρω από τον πόλο κοινωνία. Έτσι, αναπτύχθηκαν δύο βασικές σχολές θεωριών η **αναπτυξιακή** και η **κοινωνική** που αποσαφηνίζουν μια σειρά από διεργασίες που κατανέμονται σε διαφορετικά στάδια και επηρεάζονται από την αλληλεπίδρασή αρχικά με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και άλλων κοινωνικών δομών (Bronfenbrenner, 1979). Παράλληλα, πολλοί θεωρητικοί κάτω από το πρίσμα αυτών των σχολών ανέπτυξαν τις δικές τους θεωρίες και μοντέλα.

Κατά το χρονικό έτος 1953 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αναπτύσσεται από τον θεωρητικό επιστήμονα Harry Stack Sullivan, η **διαπροσωπική θεωρία**. Ο Sullivan έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην πρώιμη σχέση που έχει το βρέφος με την μητέρα του, για την ανάπτυξη του άγχους και της αίσθησης του εαυτού του. Θεωρεί ότι σημαντικά μέρη του εαυτού είναι ο καλός εαυτός, που σχετίζεται με τα ευχάριστα βιώματα, ο κακός εαυτός, που σχετίζεται με τον πόνο και την απειλή της ασφάλειας και το όχι εγώ, ή διαφορετικά, το μέρος του εαυτού που απορρίπτεται επειδή σχετίζεται με ανυπόφορο άγχος. Κατά την νεανική περίοδο τα βιώματα του παιδιού με τους φίλους του και τους παιδαγωγούς του, αρχίζουν να ανταγωνίζονται την επιρροή που δέχεται από τους γονείς του. Σταδιακά αρχίζει να αποκτά βαρύνουσα σημασία η κοινωνική αποδοχή και γίνεται σιγά – σιγά σημαντική πηγή

αυτοεκτίμησης ή άγχους. Ενώ, η στενή σχέση με ένα άτομο του ίδιου φύλου αποκτά ιδιαίτερη σημασία κατά την περίοδο της προεφηβείας και αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη εξίσου στενής σχέσης, φιλίας ή αγάπης με κάποιο πρόσωπο του αντίθετου φύλου κατά την περίοδο της εφηβείας.

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση στηρίχτηκε στο ότι ο νους του κάθε ατόμου, δομείται από τη νηπιακή ηλικία με εσωτερικά αναπαριστώμενες εκδοχές άλλων ατόμων και στις εμπειρίες του από τις διαπροσωπικές του σχέσεις με αυτά. Εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης αναπτύσσουν τη **θεωρία της προσκόλλησης** που εστιάζει στο ότι τα άτομα χρησιμοποιούν εσωτερικά μοντέλα ως μεθόδους αλληλεπίδρασης με τους άλλους τα οποία παραμένουν σταθερά στο χρόνο (Bowlby, 1988). Εάν, αυτά τα μοντέλα είναι υγιή (π.χ. διευκολύνουν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις), οι νέοι θα επιδείξουν κοινωνικά αποτελέσματα (αποδοχή, φιλίες κ.α) μέσα στο χρόνο. Εάν δεν είναι, οι νέοι θα επιδείξουν φτωχά κοινωνικά αποτελέσματα. Η αναζήτηση των διαπροσωπικών προσκολλήσεων είναι ο κυριότερος στόχος της ανάπτυξης του ατόμου. Έτσι, συμπεριφορά προσκόλλησης ονομάζεται κάθε είδους συμπεριφορά που έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη ή διατήρηση εγγύτητας από ένα πρόσωπο προς κάποιο άλλο προτιμητέο πρόσωπο (Bowlby, 1977). Η θεωρία της προσκόλλησης πρόσφερε τη βάση για τη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων α) θεώρησε ότι το κίνητρο των διαπροσωπικών σχέσεων και προσκολλήσεων είναι πρωταρχικό και β) περιέγραψε δύο τύπους φυσιολογικής ανάπτυξης: 1) την αναζήτηση προσκολλήσεων ή δεσμών, και 2) την αναζήτηση αυτόνομης διαφοροποίησης. Η σημασία των σχέσεων στην βρεφική και παιδική ηλικία και οι επιδράσεις τους στις σχέσεις που διαμορφώνει το άτομο σε μετέπειτα στάδια της εξέλιξής του, αναγνωρίστηκε από πολύ νωρίς από τους επιστήμονες. Η διαπίστωση αυτών των πρώιμων ικανοτήτων του βρέφους σήμαινε για τους ερευνητές την ενεργό επικοινωνία του βρέφους με τη μητέρα του.

Παράλληλα, με τις προηγούμενες θεωρίες κάποιοι ερευνητές προσπάθησαν να εξηγήσουν τις κοινωνικές σχέσεις με βάση την **κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση**. Βασική παραδοχή αυτών των θεωρητικών είναι ότι, ένα άτομο που συμμετέχει σ' ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (κυρίως η γλώσσα) διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης. (Ράπτης και Ράπτη, 2007, σελ. 109, Κόμης, 2004, σελ. 94-96). Πιο αναλυτικά ο Trevarthen (1975) εξηγεί, ότι τα παιδιά γεννιούνται με την ανάγκη να ανήκουν σε μία κουλτούρα και εμπλέκονται ενεργά σε προσπάθειες να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τον κοινωνικό τους κόσμο από την αρχή της ζωής τους. Το κίνητρο για κατανόηση του κόσμου, η απόκτηση κοινών εμπειριών και στόχων, οδηγούν τα ανθρώπινα όντα στην ανάγκη να ζήσουν και να μάθουν μέσα στην κουλτούρα, όποιο και αν είναι το περιεχόμενό της.

Μια ομάδα θεωρητικών απόψεων υπογραμμίζει ότι ο ρόλος των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο είναι μεγάλης σπουδαιότητας γιατί σχετίζεται με την γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Bronfenbrenner, 1996· Hartup, 1987) και ότι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στη συμπεριφορά των ανθρώπων ενός περιβάλλοντος μπορούν κατά μεγάλο μέρος να εξηγηθούν σύμφωνα με τις λειτουργίες αυτού του περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι απόψεις αναπτύσσονται στο **οικοσυστημικό μοντέλο** με κύριο εκπρόσωπο τον Bronfenbrenner ο οποίος ορίζει αυτό το περιβάλλον μέσα από τέσσερις ζώνες κοινωνικών συστημάτων. Ως αναφορά, τις κοινωνικές σχέσεις αυτή η θεωρία υποστηρίζει πως η μελέτη τους δεν πρέπει να περιοριστεί στο πλαίσιο μιας δυαδικής σχέσης (μικροσύστημα), ή στα πλαίσια του σχολείου και της οικογένειας (μεσοσυστήματα) αλλά στο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (μακροσύστημα) που επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις. Το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μεγαλώνουν έχει σημαντικό αντίκτυπο

στον τρόπο που αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και τις δεξιότητες που κατέχουν (Cole & Cole, 1989).

Μια άλλη ομάδα θεωρητικών απόψεων στηρίχτηκε στη **γνωστική προσέγγιση** υποστηρίζοντας ότι οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι τάσεις σε ένα άτομο σχηματίζουν ένα σύστημα συνάφειας και ισορροπίας. Όταν αυτό το σύστημα σκέψης του ατόμου επικυρώνεται από ένα άλλο άτομο, τότε προκαλείται έλξη προς αυτό το άτομο. Αυτές οι θεωρίες αναγνωρίζουν πολύ σημαντική την ανάγκη του ατόμου για κοινωνική σύγκριση, ισορροπία και γνωστική συμφωνία στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Θεωρητικοί όπως ο Mead, Goffman, Blumer έδωσαν έμφαση στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης στα πλαίσια πρωτογενών μικροομάδων, όπως η οικογένεια, η σχολική τάξη, συνομήλικοι κ.λπ. (Γκότοβος, 2002). Το βασικό επίτευγμα της θεωρίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η άποψη ότι παρεμβαίνουν οι άλλοι και προσδιορίζουν και την εικόνα και την αντίληψη του εαυτού μας. Οι "άλλοι" διαφοροποιούνται ως προς την επιρροή που ασκούν πάνω μας. Ισχυρότερη επιρροή έχουν τα πρόσωπα - κλειδιά της ζωής μας (γονείς, φίλοι) = "σημαντικοί άλλοι". Η θεωρία του Mead (1934) ορίζει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση συμβαίνει στα πλαίσια της επικοινωνίας του ατόμου με τους "Σημαντικούς Άλλους" και οι αντιδράσεις των "Σημαντικών Άλλων" διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ατόμου που μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσω της ερμηνείας του νοήματός της σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σχέσεων (Γκότοβος, 2002). Το κάθε άτομο έχει την ικανότητα να αντανakλά νοητικά στα δρώμενα, μέσα στο πλαίσιο της διαπροσωπικής σχέσης και να προβλέπει τόσο τις πράξεις του άλλου, όσο και την έκβαση της δικής του συμπεριφοράς με βάση ένα ιεραρχικό σύστημα προσωπικών γνωστικών οικοδομήσεων (Baldwin, 1992). Επίσης, αναφέρει ο Mead πως η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση είναι προσωρινότητες και εξαρτώνται από τις σχέσεις μας με τους άλλους επειδή οι άλλοι καθορίζουν την αυτοεκτίμηση. Αυτό συμβαίνει στα πρώτα χρόνια όμως, από τη στιγμή που αποκτούμε τη συνείδηση του εαυτού μας δεν είμαστε τόσο

ευάλωτοι στους άλλους, έχουμε τη δική μας άποψη για τον εαυτό μας. Με βάση τις θετικές αντιλήψεις για τον εαυτό μας μπορούμε να αντικρούσουμε τις αρνητικές αντιλήψεις των άλλων. Στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης υποστηρίχτηκε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και ο κόσμος αποτελεί μια συμβολική κατασκευή, καθώς τα πάντα, είτε αφηρημένα είτε συγκεκριμένα, έχουν λειτουργία συμβόλων. Τα σύμβολα με τις σημασίες τους επηρεάζουν την αντίληψη των ανθρώπων για τον κόσμο, όπως επηρεάζουν και την ανθρώπινη συμπεριφορά. Οι θεωρητικοί δίνουν έμφαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και στο ρόλο που επιτελεί η συμπεριφορά που υιοθετεί το άτομο στην αλληλεπίδρασή του με τα άλλα άτομα με τη βοήθεια συμβόλων. Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης όπως, πρόσωπο με πρόσωπο, οποιαδήποτε δραστηριότητα του «απέναντι» αποτελεί για το υποκείμενο υλικό για σηματοδότηση και ανάλογα με τις σημασίες που θα διακρίνει θα προσαρμόσει τις αντιδράσεις του. Ο κοινωνιολόγος Mead, αναφέρει πως η κοινωνία μπορεί να περιγραφεί ως μια διαρκής επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσω συμβόλων και κυρίως μέσω της γλώσσας. Το άτομο καθώς κοινωνικοποιείται κατακτά τα σύμβολα και τους κανόνες που διέπουν την ανθρώπινη επικοινωνία, τόσο τη λεκτική (γλώσσα) όσο και τη μη λεκτική. Τις αρχές και τις διαδικασίες με τις οποίες διαμορφώνεται η κοινωνική συμπεριφορά και δράση σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του Mead, τις εκθέτει πολύ καλά και ο Blumer, ένας από τους κύριους εκπροσώπους αυτής της θεωρίας. Σύμφωνα με τον Blumer (1986) προκειμένου, το άτομο να συμμετέχει με επιτυχία στην κοινωνική αλληλεπίδραση, πρέπει να είναι σε θέση να δρα λαμβάνοντας υπόψη του, τους ανθρώπους με τους ρόλους τους, τα φυσικά αντικείμενα, το χώρο και τη χρονική περίοδο κατά την οποία διαδραματίζεται η αλληλεπίδραση. Επισημαίνει, πως οι άνθρωποι δεν αλληλεπιδρούν μόνο με τους άλλους αλλά, και με τον εαυτό τους διερωτώνται για πράγματα και καταστάσεις και κάνουν υποδείξεις στον εαυτό τους. Η γνωστική προσέγγιση όπως αναφέραμε παραπάνω, επέτρεψε

την στοιχειοθέτηση, τον έλεγχο και την εφαρμογή υποθετικών μοντέλων για το πώς η αντίληψη των ερεθισμάτων επιδρά στην ανθρώπινη συμπεριφορά και βέβαια στις διαπροσωπικές σχέσεις. Πιο πρόσφατα, η κοινωνική-γνωστική ψυχολογία εξετάζει τις γνωστικές εκείνες διαδικασίες που επηρεάζουν την αντίληψη, την επεξεργασία και την αξιολόγηση των πληροφοριών για την συμπεριφορά των άλλων γύρω μας αλλά και του εαυτού σε σχέση με τους άλλους. Μια ομάδα θεωρητικών της κοινωνικής-γνωστικής προσέγγισης έθεσε ως στόχο της να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά με βάση γνωστικά σχήματα, ενορατικές θεωρίες της προσωπικότητας και παρεμφερείς εξηγητικές κατασκευές, και σε ένα μεγάλο βαθμό το κατάφερε (Fiske & Taylor, 1990).

Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία, για την κατανόηση των γνωστικών διεργασιών των ατόμων, της δράσης, της παρακίνησης, και των συναισθημάτων, υποθέτει ότι τα άτομα είναι ικανά για αυτό-αντίδραση, αυτό-ρύθμιση και είναι αυτά που διαμορφώνουν το περιβάλλον τους και όχι ότι αντιδρούν παθητικά στο περιβάλλον. Τα άτομα αντιδρούν γνωστικά, συναισθηματικά, και με τη συμπεριφορά τους στο περιβάλλον. Πάνω απ όλα, μέσω γνωστικών διεργασιών, εξασκούν τον έλεγχο στη συμπεριφορά, και στη συνέχεια επηρεάζουν όχι μόνο το περιβάλλον τους, αλλά και γνωστικές, συναισθηματικές και βιολογικές καταστάσεις. Τις κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες ενίσχυσαν και πολλοί ψυχολόγοι οι οποίοι εστίασαν άλλοι σε γνωστικές, άλλοι σε κοινωνικές ή συναισθηματικές ικανότητες. Ενδεικτικά, θα αναφέρουμε τους Merrell (1995α)· Merrell και Wolfe (1998) οι οποίοι εστίασαν περισσότερο στις κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές που οδηγούν σε κοινωνικά αποτελέσματα. Η Dunn (1988), η οποία αφού διενήργησε εκτεταμένες έρευνες τόσο στη Βρετανία όσο και στις ΗΠΑ, συμπεραίνει ότι η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σε συναισθηματικές καταστάσεις, προηγείται της ικανότητάς τους να κατανοούν σκέψεις και προθέσεις. Θεωρεί ότι τρεις διαδικασίες μπορούν να συντελέσουν στην εξέλιξη της κοινωνικής ικανότητας των ατόμων να αλληλεπιδρούν: (1)

το συναισθηματικό περιβάλλον, (2) η συζήτηση μέσα στην οικογένεια και (3) το παιχνίδι προσποίησης. Επίσης, διαπιστώνει ότι η αντίληψη των παιδιών για τα συναισθήματα των άλλων αναπτύσσεται γρήγορα στο 2^ο έτος και ισχυρίζεται ότι μπορούν σε αυτή την ηλικία τα παιδιά να εκδηλώνουν στεναχώρια, φόβο, περιέργεια και κατανόηση για τα αισθήματα των άλλων. Ένας άλλος τομέας που εστίασαν οι κοινωνικο-γνωστικοί ψυχολόγοι είναι τα κοινωνικά «καθήκοντα» (social tasks approach) παραδείγματος χάριν, πως αντιμετωπίζουν τα άτομα τις συγκρούσεις, τα πειράγματα, πως εισέρχονται σε μια νέα ομάδα, πως διατηρούνε μια αλληλεπίδραση κ.λ.π. Τα κοινωνικά «καθήκοντα» πολλές φορές ταυτίζονται με τις δεξιότητες του παιδιού και κάποια κοινωνικά καθήκοντα βοηθούνε στην αποδοχή του παιδιού από την ομάδα των ομηλικών και κάποια στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων. Σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση οι επιστήμονες προσπάθησαν να συσχετίσουν την κοινωνική ικανότητα με δεξιότητες, συμπεριφορές και γνώσεις και από τα ευρήματα αυτών των ερευνών δημιουργήθηκαν διάφορα Μοντέλα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε:

Το μοντέλο τριών συνιστούσων (Cavell, 1990). Η κορυφή στην ιεραρχία του μοντέλου περιλαμβάνει το πιο προχωρημένο επίπεδο κοινωνικής ικανότητας, την κοινωνική προσαρμογή. Κοινωνική προσαρμογή ορίζεται ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο επιτυγχάνει αναπτυξιακά κατάλληλους κοινωνικούς στόχους. Το επόμενο επίπεδο είναι η κοινωνική απόδοση - ή ο βαθμός στον οποίο οι αποκρίσεις ενός ατόμου σε σχετικές κοινωνικές καταστάσεις πληρούν τα κοινωνικά κριτήρια τα οποία ισχύουν. Το χαμηλότερο επίπεδο στην ιεραρχία του μοντέλου είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες ορίζονται ως ειδικές ικανότητες (όπως, εμφανή συμπεριφορά, τις κοινωνικές δεξιότητες, γνωστικές, συναισθηματικές και ρύθμιση συναισθημάτων) για την απόδοση στα αρμόδια κοινωνικά καθήκοντα.

Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών (Crick & Dodge, 1994) το οποίο εστιάζει άμεσα στις γνωστικές διεργασίες. Δεδομένου, ότι τα παιδιά αποκτούν εξελικτικά την

κοινωνική γνώση της ομάδας, μέσα από τις εμπειρίες αλληλεπίδρασης, τα παιδιά σταδιακά μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες και δομές συμπεριφοράς που συμβάλουν στην διαμόρφωση των πεποιθήσεων και στο σχηματισμό μιας δέσμης ενεργειών που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία και διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων. Κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, σύμφωνα με το μοντέλο «social information processing model», τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστικά σχήματα που επηρεάζουν την επεξεργασία των πληροφοριών τους σε μεταγενέστερες κοινωνικές καταστάσεις. Το μοντέλο των Crick και Dodge (1994), εξηγεί την επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά για να επεξεργαστούν τις πληροφορίες από το περιβάλλον τους χρησιμοποιούν ότι γνωρίζουν. Αυτά τα γνωστικά σχήματα που αναπτύσσουν τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου επηρεάζονται από βιολογικούς, κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες (όπως, φτώχεια), τη γονεϊκή πειθαρχία (όπως, σκληρή τιμωρία) αλλά και την απόρριψη των ομηλίκων από την ομάδα (Dodge & Pettit, 2003). Τα βήματα για την επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών είναι:

- Αποκωδικοποίηση κοινωνικών ενδείξεων
- Ερμηνεία
- Αναζήτηση για απάντηση
- Επιλογή της βέλτιστης ανταπόκρισης
- Υιοθέτηση και εφαρμογή

Θα πρέπει να αναφέρουμε πως σύμφωνα με άλλους ερευνητές, είναι πιθανό η κοινωνική ικανότητα των ατόμων για αλληλεπίδραση να οφείλεται σε βιολογικούς ή γενετικούς παράγοντες και να επηρεάζεται από αυτούς τους παράγοντες σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής της (Siegel, 1999).

Οι τύποι των Κοινωνικών Σχέσεων των Παιδιών με τους Συμμαθητές τους

Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους κατανοούμε και προσδιορίζουμε τις σχέσεις των παιδιών πηγάζει από τις διαφορετικές απόψεις των θεωρητικών που έχουν επικρατήσει. Επικρατέστερη είναι η άποψη του κλάδου της ψυχολογίας. Έτσι, λέγοντας κοινωνικές σχέσεις συνομηλίκων έχει επικρατήσει σύμφωνα με την ψυχολογία, να εννοείται η αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων (όπως, δημοτικότητα, απόρριψη, παραμέληση κλπ), οι πολυποίκιλοι τύποι φιλικών σχέσεων (όπως, καλοί φίλοι, κοινοί φίλοι, απλή γνωριμία, μονόπλευρη φιλία κ.λ.π.), τα επίπεδα της κοινωνικής δομής των σχέσεων (όπως, κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινοί φίλοι, συμπαίχτες κλπ) και οι λειτουργίες που οι φιλίες των παιδιών εξυπηρετούν (όπως, παρέα, συναισθηματική στήριξη κλπ), (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982· Hartup, 1996· Newcomb & Bukowski, 1983).

Παρότι, πρόσφατα οι ερευνητές ανακάλυψαν την ύπαρξη και την πολυπλοκότητα των σχέσεων στην προσχολική ηλικία (Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005), είναι ολοφάνερο πλέον, πως οι κοινωνικές σχέσεις τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε δυαδικό επίπεδο, που έχουν παρατηρηθεί στα μεγαλύτερα παιδιά, υπάρχουν και στην προσχολική ηλικία. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να αναπτύσσουν τη φήμη ή το κοινωνικό status στην ομάδα των ομηλίκων ως αρεστά ή μη αρεστά μέλη της ομάδας και μάλιστα με χρονική διάρκεια, η οποία σύμφωνα με τους Hymel, Wagner και Butler (1990) παραμένει σταθερά ίδια για αρκετό χρονικό διάστημα. Επιπλέον, η Dunn (2004) σε έρευνά της έδειξε πως οι φιλίες στο νηπιαγωγείο είναι σταθερές και διαρκούν αρκετό χρονικό διάστημα κάτι που στη συνέχεια η Lindsey (2002) επιβεβαίωσε σε follow-up έρευνα.

Αρκετοί ερευνητές μελέτησαν και προσπάθησαν να επισημάνουν και να κατηγοριοποιήσουν τύπους σχέσεων των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου με τους συμμαθητές τους. Ενδεικτικά, αναφέρουμε:

Οι Engle, McElwain και Lasky (2011) στην έρευνα που πραγματοποίησαν σε παιδιά νηπιαγωγείου με σκοπό να συγκρίνουν την κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών χωρίς φίλους και των παιδιών με χαμηλής ποιότητας φίλια διαχώρισαν τις σχέσεις των παιδιών ως εξής:

- 1) παιδιά συμπαίχτες
- 2) παιδιά περιστασιακοί συμπαίχτες
- 3) στενοί φίλοι
- 4) πολλούς συμπαίχτες αλλά κανέναν στενό φίλο
- 5) πολλούς συμπαίχτες και έναν στενό φίλο.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση έγινε με βάση τη συμπλήρωση σχετικών ερωτημάτων που συμπληρώθηκαν από τις μητέρες των παιδιών.

Η Αυγητίδου (1996) διακρίνει τους παρακάτω τύπους σχέσεων στο νηπιαγωγείο:

- 1) Αμοιβαίες ίσες σχέσεις: η επιλογή της σχέσης γίνεται αμοιβαία και η σχέση είναι ίση, γιατί τα παιδιά που σχετίζονται προτείνουν δραστηριότητες και αποφασίζουν από κοινού γι' αυτές.
- 2) Αμοιβαίες άνισες σχέσεις: τα παιδιά επιλέγουν αμοιβαία τη σχέση, αλλά μόνο το ένα από αυτά έχει τον κυρίαρχο ρόλο σε αυτή. Το παιδί αυτό χαρακτηρίζεται από πιο ανεξάρτητη ή εξουσιαστική συμπεριφορά και είναι κυρίως υπεύθυνο για να προτείνει δραστηριότητες, χωρίς ωστόσο να υπάρχει θετική επανατροφοδότηση στην πράξη του.
- 3) Αμοιβαίες προσωρινές σχέσεις: τα παιδιά αναπτύσσουν αμοιβαίες μεν σχέσεις, που όμως, όταν κάποιο μέλος της σχέσης παύει να επιδιώκει επαφή, η σχέση διακόπτεται. Μονομερείς σχέσεις: κάποιο παιδί επιδιώκει μονομερώς την επαφή με κάποιο άλλο και καταφέρνει να επιτύχει τη συχνή αλληλεπίδραση μαζί του, έτσι ώστε να αναπτυχθεί μια στοιχειώδης σχέση.

4) Παιδιά χωρίς ιδιαίτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους: τα παιδιά αυτά παίζουν συνήθως μόνα τους, είτε γιατί το προτιμούν (ατομικές διαφορές) είτε γιατί αδυνατούν να συντονίσουν από κοινού το παιχνίδι τους με κάποιο άλλο παιδί (κοινωνικές δεξιότητες).

Διαπιστώθηκε, ότι ο κυρίαρχος διαχωρισμός για τις σχέσεις είναι μεταξύ των σχέσεων που έχουν βάση τους την ομάδα και αυτών που έχουν βάση τη δυαδική σχέση. Πιο αναλυτικά, αναφέρουμε:

Στο επίπεδο της ομάδας οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους α) αφορούν την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων ή το βαθμό που είναι αρεστός κάποιος από την ομάδα των ομηλίκων (δημοτικότητα ή απόρριψη) β) αφορούν την προβολή ή την περίοπτη θέση που έχει κάποιος στην ιεραρχία της ομάδας (Hawley, 2002) γ) πως είναι αντιληπτή η φήμη τους από τους συνομηλίκους (Hymel, Bowker, & Woody, 1993) και δ) τα κοινωνικά «δίκτυα» στα οποία τα παιδιά κινούνται και μέσα από αυτά προσδιορίζονται (Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001).

Σε δυαδικό επίπεδο οι ερευνητές έχουν κυρίως μελετήσει τις φιλίες των παιδιών (Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996; Hartup, 1996). Αλλά, πρόσφατα άρχισαν να αναγνωρίζουν και να μελετούν και άλλες δυαδικές σχέσεις όπως τη σχέση εκφοβισμού, θυματοποίησης, κοινές αντιπάθειες, εχθρικές σχέσεις κ.α.

Συμπερασματικά, η κοινωνική θέση των παιδιών στην ομάδα και οι φιλίες αποτελούν τις σχέσεις στην παιδική ηλικία οι οποίες αναγνωρίζονται από τη βιβλιογραφία ως σχέσεις «κλειδιά» στην πορεία του ατόμου (Asher, Parker, & Walker, 1996). Σε αυτές τις σχέσεις θα επικεντρωθεί και η παρούσα έρευνα.

Η ομάδα των ομηλίκων—«κοινωνικά δίκτυα»

Τα παιδιά με βάση τις αξίες που έχουν αφομοιώσει και τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει μέσα και έξω από την οικογένεια, κάνουν την επιλογή των προσώπων με τα οποία θέλουν να αναπτύξουν την έννοια του «εμείς» και να συγκροτήσουν τη δική τους «κοινωνία» (Νόβα-Καλτσούνη, 2007). Η ομάδα των συνομηλίκων περιγράφεται ως το πρώτο κοινωνικό στάδιο στο οποίο συμμετέχουν τα παιδιά στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους και στο οποίο δοκιμάζουν τις πρώτες τους κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις (Dunn, 1999). Οι ομάδες των συνομηλίκων της παιδικής ηλικίας ή «ομάδες των ομοίων» αναπαράγουν πλευρές του πραγματικού κόσμου τον οποίο τα παιδιά προσπαθούν να αποσαφηνίσουν ή πολλές φορές να αναπλάσουν ή να μεταβάλουν από τον κόσμο της φαντασίας και μάλιστα χωρίς τον αυστηρό έλεγχο των μεγάλων (Νόβα-Καλτσούνη, 2007). Όπως παρατηρεί ο Furth (1982) οι σχέσεις του παιδιού στα πλαίσια των ομάδων με τους ομηλίκους είναι οι πλέον ρεαλιστικές και με την πραγματική έννοια του όρου κοινωνικές. Το παιδί σε αυτές τις ομάδες ειδικά την ώρα του διαλείμματος στο σχολείο, που δεν βρίσκεται κάτω από τον άμεσο έλεγχο των ενηλίκων, πειραματίζεται και δοκιμάζει και άλλες συμπεριφορές που δεν συνηθίζει όταν παρατηρείται από τους ενήλικες.

Από πολλούς ερευνητές διατυπώθηκε, ότι η κύρια λειτουργία της ομάδας των ομηλίκων είναι να κινητοποιήσει τα μέλη της στη δημιουργία και διατήρηση κανόνων με σκοπό την θετική ομαδική τους ταυτότητα (Ellis & Zarbatany, 2007· Tarrant, 2002). Παλαιότερα, ο Tajfel (1972) υποστήριξε ότι τα άτομα προσδιορίζουν και αξιολογούν τους εαυτούς τους "inter alia", βάσει των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν. Από τότε, πλήθος στοιχείων έχει δείξει ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για την αποδοχή τους μέσα στην ομάδα είναι πολύ σημαντικές κυρίως επειδή στη βιβλιογραφία έχει συνδεθεί με τη σχολική προσαρμογή των

παιδιών (Hyun- Jin, 2000) και με την κοινωνική ταυτότητα που αποκτούν τα παιδιά μέσα από την ομάδα, η οποία μπορεί να συμβάλει είτε θετικά είτε αρνητικά (Παπαστάμου, 1999).

Μέσα από την προσπάθεια πολλών ερευνητών για να αποτυπωθεί ποιες είναι οι διαδικασίες που υιοθετούνται από τα παιδιά για το σχηματισμό ομάδων έχουν παρουσιαστεί πολλά στοιχεία που δείχνουν την αυλή ως το βασικό χώρο στο σχολείο για να διεξαχθούν αυτές οι μελέτες (Blatchford, 1998· Blatchford, Baines, & Pellegrini, 2003· Pellegrini & Smith, 1998). Σίγουρα, τα παιδιά στην αυλή έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι από την τάξη και αποτελεί για τους ερευνητές πηγή σημαντικών πληροφοριών για τα ερευνητικά τους ερωτήματα. Διαπιστώθηκε, ότι το κυρίαρχο στοιχείο στη δημιουργία μιας ομάδας είναι μια ξεκάθαρη τάση των παιδιών να συναναστρέφονται άλλα παιδιά που έχουν κάποια ομοιότητα μαζί τους (η εμπλοκή σε παιχνίδια ιδίου φύλου, η εθνικότητα κλπ). Οι έρευνες που εστίασαν στα παιδιά του νηπιαγωγείου επιβεβαίωσαν ότι τα παιδιά δημιουργούν ομάδες στο διάλειμμα και μάλιστα του ίδιου φύλου αλλά πολύ συχνά μπορεί να αφήσουν την παρέα τους για να καθίσουν με τις δασκάλες τους ή άλλους ενήλικες. Αυτή την άποψη την ενισχύουν οι Martin και Fabes (2001) που παρατήρησαν μια ομάδα νηπίων για 6-μήνες με σκοπό να διευκρινίσουν πόσο από το χρόνο που βρίσκονται τα παιδιά στο σχολείο απασχολούνται με συμπαίχτες του ίδιου φύλου και πόσο κοντά σε ενήλικες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα αγόρια τον περισσότερο χρόνο βρίσκονται με άλλα αγόρια και πολύ λίγο χρόνο κοντά σε ενήλικες. Τα κορίτσια επίσης τον περισσότερο χρόνο βρίσκονται με άλλα κορίτσια αλλά αρκετό χρόνο βρίσκονται μαζί με ενήλικες. Ο χρόνος που περνάνε τα παιδιά με τους ενήλικες είναι σημαντικός για τη δημιουργία σχέσεων γι' αυτό και σε πολλά μοντέλα παρατήρησης της συμμετοχής του παιδιού στο παιχνίδι υπάρχει ως ξεχωριστή αξιολόγηση. Συμπερασματικά, οι πρώτες απόπειρες των παιδιών για το σχηματισμό ομάδας καθορίζονται αρχικά από το φύλο και στη συνέχεια και από άλλες ομοιότητες. Ο χρόνος που περνάνε τα παιδιά με τους ενήλικες μπορεί να είναι ένα εμπόδιο,

τελικά, στο σχηματισμό μιας ομάδας επειδή μόλις σχηματιστεί μια ομάδα μπορεί να διαλυθεί αν ένα παιδί τρέξει κοντά σε κάποιον ενήλικα και δεν επιστρέψει σύντομα. Οι ομάδες μπορεί να είναι μικρές των 2-3 ατόμων ή μεγαλύτερες. Οι μεγαλύτερες ομάδες ομηλικών με περισσότερο πολύπλοκες σχέσεις αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως «κοινωνικά δίκτυα».

Ο όρος «κοινωνικό δίκτυο» αναφέρεται σε μια ποικιλία σχέσεων μεταξύ ανθρώπων (όπως, φιλικά δίκτυα, ομάδες ατόμων που συνηθίζουν να συχνάζουν στο ίδιο μέρος, κτλ). Οι πρώτες έρευνες για τις σχέσεις των παιδιών που απαρτίζουν τα κοινωνικά δίκτυα έχουν επικεντρωθεί σχεδόν αποκλειστικά στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία. Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές ανακάλυψαν την παρουσία και την πολυπλοκότητα των σχέσεων στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005).

Ο Asher και συν. (1996) έχουν προτείνει ότι για να διαπραγματευτούν και να συντηρήσουν τις σχέσεις τους τα παιδιά στα μεγαλύτερα δίκτυα συνομηλικών επιτυχώς, θα πρέπει όχι μόνο να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διατηρήσουν αρμονικές δυαδικές σχέσεις, αλλά επίσης και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις επιπρόσθετες προκλήσεις που υπάρχουν σε αυτές τις σχέσεις.

Έχει διαπιστωθεί, πως όλα τα «κοινωνικά δίκτυα» των ομηλικών δεν έχουν πάντα θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και κανόνες. Οι Ellis και Zaratany (2007) που μελέτησαν τα κοινωνικά δίκτυα ομάδων με επιθετική συμπεριφορά έδειξαν ότι τα παιδιά αυτών των ομάδων παρουσίασαν αύξηση της σχετικής επιθετικής συμπεριφοράς τους σε βάθος χρόνου. Παρατήρησαν όμως, ότι αυτή η αύξηση δεν εμφανίστηκε στα παιδιά που ήταν σε δίκτυα με λιγότερο επιθετικές ομάδες ή σε ομάδες με μικρότερη συνοχή ή σε ομάδες με συμπεριφορά σωματικής επιθετικότητας (Ellis & Zaratany, 2007).

Είναι επιβεβαιωμένο, ότι τα «κοινωνικά δίκτυα» των αγοριών διαφέρουν από αυτά των κοριτσιών. Κάποιοι ερευνητές κατέληξαν σε συμπέρασμα ότι τα μικρά αγόρια τείνουν να δημιουργούν μεγάλα κοινωνικά δίκτυα με πολλές διασυνδέσεις ενώ τα κορίτσια σχηματίζουν έναν αριθμό μικρότερων αποκλειστικά αμοιβαίων δικτύων, συχνά σε ζευγάρια ή τριάδες (Belle, 1989· Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1998). Μεγαλύτερη έμφαση στο θέμα δόθηκε από τον Maccoby (1998) που ερευνήσε τα κοινωνικά δίκτυα των κοριτσιών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι τα κορίτσια συχνά συναθροίζονται σε μεγαλύτερες ομάδες κοινωνικών δικτύων αλλά αυτές δεν συντηρούνται και έτσι τα κορίτσια ξαναγυρνάνε σε μικρότερες ομάδες παιδιών. Τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των παιδιών και οι προτιμήσεις τους στο παιχνίδι έχουν μελετηθεί για πολλές δεκαετίες και τα μέχρι τώρα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι τα κορίτσια έχουν σαφή προτίμηση σε δραστηριότητες που ενισχύουν την οικειότητα και αποκλειστικότητα και μεγαλύτερη συμμετοχή σε συνεργατικό παιχνίδι με κοινούς στόχους (Belle, 1989· Zarbatany, McDougall, & Hymel, 2000). Με βάση αυτή τη διαπίστωση οι ερευνητές εξήγησαν για ποιο λόγο τα κορίτσια να σχηματίζουν μικρότερες ομάδες. Εκτός από τις ομάδες των κοριτσιών εκτενώς έχουν ερευνηθεί και οι ομάδες των αγοριών. Διαπιστώθηκε, ότι το ενδιαφέρον των αγοριών να παίζουν ομαδικά παιχνίδια που απαιτούν πολυάριθμους παίκτες τους οδηγούν στο σχηματισμό μεγαλύτερων δικτύων (Hartup, 1983). Επιπλέον, κυρίως μέσα από την παρατήρηση οι ερευνητές έδειξαν ότι τα δίκτυα των αγοριών χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας και σκληρά παιχνίδια, κυριαρχία, ανεξαρτησία και απόκτηση κοινωνικής θέσης (Belle, 1989· Maccoby, 1998· Thorne & Luria, 1986· Zarbatany, Mcdougall, & Hymel, 2000).

Αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων

Η ομάδα των ομηλίκων προσεγγίζεται ως το κριτικό σώμα απέναντι στο οποίο το κάθε παιδί «κρίνει και κρίνεται» (James, Jenks, & Prout, 1998, σελ. 94). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αλλά και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού τα παιδιά πρωτίστως ενδιαφέρονται για την αποδοχή τους από την ομάδα και γενικότερα να έχουν παρέα για να παίξουν (Rizzo, 1989). Τα παιδιά στο πλαίσιο της ομάδας καταλαμβάνουν κάποια κοινωνική θέση που καθορίζει και καθορίζεται από το κοινωνικό κύρος ή την κοινωνική ισχύ των παιδιών (Μπίκος, 2004). Για την περιγραφή της σχέσης του παιδιού με την ομάδα των συνομηλίκων χρησιμοποιήθηκαν οι όροι κοινωνική αποδοχή (peer acceptance) ή δημοτικότητα (popularity) και κοινωνική θέση (social status). Οι έρευνες που εννοιολογικά προσεγγίζουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και μεθοδολογικά ανήκουν στο χώρο της κοινωνιομετρίας, κατανοούν την ομάδα μέσα από ένα ιεραρχικό πλέγμα σχέσεων.

Η κοινωνική αποδοχή ή δημοτικότητα δείχνει την κεντρική τάση της προτίμησης ή της συμπάθειας της ομάδας για το κάθε μέλος της και η κοινωνική θέση αν και σχετίζεται με την αποδοχή, αναφέρεται στη φήμη που έχει μέσα στην ομάδα (Chan & Mrofu, 2001). Γενικά, με τον όρο αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων ορίζεται το επίπεδο που είναι αρεστό ένα παιδί από τους συνομηλίκους του (Doll, 1996). Αυτό εξαρτάται από το βαθμό που τα άλλα παιδιά αποδέχονται το συγκεκριμένο και από το πόσο πολύ τους αρέσει να βρίσκονται κοντά του. Είναι διαπιστωμένο, ότι για την εξακρίβωση της αποδοχής του παιδιού, μας ενδιαφέρει μόνο ο βαθμός συμπάθειας της ομάδας για το παιδί και όχι το πώς το αντικείμενο της κρίσης θεωρεί τα άλλα μέλη της ομάδας, δηλ. ο βαθμός αποδοχής είναι μία μονόδρομη έννοια (Bukowski & Hoza, 1989). Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν σε μία κατάταξη των παιδιών που προκύπτει από τα αποτελέσματα κοινωνιομετρικών μεθόδων. Ευρέως αποδεκτή είναι η κατάταξη των παιδιών σύμφωνα με τους Coie, Dodge και Coppotelli (1982) σε πέντε

ομάδες που δείχνουν την κοινωνιομετρική τους θέση στην ομάδα των ομηλίκων, δημοφιλείς, απορριπτόμενους, παραμελημένους, αντιφατικούς και μέσου όρου σύμφωνα με τις θετικές και αρνητικές ψήφους που έλαβαν από τους συμμαθητές τους. Πιο αναλυτικά οι ερευνητές αναφέρουν τις επιλογές που πρέπει να συγκεντρώσει ένα παιδί για κάθε κατηγορία.

- Δημοφιλής μαθητής (popular) Συγκεντρώνει κατά βάση αρκετές θετικές επιλογές (6-0, 7-0, 5-1).
- Μαθητής Μέσου Όρου (average) Συγκεντρώνει συνήθως θετικές επιλογές, αλλά ενίοτε και κάποιες αρνητικές (όπως, 3-1, 3-0, 4-2, κλπ).
- Αντιφατικός μαθητής (controversial) Συγκεντρώνει συνήθως αρκετές θετικές, αλλά και αρνητικές επιλογές (όπως, 3-3, 4-3, 5-4, κλπ).
- Παραμελημένος (neglected) Συνήθως συγκεντρώνει ελάχιστες ή καθόλου θετικές ή αρνητικές επιλογές (όπως, 0-0, 0-1, 1-1, 1-0).
- Απορριπτόμενος (rejected) Συγκεντρώνει κατά βάση αρκετές αρνητικές επιλογές (όπως, 0-6, 0-7, 1-7, 1-6, 2-9).

Πολλοί είναι οι ερευνητές που μετά την κοινωνιομετρική κατηγοριοποίηση του δείγματος επικέντρωσαν τις ερευνητικές τους υποθέσεις σε μία από τις κατηγορίες παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών μας δίνουν στοιχεία για όλες τις κατηγορίες. Σύμφωνα με αυτά, οι δημοφιλείς είναι η κατηγορία των παιδιών που θεωρούνται οι περισσότερο κοινωνικοί και οι λιγότερο απομονωμένοι (Χατζηχρήστου, 1992). Ο ηγετικός ρόλος τους έγκειται στο γεγονός ότι αυτοί θυμίζουν στα άλλα άτομα τους κανόνες, τους δίνουν οδηγίες σε δύσκολες και διφορούμενες καταστάσεις και καθορίζουν τους κανόνες της ομάδας (Coie & Kupersmidt, 1983). Ενώ, τα απορριπτόμενα παιδιά είναι τα περισσότερο επιθετικά σε σχέση με τα παιδιά άλλων κοινωνιομετρικών ομάδων και επιλέγονται ως αρχηγοί λιγότερο από όλα τα άλλα παιδιά (Χατζηχρήστου, 1992). Οι απορριπτόμενοι διαφέρουν από τους δημοφιλείς ως προς τον παράγοντα «ντροπαλός» (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Τα

παραμελημένα παιδιά περιγράφονται ως ντροπαλά (Coie & Kupersmidt, 1983) και μαζί με τους απορριπτόμενους είναι τα λιγότερο κοινωνικά. Παρότι, οι παραμελημένοι έχουν λίγους φίλους ή εχθρούς γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (French & Waas, 1985) αφού, παρουσιάζουν λιγότερο αντιπαθητική συμπεριφορά (Coie & Kupersmidt, 1983). Τα αντιφατικά παιδιά μοιάζουν με τα απορριπτόμενα ως προς το ότι «διαλύουν» την ομάδα και από την άλλη δείχνουν χαρακτηριστικά των δημοφιλών παιδιών όπως, του «ηγέτη». Οι μέσοι δεν είναι καλοί σε κάτι πάνω από το μέσο όρο (Coie & Kupersmidt, 1983). Οι ομάδες κατατάσσονται, σύμφωνα με τα αριθμητικά ποσοστά τους, ως εξής: τα παιδιά του μέσου όρου υπερσχύουν αριθμητικά και ακολουθούν οι δημοφιλείς και οι απορριπτόμενοι. Ενώ, οι μικρότερες αριθμητικά κατηγορίες είναι οι παραμελημένοι και οι αντιφατικοί (Patterson, Kupersmidt, & Criesler, 1990). Είναι γεγονός, ότι οι κοινωνιομετρικές ταξινομήσεις έχουν χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για να περιγράψουν τη θέση ενός παιδιού στην ομάδα των ομηλίκων και όχι για να περιγράψουν τις διαδικασίες των διαπροσωπικών σχέσεων ή δομικών χαρακτηριστικών της ομάδας των ομηλίκων (Cairns, Xie, & Leung, 1998).

Η φιλία στα αναπτυξιακά στάδια

Η έννοια της φιλίας αποκτά διαφορετικό νόημα στους διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς που μελετάτε. Έτσι, οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι, γενικά, θεωρούν τη φιλία ως αντανάκλαση της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού που παρατηρούνται σε υποτυπώδης μορφές κοινωνικότητας στα βρέφη (όπως, χειρονομίες, χαμόγελο κλπ) και σε πιο εξελιγμένες μορφές στην προσχολική ηλικία (όπως, ικανότητα να κατονομάζουν τον καλύτερό τους φίλο και να εξηγούν γιατί τους αρέσει και τον επέλεξαν για φίλο) (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995).

Οι ανθρωπολόγοι γενικά, θεωρούν τη φιλία ως το κεντρικό σημείο στη ζωή του παιδιού επειδή η φιλία σαν διαπροσωπική σχέση επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά διαπραγματεύονται την κοινωνική τους συμμετοχή, την επίλυση των συγκρούσεων, αγωνίζονται για να επιτύχουν την ισότητα και την αρμονία και βασικά για να δομήσουν την κοινωνική τους ταυτότητα (Corsaro & Miller, 1992· Deegan, 1996).

Η φιλία μεταξύ δύο παιδιών ορίζεται κυρίως σε δυαδικό πλαίσιο και αναφέρεται σε μία σχέση που υπάρχει εθελοντικά, ρυθμίζεται και διατηρείται και από τους δύο συμμετέχοντες (Αναγνωστάκη, 2008). Η φιλία προϋποθέτει την παρουσία ενός αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα σε ένα παιδί και ένα συνομήλικό του. Ερευνητικά η παρουσία αυτού του δεσμού πιστοποιείται όταν δύο παιδιά: 1) αναφέρουν ο ένας τον άλλο ως «φίλο τους», 2) αλληλεπιδρούν συχνά και αναζητούν ο ένας την παρέα του άλλου και 3) προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες του συντρόφου τους (Ladd, Kochenderfer, 1996). Με άλλα λόγια, δύο παιδιά θεωρούνται φίλοι αν αρέσει και εκτιμά ο ένας τον άλλο και η σχέση τους είναι στενή και διαρκής. Τα δομικά στοιχεία αυτής της σχέσης είναι η εγγύτητα και η διάρκεια (Bukowski & Hoza, 1989). Η φιλία και οι φιλικές σχέσεις αφορούν και την προσχολική ηλικία και αποτελούν ένα πολύτιμο πλαίσιο για να μάθει το παιδί βασικές δεξιότητες για την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Guralnick, Neville, Hammond, & Connor, 2007).

Ο Hartup, (όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2001) εντοπίζει τέσσερις βασικές λειτουργίες της φιλίας:

1. Τα παιδιά αναπτύσσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ικανότητα να ενταχθούν σε μια ήδη σχηματισμένη ομάδα.
2. Παρέχουν στα παιδιά πληροφορίες για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο.

3. Προσφέρουν διασκέδαση και βοηθούν στην ανακούφιση από το στρες της καθημερινής ζωής.
4. Παρέχουν πρότυπα στενών σχέσεων που θα γίνουν σημαντικές αργότερα στη ζωή.

Επιπλέον, οι μελετητές αναζήτησαν τους βασικούς λόγους σύμφωνα με τους οποίους μπορεί να υπάρξει μια φιλική σχέση. Σύμφωνα με την σημαντική μετα-ανάλυση ερευνών από τους Newcomb και Bagwell (1995) διαπιστώθηκε πως η θετική αλληλεπίδραση, η διαχείριση των καυγάδων, οι κοινές δραστηριότητες, και μια σειρά χαρακτηριστικών είναι σημαντικά για την ύπαρξη φιλικών σχέσεων. Πιο αναλυτικά οι ερευνητές διαπίστωσαν πως η φιλία περιλαμβάνει:

A. Θετική αλληλεπίδραση που περιλαμβάνει.

1. Κοινωνική επαφή (όπως, συμπεριφορές στο παιχνίδι, εγγύτητα κλπ)
2. Συνομιλία- επικοινωνία μέσα από το λόγο (όπως, συνομιλία, συζήτηση)
3. Συνεργασία (όπως, μοιράζεται, συνεργάζεται, βοηθάει τους άλλους)
4. Θετικά συναισθήματα (όπως, είναι χαρούμενος/η, χαμογελαστός/η κλπ)

B. Διαχείριση καυγάδων που περιλαμβάνει.

1. Πρόκληση αψιμαχιών (όπως, διαφωνεί, ανταγωνίζεται κλπ)
2. Λύση προβλημάτων (όπως, στρατηγικές για λύση και τερματισμό των αψιμαχιών, συμβιβασμός κλπ)

Γ. Δραστηριότητες σε εργασίες που περιλαμβάνει .

1. Επικοινωνία μέσα από εργασίες (όπως, κάνει ερωτήσεις σχόλια κλπ)
2. Επιδόσεις μέσα από εργασίες (όπως, ανακαλύψεις παραγωγικότητα κλπ)

Δ. Χαρακτηριστικά.

- 1.Ομοιότητα (στις δραστηριότητες, στις επιδόσεις, ενδιαφέροντα, αξίες αυτό-πεποίθηση, εμφάνιση κλπ).
- 2.Ισότητα υπάρχει συμμετρία στις σχέσεις των φίλων.
- 3.Υπεροχή (όπως, ανταγωνισμός και επιθετικότητα)
- 4.Αμοιβαιότητα (όπως, συμπάθεια, θαυμασμό κλπ).
- 5.Εγγύτητα (όπως, οικειότητα, συναισθηματική στήριξη, ενσυναίσθηση κλπ)
- 6.Αφοσίωση (όπως, πίστη στη σχέση κλπ)

Πιο πρόσφατα, στο άρθρο του ο Bukowski (2001) αναφέρει ιστορικά και εννοιολογικά θεμέλια της έννοιας της φιλίας και συμπυκνώνει και παρουσιάζει τους βασικούς λόγους σύμφωνα με τους οποίους μπορεί να υπάρξει μια φιλική σχέση: α) ερεθίσματα για την απόκτηση δεξιοτήτων και μάθησης β) δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος στο οποίο καλλιεργούνται οι κατάλληλες συμπεριφορές από τα παιδιά. Στην προσχολική ηλικία τα χαρακτηριστικά της φιλίας μελετήθηκαν από πολλούς ερευνητές και ξεχώρισαν από τα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε άλλες ηλικίες εκτός της προσχολικής. Παράδειγμα αποτελεί η έρευνα από των Werebe και Baudonniere (1991) οι οποίες κατέγραψαν με κάμερα τριάδες παιδιών, εκ των οποίων οι δύο ήταν στενοί φίλοι, σε χώρο του σχολείου χωρίς την παρουσία του δασκάλου. Τα αποτελέσματα δίνουν σαφή στοιχεία για τα χαρακτηριστικά της φιλίας. Διακρίθηκαν έξι δείκτες στην αλληλεπίδραση των φίλων 1) εκμετάλλευση και οικειοποίηση των αντικειμένων 2) ανταγωνισμός για την κατοχή αντικειμένων 3) προσφορά αντικειμένων 4) εγγύτητα μεταξύ των παιδιών 5) συχνοί σχολιασμοί 6) έκφραση ικανοποίησης.

Από την ανασκόπηση των ερευνών διαπιστώθηκε ότι τόσο οι λειτουργίες όσο και τα χαρακτηριστικά της φιλίας είναι διαφορετικά στα διαφορετικά στάδια της ανάπτυξης του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα:

Θεωρούμε σημαντικές τις τρεις μεγάλες κατηγορίες-στάδια που έχουν αναγνωριστεί από τον Sullivan (1953), για την παιδική φιλία (όπ. αναφ. στο Slee, 2002, σελ. 365):

1^ο στάδιο: (2 – 5 χρόνων).

Οι σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικους είναι πολύ σημαντικές σε αυτό το στάδιο. Στηρίζονται στους ενήλικες για την επίτευξη σωματικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών τους

2^ο στάδιο: (4 - 8 χρόνων).

Ένα παιδί αυτής της ηλικίας μετατρέπει τους συμπαίκτες της ίδιας ηλικιακής κατηγορίας σε φίλους.

3^ο στάδιο: (8 -11 χρόνων).

Σε αυτό το στάδιο επικρατεί η στενή φιλία. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου τα παιδιά όχι μόνο καλλιεργούν και αναπτύσσουν τον εαυτό τους αλλά μαθαίνουν να βοηθάνε άλλα άτομα να καλλιεργηθούν και να ανατηχθούν.

Μια άλλη προσέγγιση που στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Jean Piaget είναι η προσέγγιση του Robert Selman (Asher & Gottman, 1981). Επίσης, κατά την άποψη του Rubin, ο Selman έχει επηρεαστεί από την άποψη του εποικοδομητισμού και θεωρεί ότι η κοινωνική ικανότητα για αλληλεπίδραση αναπτύσσεται σε μια σειρά από στάδια και το καθένα από αυτά τα στάδια περιλαμβάνει την αναδιοργάνωση των ψυχικών στοιχείων του παιδιού (Rubin, 1980):

Στάδιο 0: (3 – 7 χρόνων).

Στιγμαίοι σύντροφοι παιχνιδιού. Στενός φίλος είναι κάποιος με τον οποίο ζει κοντά και με τον οποίο το παιδί παίζει (Asher & Gottman, 1981). Δεν υπάρχει σαφής αντίληψη για μια διαρκή σχέση, υπάρχουν μόνο συγκεκριμένες συναντήσεις (Rubin, 1980)

Στάδιο 1: (4 - 9 χρόνων).

Μονόδρομη βοήθεια. Ο φίλος κάνει αυτό που θέλεις. Ένας στενός φίλος είναι κάποιος που μοιράζεται τις ίδιες συμπάθειες και αντιπάθειες, σε ευχαριστεί και τον γνωρίζεις καλύτερα από τους άλλους ανθρώπους (Asher & Gottman, 1981).

Στάδιο 2: (6 - 12 χρόνων).

Συνεργασία όταν όλα πάνε καλά. Με την καινούργια τους γνώση για την ανταποδοτική φύση των προσωπικών προοπτικών, τα παιδιά ενδιαφέρονται να συντονίσουν τις σκέψεις και τις πράξεις τους, αντί να τις προσαρμόζουν σ' ένα καθορισμένο πρότυπο, όπως έκαναν πριν. Οι σχέσεις εξαρτώνται από την προσαρμογή και τη συνεργασία και διαλύονται με τις αντιπαραθέσεις (Cole & Cole, 2001). Είναι μια νέα κατάκτηση στις διαπροσωπικές σχέσεις (Asher & Gottman, 1981). Μπορεί η φιλία να αρχίσει να γίνεται αμοιβαία αλλά ακόμη επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα περιστατικά παρά σε μια διαρκή σχέση (Rubin, 1980).

Στάδιο 3: (11 - 15 χρόνων).

Στενές και αμοιβαίες σχέσεις. Οι φίλιες θεωρούνται το βασικό μέσο ανάπτυξης στενών σχέσεων και αμοιβαίας υποστήριξης. Στο στάδιο αυτό η φιλία υπερβαίνει τις στιγμιαίες συναλλαγές καθώς και τις συγκρούσεις. Ο κύριος περιορισμός στο στάδιο αυτό είναι η κτητικότητα και η ζήλεια (Cole & Cole, 2001).

Στάδιο 4: (12 - 18).

Αυτόνομες και αλληλοεξαρτόμενες φίλιες είναι οι σχέσεις που μοιράζονται δύο άνθρωποι με κοινά ενδιαφέροντα και βαθιά συναισθήματα (Asher & Gottman, 1981).

Συνοπτικά, από τη συγκέντρωση των ερευνητικών στοιχείων καταλήγουμε να τονίσουμε τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της φιλίας στο κάθε αναπτυξιακό στάδιο.

Στην νηπιακή ηλικία.

Η φιλία είναι το μέσο για αμοιβαία απόλαυση και διασκέδαση μέσα από το συντονισμένο παιχνίδι που τα παιδιά μοιράζονται τις θετικές εμπειρίες αυτής της ηλικίας. Στη νηπιακή ηλικία, η φιλία δηλαδή επικεντρώνεται στο παιχνίδι. Ο Berndt (όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001) υποστηρίζει με βάση τις περιγραφές των μικρών παιδιών για τις πραγματικές τους φιλίες και για τις πεποιθήσεις τους περί φιλίας, ότι θεωρούν σαφώς σπουδαιότερη την ικανότητα των άλλων παιδιών να είναι σύντροφοί τους στο παιχνίδι. Επιπλέον, θεωρούν ότι ένας καλός σύντροφος στο παιχνίδι είναι κάποιος με τον οποίο το παιδί μπορεί να φτάσει σε υψηλότερο επίπεδο συντονισμού οδηγεί σε περισσότερη διασκέδαση, αλληλεγγύη και χιούμορ (Cole & Cole, 2001).

Στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Πολλές ερευνητικές μελέτες συγκλίνουν στο να εντοπίσουν πως η φιλία σε αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται συνήθως από θετικά συναισθήματα, εμπλοκή (δηλ. τα παιδιά παίζουν χαρούμενα μαζί), συγχρονισμένο παιχνίδι (δηλ. μοιράζονται αντικείμενα και πληροφορίες) και επιτυχημένο παιχνίδι (Dunn, 1993· Howes, 1996· Howes, 1998).

Στην παιδική ηλικία.

Αδιαμφισβήτητα, σε αυτό το στάδιο η ισότητα είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της φιλίας (Newcomb & Bagwell, 1995· Sebanc, 2003).

Αυτά τα στάδια δεν είναι συγκεκριμένα. Επί παραδείγματι, κάποιο παιδί που θεωρεί ότι φιλία είναι κάποιος στιγμιαίος σύντροφος παιχνιδιού μπορεί να δείξει ικανότητες συμβιβασμού προκειμένου να είναι μαζί του (Rubin, 1980). Επιπλέον, η ηλικία δεν είναι αξιόπιστος οδηγός για την κοινωνική αντίληψη του παιδιού γι' αυτό το επίπεδο που το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται τις διαπροσωπικές σχέσεις διαφέρει λόγω της διαφορετικής ανάπτυξης των πνευματικών του ικανοτήτων και των κοινωνικών του εμπειριών (Rubin, 1980).

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε, ότι πολλοί ερευνητές καθορίζουν δύο διαστάσεις όσον αφορά τη φιλία (Berndt, 2002; Furman, 1996). Η μια διάσταση αναφέρεται στο επίπεδο συντροφικότητας, βοήθειας/θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, εγγύτητας, ασφάλειας, αποκλειστικότητας, εγκυρότητας, φροντίδας, ζεστασιάς, δέσμευσης και επίλυση διαμαχών. Η άλλη διάσταση αναφέρεται στο επίπεδο διαμάχης και στην προδοσία μέσα στη σχέση. Αυτή τη διαπίστωση ενισχύουν οι Berndt και Perry (1986) μετά από έρευνα σε παιδιά Δημοτικού δείχνοντας πως η σύγκρουση είναι ένα στοιχείο της φιλίας. Αποτελείται από ξεχωριστά μέρη, την έναρξη, τη συναισθηματική κορύφωση, τη λύση και το αποτέλεσμα (Laursen & Collins, 1994). Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι η σύγκρουση διαπιστώνεται ως συμπεριφορική αντίθεση μεταξύ των φίλων (Shantz, 1987). Σίγουρα, υπάρχουν παιδιά που αντιλαμβάνονται την έννοια της φιλίας με στοιχεία και από τις δύο διαστάσεις δηλαδή, η σχέση της φιλίας σε αυτή τη μερίδα παιδιών χαρακτηρίζεται από εγγύτητα αλλά και αψιμαχίες (Daniels, Quigley, Menard, & Spence, 2010).

Η στενή φιλία

Αν και οι περισσότερες έρευνες που αφορούν τις δυαδικές σχέσεις έχουν επικεντρωθεί στις «κοινές» φίλιες, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για έρευνα των σχέσεων με τους «καλύτερους» φίλους ως μία ξεχωριστή κατηγορία. Η έρευνα στα μεγαλύτερα παιδιά (μέση με ύστερη παιδική ηλικία) έχει δείξει πως οι καλύτερες φίλιες παρουσιάζονται με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ποιότητες (Cleary, Ray, LoBello, & Zachar, 2002) από τις κοινές φίλιες. Τα παιδιά ξεχωρίζουν τους κοινούς γνωστούς από τους «κολλητούς» φίλους και αναπτύσσουν μια σχέση με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που θα την ενδυναμώσουν ή θα την οδηγήσουν σε λύση.

Αποτελέσματα πολλών ερευνών είναι διαθέσιμα στη βιβλιογραφία για να δείξουν, ότι τα μικρά παιδιά διαλέγουν συγκεκριμένους συνομήλικους με στόχο τους τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις ενώ, οι συναναστροφές στις οποίες εμπλέκονται με τους φίλους τους διαφέρουν ποιοτικά και ποσοτικά από αυτές με τους άλλους ομήλικους (Ross & Lollis, 1989; Snyder, West, Stockemer, Gibbons, & Almquist-Parks, 1996). Ο αριθμός των ποιοτικών χαρακτηριστικών στις «κολλητές» φιλίες ποικίλει από έρευνα σε έρευνα από πέντε έως δεκαέξι. Παρά ταύτα, ο Hartup (1996) υποστήριξε πως η ποιότητα της φιλίας μπορεί να εξαρτάται από ακόμη περισσότερα χαρακτηριστικά. Διαπιστώθηκε, ότι μερικά από αυτά είναι η πίστη, η εγγύτητα, η ενσυναίσθηση, η οικειότητα κ.α. Τα ερευνητικά στοιχεία που προκύπτουν από τις μελέτες που συγκρίνουν τους στενούς φίλους με τους γνωστούς φίλους δείχνουν ότι περνούν πιο πολλή ώρα μαζί, μιλούν περισσότερο μεταξύ τους, μοιράζονται και συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό, επιλέγουν και παίζουν παιχνίδια μαζί εκδηλώνοντας μεγαλύτερη εγγύτητα, αμοιβαία συμμετοχή και έντονα συναισθήματα (Newcomb, Bagwell, 1996). Σύμφωνα με την έρευνα της Sebanc (2003) η οποία στηρίχτηκε στις περιγραφές των δασκάλων για τις σχέσεις των παιδιών της τάξης τους, οι ποιοτικές διαφορές στις φιλικές σχέσεις των παιδιών εμφανίζονται και στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από την ηλικία των πέντε, τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τις ποιοτικές διαφορές στις φιλικές τους σχέσεις και να αναφερθούν στη διαφορά ικανοποίησης που παίρνουν από τις διαφορετικές φιλικές σχέσεις που έχουν δημιουργήσει (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996).

Ένα ερώτημα που απασχόλησε τους ερευνητές ήταν αν υπάρχουν διαφορές στις στενές φιλίες των αγοριών και κοριτσιών. Επιβεβαιώθηκε, ότι οι «κολλητές» φιλίες των κοριτσιών είναι διαφορετικές από αυτές των αγοριών. Από τις πρώτες έρευνες, οι σχέσεις των κοριτσιών χαρακτηρίστηκαν από εγγύτητα, αλληλοϋποστήριξη, εμπιστοσύνη, οικειότητα και ασφάλεια (Berndt, 1982). Ακολούθησαν οι έρευνες του Maccoby (1990) ο οποίος αποκαλύπτει ότι οι ποιοτικές φιλίες των κοριτσιών κάθε ηλικίας χαρακτηρίζονται κυρίως από

μοίρασμα συναισθημάτων, και η έρευνα των Buhrmester και Carberry (1992) που συμπληρώνει πως οι σχέσεις των κοριτσιών σημειώνουν μεγαλύτερη αυτοαποκάλυψη και οικειότητα σε σύγκριση με τις στενές φίλιες των αγοριών. Όσον αφορά τις σχέσεις των αγοριών της μέσης παιδικής ηλικίας και εφηβείας μπορεί να είναι ποιοτικές αλλά να μην έχουν χαρακτηριστικό τους την οικειότητα.

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό των στενών φιλικών σχέσεων των παιδιών είναι η σταθερότητα, που γίνεται κατανοητή ως διατήρηση της φιλίας στο χρόνο. Αρκετές έρευνες προσπάθησαν να μελετήσουν και να διακρίνουν προγνωστικούς παράγοντες της σταθερότητας των φιλικών σχέσεων, εντούτοις, τα ευρήματα δεν συγκλίνουν σε κάποια συμπεράσματα. Η σταθερότητα στις σχέσεις στην προσχολική ηλικία έχει υπάρξει θέμα αντιπαράθεσης στους ειδικούς. Οι πρώτες αντιλήψεις για τη φιλία απεικονίζουν μικρά παιδιά που είναι ανίκανα να διατηρήσουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα αμοιβαίες σχέσεις με ομήλικους (Gershman & Hayes, 1983). Σε μια μελέτη των Gershman και Hayes (1983), που εξέτασε τη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπίστωσε πως τα δύο τρίτα από τις αμοιβαίες φίλιες που παρατηρήθηκαν αρχικά, παρατηρήθηκαν και μετά από 4 - 6 μήνες. Άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι σχέσεις θα υπάρχουν τουλάχιστον για ένα χρόνο (Howes, 1988). Οι Berndt και Hoyle (1985) μελέτησαν τις σχέσεις παιδιών ηλικίας 6-14 ετών. Μέσα από τις μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών διαπίστωσαν πως η σταθερότητα των σχέσεων είναι περισσότερο έντονη στην ηλικία (6-10 ετών), μεταξύ της πρώτης και τετάρτης δημοτικού και λιγότερο μεταξύ της τέταρτης δημοτικού και γ' Γυμνασίου τάξης (9-14 ετών). Διαπιστώθηκε, ότι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών γίνονται πιο σταθερές και πιο ανταποδοτικές καθώς το παιδί διανύει τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του (Erstein, 1986). Οι μελέτες που ακολούθησαν για την επόμενη δεκαετία έδειξαν ότι ήδη από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά μπορούν να έχουν σταθερές και γεμάτες νόημα στενές σχέσεις με τους ομήλικους τους (Denham & McKinley, 1993· Denham, McKinley,

Couchoud, & Holt, 1990· Howes, 1998· Newcomb & Bagwell, 1995). Αυτά τα αποτελέσματα έρχεται να ενισχύσει η διαχρονική μελέτη για τη μονιμότητα των σχέσεων φιλίας που συνάπτονται στην προσχολική ηλικία από την ερευνήτρια Dunn (1993) που έδειξε πως οι περισσότερες σχέσεις διαρκούσαν για τουλάχιστο 2 χρόνια ενώ, κάποιες σχέσεις πολύ περισσότερο. Ο Unger (1991) πραγματοποίησε ανάλογη έρευνα σε μικρότερα παιδιά τα οποία ήταν ηλικίας δύο ετών και χρησιμοποίησε τις μαρτυρίες από τις μητέρες αυτών των παιδιών για να διαπιστώσει πως το 75% των σχέσεων των παιδιών τους διαρκούσε κατά μέσο όρο τουλάχιστο 13 μήνες. Σε αυτή την ηλικία οι σχέσεις υποβοηθούνται και εξαρτώνται από τους γονείς των παιδιών, μιας και τα παιδιά δεν μπορούν μόνο τους να αναζητήσουν και να συναντήσουν τους φίλους τους χωρίς τη βοήθεια των γονέων τους. Κατά συνέπεια, η σταθερότητα σε αυτή την ηλικία εξαρτάται από το αν το παιδί συνεχίζει στο ίδιο σχολείο, στην ίδια γειτονιά κλπ. Πιστεύεται από πιο πρόσφατες έρευνες, ότι μόλις τα παιδιά κάνουν φιλικές σχέσεις, αυτές οι σχέσεις θα είναι σταθερές ανεξαρτήτως ηλικίας (Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005).

Παρότι, τα αποτελέσματα πολλών ερευνών έχουν αποσαφηνίσει ότι η σταθερότητα στις σχέσεις φιλίας δεν εξαρτάται από το φύλο του παιδιού (Benjamin, Schneider, Greenman, & Hum, 2001· Berndt & Hoyle, 1985· Bukowski & Newcomb, 1984) εντούτοις, πιο πρόσφατη έρευνα των Hardy, Bukowski και Sippola (2002) έδειξε πως τα κορίτσια έχουν πιο ασταθείς φιλικές σχέσεις από τα αγόρια. Η έρευνα αφορούσε παιδιά ηλικίας 6 και 7 ετών. Επιπρόσθετα, οι Benenson και Christakos (2003) επιβεβαιώνουν, ότι τα κορίτσια έχουν την τάση να έχουν χαμηλότερα ποσοστά σε σταθερότητα των φιλικών σχέσεων από ότι τα αγόρια συνεπάγοντας ότι οι σχέσεις μεταξύ κοριτσιών είναι πιο εύθραυστες.

Πολλοί ερευνητές έχουν καταδείξει, ότι η συμπεριφορά του παιδιού και η ποιότητα της σχέσης παίζει σημαντικό ρόλο στη σταθερότητα των φιλικών σχέσεων. Οι Asher & Taylor (1981) υποστήριξαν ότι η κοινωνική ικανότητα των παιδιών αποτελεί σημαντική

βάση για τη δημιουργία και διατήρηση των σχέσεων του παιδιού. Πρόσφατα, οι Roulin και Chan (2010) διαπιστώνουν μέσα από την επισκόπηση πολλών ερευνών, πως οι διαφορές στις φιλικές σχέσεις που εντοπίζονται στην σταθερότητα σχετίζονται με τη συμπεριφορά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Η επιθετική συμπεριφορά ειδικά μεταξύ των παιδιών που φοιτούν από την πέμπτη δημοτικού έως και την τρίτη γυμνασίου και αφορά τόσο λεκτικές όσο και σωματικές επιθέσεις προβλέπει τη διάλυση της φιλίας (Ellis & Zarbatany, 2007). Παρά ταύτα, οι ερευνητές που μελετούν τις σχέσεις στην προσχολική ηλικία δεν ακολουθούν τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν μεγαλύτερες ηλικίες. Επισημαίνουν, πως τα μικρά παιδιά μπορεί να μαλώνουν αλλά, δεν θα σταματήσουν μια «στενή» φιλία γι' αυτό το λόγο. Οι Vespo και Caplan (1993) εξέτασαν τη φύση των συγκρούσεων στο παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν, πως τα παιδιά συμπεριφέρονταν διαφορετικά όταν συναναστρέφονταν με τους κολλητούς φίλους τους από ότι με τους γνωστούς φίλους τους. Μετέπειτα έρευνες, όπως των Johnson και Foster (2005) κατέδειξαν, πως η σωματική επιθετικότητα που δείχνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν αποτελεί έναν από τους προβλεπτικούς παράγοντες για τη διάλυση της φιλίας. Άλλοι μελετητές εξηγούν πως αυτό μπορεί να συμβαίνει ίσως γιατί δεν είναι τόσο συχνές αυτές οι διαφωνίες - αψιμαχίες (Berndt, 2002).

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά στοιχεία, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρότι μπορούν να έχουν σταθερούς στενούς φίλους για την έκβαση των στενών σχέσεων φιλίας σημαντικό ρόλο έχει η ηλικία καθώς τα μικρά παιδιά εξαρτώνται από τους ενήλικες. Επιπλέον, η ποιότητα στη φιλία φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο τα μεγαλύτερα παιδιά.

Η Διάκριση της Φιλίας από την Αποδοχή στις Σύγχρονες Έρευνες

Όπως έχουμε αναφέρει, η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών αναφέρεται στο βαθμό που κάποιο παιδί είναι αρεστό ή αποδεκτό από την ομάδα και έχει περιγραφεί ως μονομερής ή μονόδρομη επαφή (Asher, et al., 1996· Bukowski & Hoza, 1989) ενώ, η φιλία είναι μια δυαδική ξεχωριστή σχέση. Μια σημαντική διαφορά της αποδοχής από την φιλία εντοπίζεται στα βασικά χαρακτηριστικά τους, στην μεν πρώτη περίπτωση μέσα από την ομάδα με τη βοήθεια των κοινωνιομετρικών μετρήσεων αντανακλάται το κοινωνικό status των παιδιών ενώ στη δυαδική σχέση της φιλίας αντανακλάται η συνεργασία, το μοίρασμα και ανταλλαγή συναισθημάτων (Bukowski & Hoza, 1989· Furman & Robbins, 1985· Newcomb & Bagwell, 1995). Η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών έχει αποδειχτεί, ότι σχετίζεται περισσότερο με συναισθήματα που καλύπτουν την ανάγκη των παιδιών να ανήκουν κάπου (Brown & Lohr, 1987) ενώ, η φιλία έχει δείχτεί ότι καλύπτει κυρίως τα συναισθήματα της μοναξιάς (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993).

Για πολλά χρόνια υπήρξε μια εννοιολογική σύγχυση ανάμεσα σε αυτές τις σχέσεις, αν και ξεκίνησε η σύγχυση από τον τρόπο που αξιολογούνταν. Παραδοσιακά και οι δύο τύποι σχέσεων αποδοχή και φιλία μετριούνται με την διαδικασία κοινωνιομετρικών μεθόδων (Asher, Parker, & Walker, 1996). Διαπιστώθηκε, ότι στις παλαιότερες έρευνες η ίδια αξιολόγηση αυτών των σχέσεων έκανε τους ερευνητές να μην τις ξεχωρίζουν ενώ, στην σύγχρονη πορεία των ερευνών επιδιώχθηκε να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα χρησιμοποιώντας διαφορετική κοινωνιομετρική αξιολόγηση για την αποδοχή απ' ότι για τη φιλία (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997· Parker & Asher, 1993).

Αν και, η πρώτη διάκριση των εννοιών έγινε περίπου το 1934 στα γραπτά του Moreno (1934), τα πρώτα σημάδια για το διαχωρισμό αυτών των εννοιών άρχισαν να φαίνονται σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις ερευνών το 1970 και το 1980. Στην πρώτη μετρούσαν το

πόσο αρεστό ήταν ένα παιδί στην ομάδα των ομηλικών, με την μέθοδο της ονοματοδοσίας αλλά όχι καλύτερων φίλων (Gresham & Nagle, 1980· Oden & Asher, 1977). Στη δεύτερη κατεύθυνση οι ερευνητές χρησιμοποιούσαν και τις δύο κοινωνιομετρικές μεθόδους, και πιο συγκεκριμένα, αξιολογούσαν την αξιοπιστία της κοινωνιομετρικής διαδικασίας με Βαθμολογία Κλίμακας Κοινωνιομετρικής μέτρησης (Peer ratings) συγκρινόμενη με την θετική και αρνητική ονοματοδοσία (Schofield & Whitley, 1983· Singleton & Asher, 1977).

Τη διάκριση στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στην ομάδα των ομηλικών από αυτές που πραγματώνονται σε μια δυαδική σχέση και πιο συγκεκριμένα στη φιλία επισημαίνουν πολλοί επιστήμονες και τονίζουν πόσο σημαντική είναι η διάκριση αυτών (Bukowski & Hoza, 1989· Parker & Asher, 1993). Η διάκριση της αποδοχής από τη φιλία γίνεται εμφανής καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Bukowski, Pizzamiglio, et al., 1996). Υπάρχουν τεκμηριωμένες απόψεις ερευνητών που υποστηρίζουν πως τόσο η αποδοχή όσο και η φιλία συνδέονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το στάδιο της κοινωνικής ανάπτυξης που βιώνει το παιδί (Bishop & Inderbitzen, 1995· Buhrmester, 1990· Clark & Drewry, 1985) και αυτή η διάκριση φαίνεται στα αποτελέσματα ερευνών που εξετάζουν την επίδραση παραγόντων ξεχωριστά στην αποδοχή και στη φιλία στην ίδια έρευνα (Bukowski, Hoza, Boivin, 1993· Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997). Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να διευκρινίσουν πόσο διακριτές ή αλληλένδετες είναι αυτές οι δύο κοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα με τη θεωρία του Sullivan (1953) οι φιλίες των παιδιών εξελίσσονται μέσα σε ευρύτερα δίκτυα σχέσεων με τους συνομηλικούς, μέσα στα οποία το κάθε παιδί έχει ορισμένο βαθμό αποδοχής από τους άλλους. Η συμμετοχή σε αυτή τη σχέση είτε είναι αμοιβαία στενή φιλία είτε κοινή φιλία σχετίζεται με ευρύτερους δείκτες ικανότητας που με τη σειρά τους σχετίζονται με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών (Parker & Asher, 1993). Επιπλέον, οι διαπροσωπικές ικανότητες που σχετίζονται με την φιλία τείνουν να επικαλύψουν αυτές της αποδοχής από την ομάδα (Bukowski & Hoza, 1989· Dodge, 1983).

Ο Ladd (1990) στην έρευνά του έδειξε, πως η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της σταθερότητας των φιλικών σχέσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι Parker και Seal (1996) έδειξαν, πως η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών προβλέπει έναν συγκεκριμένο αριθμό φίλων αλλά όχι τη σταθερή φιλία στη μέση παιδική ηλικία.

Άλλοι ερευνητές υποστήριξαν την άποψη, ότι οι δύο σχέσεις είναι και ίδιες σε κάποιους τομείς και ξεχωριστές σε άλλους. Παραδείγματος χάριν, οι Furman και Robbins (1985) υποστήριξαν πως η αποδοχή και η φιλία προσφέρουν και ίδιες αλλά και διαφορετικές εμπειρίες στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, η αποδοχή προσφέρει εμπειρίες ενσωμάτωσης ενώ, η φιλία αφοσίωσης, αγάπης, και οικειότητας. Από την άλλη, η αποδοχή και η φιλία μοιράζονται κοινές εμπειρίες όπως τη βοήθεια, την προστασία, τη συντροφικότητα, και την ενίσχυση της προσωπικής αξίας.

Άλλοι ερευνητές έχουν δείξει, πως η αποδοχή και η φιλία μπορεί να μην έχουν καμία σχέση, δηλαδή, τα αρεστά παιδιά δεν αναπτύσσουν πάντα πετυχημένες σχέσεις φιλίας. Οι Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce και Burgess (2006) συγκέντρωσαν δεδομένα από αναφορές δασκάλων και μαθητών της πέμπτης τάξης Δημοτικού σχολείου για την φιλία και την ποιότητα στις φιλικές σχέσεις των παιδιών. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τα αποδεκτά παιδιά αλλά και τα μη αποδεκτά από την ομάδα των ομηλικών είχαν τις ίδιες πιθανότητες να έχουν σταθερούς καλύτερους φίλους. Οι φίλοι των κοινωνικά απομονωμένων παιδιών ήταν και οι ίδιοι απομονωμένοι από την ομάδα των ομηλικών ή θυματοποιημένοι και υπέδειξαν χαμηλότερη ποιότητα στις σχέσεις τους συγκρινόμενα με τα άλλα παιδιά.

Μέσα από τη διερεύνηση των ερευνών, προσπαθήσαμε να δούμε το ρόλο της αποδοχής στη φιλία και αντίθετα. Διαπιστώσαμε, πως τα παιδιά που είναι περισσότερο αποδεκτά από την ομάδα των συμμαθητών τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν φίλους αλλά και,

κάποιοι από αυτούς μπορεί να μην έχουν φίλους όπως και κάποιοι που δεν είναι αποδεκτοί από την ομάδα των ομηλικών μπορεί να έχουν φίλους (Parker & Asher, 1993· Vandell & Hembree, 1994). Επίσης, αν και κάποιες έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά με τη μεγαλύτερη αποδοχή από την ομάδα έχουν καλύτερες ποιοτικά φιλίες (Oldenburg & Kerns, 1997· Parker & Asher, 1993) άλλες έρευνες δεν συμφωνούν (Kerns, Klepac, & Cole, 1996· Rose & Asher, 1999).

Μέχρι τώρα στις μελέτες για την αποδοχή και τη φιλία έχει ξεκαθαρίσει ο διαχωρισμός του τρόπου μέτρησης για κάθε μία από αυτές της έννοιες, αλλά δεν έχει κατανοηθεί με σαφήνεια πως τα παιδιά συμμετέχουν και λειτουργούν διαφορετικά στους δύο τύπους σχέσεων.

Οι έρευνες που εντοπίσαμε προσπάθησαν να δείξουν πώς η φιλία και η αποδοχή, όταν συνεξετάζονται στην ίδια έρευνα, επηρεάζουν χαρακτηριστικά του παιδιού στο σχολείο, την ικανότητά τους στην προσαρμογή, την αυτοπεποίθηση και τη μοναξιά που μπορεί να αισθάνονται στο σχολείο. Λιγότερες έρευνες ασχολήθηκαν να δείξουν πώς άλλοι παράγοντες επιδρούν σε αυτούς τους δύο τύπους κοινωνικών σχέσεων και πώς η φιλία συνδέεται με κάποιους παράγοντες που μπορεί η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών να μην συνδέεται. Μια τέτοια έρευνα είναι των Bukowski, Hoza και Newcomb (1991) οι οποίοι έδειξαν πως το να έχεις φίλους συνδέεται στατιστικά σημαντικά με την αυτοπεποίθηση και όχι με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών ενώ η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών συνδέεται με τις πεποιθήσεις των παιδιών για την κοινωνική τους αποδοχή και όχι με το να έχεις φίλους. Οι Bukowski et al. (1993) βρήκαν ότι η φιλία συνδέεται άμεσα με κάποιους παράγοντες ενώ η αποδοχή έμμεσα και το αντίθετο.

Όπως και να' χει, η αποδοχή και η φιλία είναι δύο διακριτές έννοιες που πηγάζουν από διαφορετικά κίνητρα, ακολουθούν διαφορετική εξελικτική πορεία και εκπληρώνουν διαφορετικές ανάγκες στα διάφορα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου. Διαπιστώθηκε, ότι οι

έρευνες δεν δίνουν σαφής απαντήσεις για τον διαχωρισμό της αποδοχής από τη φιλία στην προσχολική ηλικία. Οι μέχρι τώρα έρευνες έδειξαν, ότι συμβάλουν και οι δύο στην ανάπτυξη των παιδιών και επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Hartup, 1996) γεγονός που επιτρέπει στους ερευνητές να εξετάσουν μια σειρά ερωτημάτων που προκύπτουν από αυτή τη διαπίστωση.

Κοινωνιομετρική Αξιολόγηση

Η κοινωνιομετρική αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως η μέτρηση των διαπροσωπικών σχέσεων σε μια κοινωνική ομάδα. Οι μέθοδοι κοινωνιομετρικής μέτρησης ή αξιολόγησης παρέχουν πληροφορίες για την κοινωνική ικανότητα ενός ατόμου και γενικά για την στάση του στην ομάδα των ομιλήκων κυρίως στο χώρο του σχολείου. Οι κοινωνιομετρικές διαδικασίες είναι οι πιο γνωστές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση ικανών και μη κοινωνικά ικανών παιδιών όσον αφορά την κοινωνικότητά τους (Foster & Ritchey, 1979).

Η κοινωνιομετρική αξιολόγηση που επικεντρώνεται στις σχέσεις του παιδιού με τους ομηλικούς του στο σχολείο βασίζεται στην δημοτικότητα, στην αποδοχή και στην απόρριψη από τους συνομήλικους, και στη φήμη που έχει αναπτύξει το παιδί μέσα στην ομάδα.

Η μέτρηση της αποδοχής από την ομάδα των ομηλικών έχει υποβληθεί σε διάφορες αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες. Αρχικά, η αποδοχή από συνομήλικους μετριόταν μόνο ως δείκτης της δημοτικότητας των παιδιών στην τάξη (Bower, 1960) και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθεί το επίπεδο αποδοχής, η ύπαρξη φιλίας, ακόμη και η διαπίστωση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών. Σε αυτές τις πρώτες προσπάθειες, τα παιδιά υποβάλλονταν σε ατομικές συνεντεύξεις στις οποίες τους ζητούνταν να ονομάσουν άτομα ή

να ορίσουν το επίπεδο συμπάθειας για αυτά. Οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι συμπεριλαμβάνουν συγκεκριμένες περιγραφές (όπως, «αποτρέπει τους άλλους από το να συμμετέχουν στην ομάδα κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων ή παιχνιδιών», «αγνοεί ή σταματά να μιλάει στα άλλα παιδιά όταν είναι θυμωμένο με αυτά») και πιο συχνά την ονοματοδοσία ή την αξιολόγηση των ομήλικων με βάση το βαθμό που ένα παιδί είναι αρεστό ή μη αρεστό, (Cillessen & Mayeux, 2004; Crothers & Levinson, 2004).

Η αξιολόγηση και η κατανόηση των σχέσεων των παιδιών και των εφήβων με τους συνομήλικούς τους είναι σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από το βαθμό που τα παιδιά τα αποδέχεται ή τα απορρίπτει η ομάδα των συνομηλίκων μπορούν να προβλεφθούν θετικά ή αρνητικά κοινωνικά συμπεράσματα για αυτά τα παιδιά. Πολύ συχνά, οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν το σχεδιασμό και τη μελέτη αξιολογήσεων και παρεμβάσεων στην κοινωνικότητα των παιδιών.

A) Βαθμολογική κλίμακα στην κοινωνιομετρία.

Η βαθμολογική τεχνική που αναλύεται στη μελέτη των Asher, Singleton, Tinsley και Hymel (1979), χρησιμοποιήθηκε για να συγκεντρώσει τις βαθμολογίες όλων των παιδιών που συμμετείχαν, σχετικά με το πόσο είναι αρεστά από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Οι ερευνητές για να συγκεντρώσουν τη βαθμολογία για το κάθε παιδί χρησιμοποιούν φωτογραφίες των παιδιών. Οι φωτογραφίες χρησιμοποιούνται για να αποφευχθεί κάποιο πιθανό πρόβλημα, σχετικά με το πόσο καλά την ώρα της συνέντευξης θυμούνται το κάθε παιδί, το οποίο θα μπορούσε να προκύψει αν έκαναν μόνον χρήση του ονόματός του κάθε παιδιού (Cassidy & Asher, 1992). Η μέθοδος αυτή πραγματοποιείται σε κάποιο ήσυχο χώρο του σχολείου. Για να εξασφαλιστεί η οικειότητα μεταξύ των παιδιών και του ερευνητή, συνήθως ζητείται από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τη φωτογραφία του κάθε συμμαθητή τους και να την ονομάσουν πριν ξεκινήσει η διαδικασία. Οι ερευνητές ζητάνε από το κάθε παιδί χωριστά, δείχνοντας με σειρά τις φωτογραφίες των παιδιών, να σκεφτούνε πόσο πολύ θα

ήθελαν να παίξουν με το συγκεκριμένο παιδί της φωτογραφίας. Η επιλογή τους αντιστοιχίζεται με: (1) ένα χαρούμενο πρόσωπο για τα παιδιά με τα οποία θέλουν πολύ να παίξουν μαζί τους, (2) ένα ουδέτερο πρόσωπο για τα παιδιά που θέλουν να παίξουν μαζί τους λίγο, και (3) ένα λυπημένο πρόσωπο για τα παιδιά με τα οποία δεν θέλουν καθόλου να παίξουν μαζί τους. Οι βαθμολογίες τοποθετούνται σε μια κλίμακα από το 1 μέχρι το 3. Το 1 σημαίνει πως δεν θέλουν να παίξουν με κάποιο παιδί, το 2 ότι «σχεδόν» θέλουν να παίξουν και το 3 πως θέλουν πολύ να παίξουν με αυτό το παιδί. Οι πιο πολλές κλίμακες μπορεί να είναι συνήθως είτε τριτοβάθμιες είτε πενταβάθμιες (Hymel, Vaillancourt, McDougal, & Renshaw, 2002; Jiang & Cillessen, 2005). Συνήθως, οι ερευνητές για να διαπιστώσουν τη γνώση των παιδιών για τους τρεις συμβολισμούς, «πολύ», «λίγο», «καθόλου», ζητούνε από τα παιδιά να αξιολογήσουν πρώτα κάποια φαγητά. Σημειώνεται, πως το αντίθετο της αποδοχής δεν είναι η απόρριψη ούτε το αντίστροφο. Θεωρείται, πως σε ένα γκρουπ ανθρώπων είναι αυτοί που είναι αρεστοί στους άλλους πολύ, λίγο ή καθόλου (Newcomb & Bucowski, 1983) και ανάμεσα της αποδοχής και της απόρριψης υπάρχει μία άλλη «σχεδόν» ουδέτερη κατάσταση.

B) κοινωνιομετρική μέθοδος με ονοματοδοσία

Η Ονοματοδοσία στην κοινωνιομετρία έχει στηριχτεί αρχικά στην τεχνική των McCandless και Marshall (1957) και αργότερα στους Coie και Dodge (1983). Η τεχνική της ονοματοδοσίας διαφέρει από την προηγούμενη διαδικασία στο ότι το παιδί κοιτάει τις φωτογραφίες των συμμαθητών του και ξεχωρίζει τρία άτομα με τα οποία θέλει πιο πολύ να παίζει μαζί τους και τρία άτομα με τα οποία δεν θέλει καθόλου να παίζει μαζί τους. Οι φορές που ένα άτομο θα αναγνωριστεί από την πρώτη ερώτηση θα δείξει την αποδοχή του από την ομάδα των ομηλίκων ενώ από την δεύτερη την απόρριψή του. Η μέθοδος έχει αποδειχθεί πως έχει εγκυρότητα και επαρκή αξιοπιστία και λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές στην κοινωνική συμπεριφορά. Διαπιστώθηκε από έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, πως η επανάληψη

της συγκεκριμένης κοινωνιομετρικής μέτρησης τρεις βδομάδες μετά την αρχική είχε μέτρια αξιοπιστία, όσον αφορά τις θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις (Olson & Lifgren, 1988). Οι προηγούμενες μελέτες που χρησιμοποίησαν αυτή τη μέθοδο βρήκαν πως στην τεχνική της ονοματοδοσίας είτε ζητηθεί από τα παιδιά να διαλέξουν αυτούς που συμπαθούν περισσότερο, είτε τους ζητηθεί να διαλέξουν τα παιδιά με τα οποία παίζουν πιο συχνά, θα σημειωθούν τα ίδια αποτελέσματα (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988).

Γ) κοινωνιομετρική μέθοδος ονοματοδοσίας σε ζεύγη

Σε μία άλλη τεχνική με ονοματοδοσία, ο ερευνητής δείχνει κάθε φορά ένα ζευγάρι από φωτογραφίες των συμμαθητών και το παιδί θα πρέπει να απορρίπτει τη μία. Τα ζευγάρια παρουσιάζονται ένα κάθε φορά και τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν, ποιο από τα δύο παιδιά συμπαθεί περισσότερο.

Κάθε μια από αυτές τις κοινωνιομετρικές αξιολογήσεις έχει δυνατά και αδύναμα σημεία. Οι εφαρμογές των κοινωνιομετρικών μεθόδων αξιολόγησης έχουν προβληματίσει τους ερευνητές σχετικά με το πόσο έγκυρες είναι και πολλές φορές τους οδήγησαν σε αντιφατικότητα και ηθικές ανησυχίες. Αυτές οι ανησυχίες επικεντρώνονται στις αρνητικές αξιολογήσεις που μπορεί να επιφέρουν κάποιες αρνητικές συνέπειες ίσως, κοινωνικές ή και συναισθηματικές για αυτά τα παιδιά που δεν είναι αποδεκτά από άλλους. Ωστόσο, οι ερευνητές δεν έχουν βρει ισχυρές αποδείξεις για το ότι εμφανίζονται κάποιες αρνητικές συνέπειες στα παιδιά που βαθμολογούν ή στα παιδιά που βαθμολογούνται. Ένας σημαντικός περιορισμός σε αυτές τις μεθόδους με κατονομασίες συμμαθητών είναι ότι, υπάρχει η περίπτωση κάποιο παιδί να χαρακτηριστεί απορριπτόμενο από την ομάδα ακόμη κι αν έχει ένα ή και δύο κολλητούς φίλους μέσα στην τάξη του (Pearl, Farmer, Van Acker, Rodkin, et al., 1998). Επίπλέον, ο Avramidis (2010) συμπληρώνει ότι, δεν παρέχουν καμία πληροφορία για χαρακτηριστικά των σχέσεων που θα εντοπιστούν όπως π.χ για την αντοχή στο χρόνο και την ποιότητα αλλά και εξηγήσεις για την περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών. Παρα ταύτα,

ενας πολύ μεγάλος αριθμός ερευνών έχει χρησιμοποιήσει τις κοινωνιομετρικές αξιολογήσεις τόσο στις παλαιότερες, όσο και στις σύγχρονες έρευνες. Έτσι, η κοινωνιομετρική αξιολόγηση πρωτοστατεί στα εργαλεία έρευνας για την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών (Berndt & Burgy, 1996). Κάποιοι ερευνητές βασίστηκαν σε μία από τις κοινωνιομετρικές μεθόδους που αναφέραμε και δημιούργησαν ένα δικό τους κοινωνιομετρικό τεστ. Οι von Grünigen', Perren, Nagele' και Alsaker (2010) χρησιμοποίησαν το 'bus-trip interview' (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Perren & Alsaker, 2006) που βασίζεται στην κοινωνιομετρική αξιολόγηση με ονοματοδοσία. Οι ερευνητές το χρησιμοποίησαν για να αξιολογήσουν την αποδοχή των παιδιών μιας τάξης νηπιαγωγείου από την ομάδα των ομηλίκων τους. Μια χάρτινη κατασκευή λεωφορείου τοποθετήθηκε μπροστά από το παιδί που του έπαιρνε ο ερευνητής τη συνέντευξη. Το κάθε παιδί κλήθηκε να φανταστεί ένα ταξίδι με το συγκεκριμένο λεωφορείο και μάλιστα στο ταξίδι αυτό θα μπορούσε να καθίσει δίπλα από τον οδηγό του λεωφορείου. Στη συνέχεια, έπρεπε να καλέσει κάποια παιδιά από την τάξη του νηπιαγωγείου να έρθουν μαζί τους. Τα παιδιά που θα μπορούσαν να επιλέξουν ήταν έως και έξι συμμαθητές. Συγχρόνως έπρεπε να κολλήσει τις φωτογραφίες αυτών των παιδιών στα παράθυρα του λεωφορείου. Το κάθε παιδί μάζευε μία βαθμολογία που έδειχνε πόσο αρεστό ήταν από τα υπόλοιπα παιδιά.

Οι μέθοδοι που περιγράψαμε παραπάνω αξιολογούν και τη φιλία. Είναι γενικώς αποδεκτό, πως με τη μέθοδο της κοινωνιομετρικής κλίμακας οι ερευνητές αξιολογούν την αποδοχή ενώ με τη μέθοδο της ονοματοδοσίας αξιολογούν τη φιλία (Larivee & Horne, 1991; Parker & Asher, 1993). Οι Asher, Parker και Walker (1996), προτείνουν να αξιολογούνται διαφορετικά η αποδοχή από τη φιλία καθώς είναι μη-επικαλυπτόμενες αλλά μέχρι τώρα όχι πλήρως ανεξάρτητες διαστάσεις των ατομικών διαφορών. Οι Rubin, Bukowski και Parker (1998) πιστεύουν πως η μέθοδος της κοινωνιομετρικής κλίμακας είναι η καταλληλότερη μέθοδος για την αξιολόγηση της αποδοχής από την ομάδα των ομηλίκων. Ενώ, πολλοί

ερευνητές θεωρούν πως η μέθοδος της ονοματοδοσίας είναι αυτή που ταιριάζει περισσότερο για να μετρηθεί η φιλία σε όλες τις ηλικίες (Larivee & Horne, 1991· Laursen, Bukowski, Aunda, & Nurmi, 2007· Parker & Asher, 1993). Η κοινωνιομετρική μέθοδος με ονοματοδοσία αναγνωρίζει τους «καλύτερους» αμοιβαίους φίλους. Το σημείο που διαφέρουν οι έρευνες με ονοματοδοσία με στόχο την μέτρηση της φιλίας είναι ο αριθμός των φίλων που ονοματοδοτούν. Σύμφωνα με την γνώμη των περισσότερων ερευνητών ο αριθμός των τριών παιδιών που πρέπει να ονοματοδοτήσουν είναι πολύ περιορισμένος, αν και κάποιοι ερευνητές είναι υπέρμαχοι αυτής της άποψης όπως οι Erdley, Nangle, Newman και Carpenter (2001)· Parker και Asher (1993) που προτείνουν τον αριθμό των τριών ονομάτων στις κατονομασίες των μαθητών. Σημαντική θεωρείται η άποψη των Frostad και Pijl (2007) οι οποίοι προτείνουν να ονοματοδοτήσουν τα παιδιά μέχρι και πέντε συμμαθητές τους που θεωρούν φίλους. Στη συνέχεια της διαδικασίας, αφού τα παιδιά κατανομάσουν είτε τρεις είτε περισσότερους «καλύτερους» φίλους, ο ερευνητής πρέπει να ελέγξει ποιες από τις φιλίες είναι αμοιβαίες μιας και όπως έχουμε αναφέρει η φιλία είναι αμοιβαία (Frostad & Pijl, 2007). Έτσι, αρχικά εντοπίζονται οι πιο αρεστοί «καλύτεροι» φίλοι και στη συνέχεια οι αμοιβαίες φιλίες (Bukowski & Hoza, 1989).

Μια σειρά ερευνών δείχνει την αξιοπιστία της μέτρησης της φιλίας με τη μέθοδο της ονοματοδοσίας (Waldrip, Malcom, & Jensen-Campbell, 2008· Yugar & Shapiro, 2001), από την προσχολική έως την εφηβική ηλικία (Bukowski & Hoza, 1989). Επιπλέον, η αξιοπιστία των κοινωνιομετρικών αξιολογήσεων μετρήθηκε από αρκετούς ερευνητές σε διάφορες ηλικίες. Παραδείγματος χάριν, οι Pijl, Frostad και Flem (2008) έδειξαν πως η αξιοπιστία των κοινωνιομετρικών μεθόδων ήταν ίση με $r = 0.81$ σε δείγμα παιδιών ηλικίας επτά ετών. Σε μικρότερες ηλικίες παρατηρείται μικρότερη αξιοπιστία ενώ στις μεγαλύτερες αυξάνεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η Σημαντικότητα των Κοινωνικών Σχέσεων

Η Σημαντικότητα των Κοινωνικών Σχέσεων στην Ανάπτυξη των Παιδιών

Η σημαντικότητα των σχέσεων μεταξύ των συνομήλικων διαφαίνεται από τις θεωρίες των Piaget, Mead και Sullivan, καθεμία από τις οποίες διαπιστώνει την κεντρική θέση της αλληλεπίδρασης των παιδιών στη διευκόλυνση της ανάπτυξής τους (Shantz, 1983). Ο Sullivan (1953) πίστευε πως τα παιδιά μαθαίνουν την ενσυναίσθηση μόνο μέσα από την προοπτική του να κάνουν στενές φιλίες, ή να έχουν έναν «κολλητό» φίλο, στη μέση παιδική ηλικία. Ο Moore (1981) αναφέρει πως το να μαθαίνει κανείς να τα πάει καλά με τους άλλους είναι ένα σημαντικό κοινωνικό βήμα. Από την μελέτη των ερευνών διαφαίνεται ότι οι συνομήλικοι είναι ένα σημαντικό κομμάτι στις ζωές των παιδιών που επηρεάζουν με πολλούς τρόπους την ανάπτυξή τους (McElwain & Volling, 2005). Έχει διατυπωθεί η άποψη, ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων δεν είναι μια προετοιμασία για τη ζωή αλλά η ίδια η ζωή (Lamb & Sutton-Smith, 1982) γιατί οι σχέσεις των συνομηλίκων εξυπηρετούν μια μεγάλη γκάμα λειτουργιών που συμβαίνουν στη ζωή των παιδιών (Bonn, 1995). Οι σχέσεις με τους συνομήλικους επιδρούν στην υγιή κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Howes, 2000) και ειδικά η θέσπιση φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος για την ανάπτυξη του παιδιού (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002). Επιπλέον, τονίζεται στη βιβλιογραφία ότι από την προσχολική ηλικία η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας, της μάθησης και γνώσης, της γλωσσικής καλλιέργειας κ.α. (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Ο Schaffer (1991, όπ. αναφ. στους Rubin, Bukowski & Parker, 1998) συμπληρώνει, πως το παιδί μέσα από τις σχέσεις με τους συνομήλικούς του έχει την ευκαιρία να βιώσει

την αλληλεπίδραση και να αποκτήσει πολλές ιδιότητες και δεξιότητες, όπως τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό.

Ο Krappmann (1991, όπ.αναφ. στο Χατζηχρήστου, 1992) υποστήριξε πως «Οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του και η κοινωνική σύγκριση μαζί τους παίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και ταυτόχρονα είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ταυτότητάς του » (σελ. 141).

Συμφωνώντας με την ιδέα, ότι υπάρχει συνεχώς μια αυξανόμενη πολυπλοκότητα στην ανάπτυξη του παιδιού, η βιβλιογραφία έχει δείξει πως η πρώιμη κοινωνική ικανότητα προβλέπει κοινωνική ικανότητα στο μέλλον. Για παράδειγμα, η κοινωνική συμμετοχή σε πετυχημένο παιχνίδι στην ομάδα των ομηλίκων στην πρώιμη παιδική ηλικία προβλέπει επιτυχημένες αλληλεπιδράσεις στη μέση παιδική ηλικία (Cillessen & Bellmore, 2002; Creasy, Jarvis, & Berk, 1998). Αντιθέτως, η φτωχή ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους ομηλίκους κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας προβλέπει φτωχή κοινωνική ικανότητα αλληλεπίδρασης στην μέση παιδική ηλικία (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990). Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο που είναι κοινωνικά ικανά και δημιουργούν σχέσεις, στην ενήλικη ζωή τους θα διαμορφώνουν επίσης κοινωνικές σχέσεις (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994).

Το πώς και το πόσο μαθαίνει ένα παιδί στο σχολείο δηλαδή, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις του θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική του ικανότητα να αλληλεπιδρά και να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις στην προσχολική ηλικία. Έρευνες που έγιναν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για να μελετήσουν την επίδραση των κοινωνικών τους σχέσεων σε διάφορες στάσεις και συμπεριφορές στο σχολείο έδειξαν πως τα παιδιά που έχουν εισέλθει στο νηπιαγωγείο με πιο ανεπτυγμένη την ικανότητα να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, αποκτούν υψηλότερες επιδόσεις σε γνωστικά αντικείμενα και επιτεύγματα, επιπλέον προσαρμόζονται πιο γρήγορα σε νέες εμπειρίες (Birch & Ladd, 1997; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer, & Coleman,

1996). Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, υγιής σχέσεις στο νηπιαγωγείο προβλέπουν αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση στο Γυμνάσιο (Ladd, 1990). Διαπιστώθηκε, ότι τα παιδιά που δεν ξεκινούν το νηπιαγωγείο όντας κοινωνικά ικανά, συχνά δεν σημειώνουν πρόοδο στο σχολείο, έχουν λιγότερο θετική αντίληψη για το σχολείο και χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης (Ladd, 1990), επαναλαμβάνουν μια τάξη, το «σκάνε» από το σχολείο (Kupersmidt & Coie, 1990), σταματάνε το σχολείο (Kupersmidt & Coie, 1990· Cordisco & Laus, 1993) και λαμβάνουν χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης, προσοχής και επαίνου από τους δασκάλους (Brophy, 1979). Οι Parker και Asher (1987) όπως και οι Kupermsmidt, Coie και Dodge (1990) δημοσίευσαν βιβλιογραφική επισκόπηση από έρευνες σχετικές με την πρόβλεψη της διακοπής της φοίτησης στο σχολείο από μαθητές που στα προηγούμενα χρόνια της μαθητικής τους ζωής εισέπραξαν χαμηλή αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών στο σχολείο. Στα ίδια αποτελέσματα αναφέρονται και πιο πρόσφατες βιβλιογραφικές επισκοπήσεις (όπως, των McDougall, Hymel, Vaillancourt, & Mercer, 2001).

Οι ερευνητές προσπάθησαν να εξηγήσουν γιατί τα παιδιά που έχουν κοινωνικές σχέσεις είναι καλύτεροι στις σχολικές τους επιδόσεις. Οι Connell και Wellborn (1991) αναφέρουν ότι τα παιδιά που γίνονται αποδεκτά από τους συνομήλικούς τους, ίσως να αναπτύσσουν πιο υψηλά επίπεδα κινήτρων για μάθηση, για να συμμετάσχουν περισσότερο στις δραστηριότητες της τάξης από εκείνους, που απορρίπτονται. Επιπλέον, όταν τα παιδιά συνεργάζονται με φίλους τους είναι πιο αποδοτικά και παραγωγικά στο να λύνουν ποικίλα προβλήματα στις εργασίες τους και σε μεγαλύτερες ηλικίες να επιλύουν πιο εξειδικευμένα προβλήματα (Zajac & Hartup, 1997). Επιπλέον, ο Hartup (1996) υποστηρίζει πως οι στενές σχέσεις με άλλα παιδιά μπορεί να συνεισφέρουν θετικά στην γνωστική τους ανάπτυξη εξαιτίας της συναισθηματικής ποιότητας αυτών των σχέσεων αλλά και εξαιτίας του συνδυασμού αυτού και της συνεισφοράς γνώσεων από τον φίλο στο φίλο. Γενικά, όλα αυτά τα οφέλη συμβαίνουν επειδή οι φίλοι είναι πιο συνεργάσιμοι ο ένας με τον άλλο,

εμπλέκονται σε πιο συγκεκριμένες συζητήσεις μεταξύ τους, είναι λιγότερο ανταγωνιστικοί, και οι διαφορίες τους επιλύονται γρήγορα και ειρηνικά (Newcomb & Bagwell, 1995).

Ένα σημαντικό επίτευγμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι να ξεπεράσουν με επιτυχία το στάδιο της μετάβασης από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο αλλά και από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Πολλοί είναι οι επιστήμονες που υποστηρίζουν, ότι οι κοινωνικές σχέσεις των νηπίων επηρεάζουν αυτή την ικανότητα. Το πλήθος των συμμαθητών και οι αλληλεπιδράσεις μαζί τους βοηθούν τον νεαρό μαθητή να πραγματοποιήσει τη συναισθηματική του αποκόλληση από το προηγούμενο στενό περιβάλλον της οικογένειας και να κατευναστεί συναισθηματικά (Κοσμόπουλος, 2006). Ο Ladd (1990) επικεντρώθηκε στο ρόλο που παίζει η αποδοχή των παιδιών από την ομάδα και η ύπαρξη φίλων στη μετάβαση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η έρευνα που πραγματοποίησε έδειξε ότι ο αριθμός των φίλων που είχε το παιδί κατά την είσοδό του στο νηπιαγωγείο, αλλά και ο μεγαλύτερος αριθμός των καινούργιων φίλων σχετίζεται με την καλή προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η άποψη ενισχύεται από άλλους ερευνητές που θεωρούν την ύπαρξη φίλων ως άμεσο πλεονέκτημα και προστασία ενάντια στις δυσκολίες σε αυτή τη φάση της ζωής του παιδιού (Dunn, 2004; Dunn, Davies, O'Connor, & Sturgess, 2001).

Οι πιο πρόσφατες έρευνες της δεκαετίας που διανύουμε, έχουν επικεντρωθεί στην επίδραση των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού στην ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων (Hazen & Brownell, 1999) για παράδειγμα, το ρόλο που παίζουν οι σχέσεις των παιδιών στην ανάπτυξη της εγγράμματης γλώσσας. Η κοινωνική και η γλωσσική αλληλεπίδραση των νηπίων στο παιχνίδι προσποίησης στο νηπιαγωγείο είναι προβλεπτικοί παράγοντες της ανάγνωσης και της γραφής στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Roskos & Christie, 2001a). Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Gest, Graham, Bermann και Hartup (2001) που έδειξε πως τα παιδιά που είχαν πολλούς φίλους είχαν σε υψηλότερο βαθμό ανεπτυγμένα την καλή αίσθηση του χιούμορ και λιγότερες πιθανότητες να κοροϊδέψουν ή να

εξουσιάζουν τους ομηλικούς τους όταν συγκρίθηκαν με τα παιδιά που είχαν λίγους ή καθόλου φίλους.

Πολλοί ερευνητές έδειξαν ότι οι κοινωνικές σχέσεις μειώνουν τις πιθανότητες να παρουσιάσουν τα παιδιά προβλήματα άγχους και μοναξιάς. Παραδείγματος χάριν, οι Parker και Asher (1993) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου έδειξαν πως ο αριθμός των φίλων αλλά και το επίπεδο της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών επηρεάζουν τα αισθήματα μοναξιάς που νοιώθουν τα παιδιά στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά πολλοί μαθητές που νοιώθουν μόνοι στο σχολείο αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στο να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984). Στα σημαντικά οφέλη μιας στενής φιλικής σχέσης καταλογίζεται και η δημιουργία μιας αίσθησης ασφάλειας και του «ανήκειν» μειώνοντας έτσι, το καθημερινό άγχος (Geisthardt, Brotherson, & Cook, 2002· Overton & Rausch, 2002) καλυτερεύοντας την ποιότητα ζωής των παιδιών και τη γενικότερη ρύθμιση-προσαρμογή της ζωής τους (Overton & Rausch, 2002· Richardson, & Schwartz, 1998).

Αρχικά, οι ερευνητές τόνισαν ότι το είδος των σχέσεων που θα αναπτύξει το παιδί με τους συνομήλικούς του μπορεί να επιφέρει ψυχολογικά οφέλη ή αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη και στην προσαρμογή του (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). Στη συνέχεια, αξιολόγησαν πώς η προσαρμογή των μικρών παιδιών στα παιδιά που είχαν φίλους ήταν πολύ καλύτερη από τα παιδιά που δεν είχαν φίλους (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998· Kingery & Erdley, 2007· Ladd & Troop-Gordon, 2003). Οι μελετητές του θέματος ξεχώρισαν τις πτυχές μιας στενής φιλικής σχέσης α) στην ύπαρξη ή όχι φίλων β) στον αριθμό των φίλων και γ) στην ποιότητα της φιλίας. Ακολούθως, οι έρευνες που παρουσιάζονται συνδέουν την χαμηλή προσαρμογή στο σχολείο με την χαμηλή ποιότητα των φιλικών σχέσεων (Erdley, Nangle, Newman, & Carpenter, 2001· Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996· Sebanc, 2003).

Αυτή η άποψη ενισχύεται από την έρευνα των Ladd, Kochenderfer και Coleman (1996) οι οποίοι πήραν προσωπικές συνεντεύξεις από 82 παιδιά νηπιαγωγείου και έδειξαν πως η ποιότητα στις φιλικές σχέσεις των νηπίων σχετίζεται με την καλή προσαρμογή στο νηπιαγωγείο. Πιο πρόσφατα, οι Engle, McElwain και Lasky (2011) υπογραμμίζουν την ποιότητα στις σχέσεις των νηπίων και τις επιπτώσεις στη συμπεριφορά στο σχολείο.

Μία άλλη κατηγορία ερευνών, ασχολήθηκε με την επίδραση που έχουν οι σχέσεις των παιδιών στην πιθανότητα να βιώσουν εμπειρίες θυματοποίησης από άλλους συμμαθητές τους. Οι Perry, Kusel και Perry (1988) έδειξαν πως τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα αποδοχής από τους συνομηλίκους τους δεν διατρέχουν τον κίνδυνο μόνο να αποκλειστούν από την ομάδα των ομηλίκων αλλά και να βιώσουν εμπειρίες θυματοποίησης από τα άλλα παιδιά. Πολλές έρευνες προσπάθησαν να ξεκαθαρίσουν αν τα παιδιά που δεν έχουν φίλους ή είναι απορριπτόμενα από την ομάδα των ομηλίκων αποτελούν ευκολότερο στόχο στους εκφοβιστές ή αν η θυματοποίηση οδηγεί σε μειωμένα επίπεδα αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και ως επόμενο την απόρριψη από την ομάδα των ομηλίκων ή την μη ύπαρξη κάποιου φίλου. Οι Boulton, Trueman, Chau, Whitehand και Amatya (1999) πραγματοποίησαν έρευνα έξι μηνών για να εξετάσουν τη σχέση της θυματοποίησης και την ύπαρξη «κολλητών» φίλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά που είχαν έστω και έναν «κολλητό» φίλο η θυματοποίησή τους από τα άλλα παιδιά μειωνόταν με το πέρασμα των χρόνων. Ενώ, τα παιδιά που δεν είχαν κανένα «κολλητό» φίλο η θυματοποίησή τους από τα άλλα παιδιά αυξάνονταν. Οι Hodges και Perry (1999) σε παρόμοια έρευνα εξέτασαν ποιος από τους δύο τύπους σχέσεων (αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και ύπαρξη φίλων) αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα πρόβλεψης της θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το παιδί που το απορρίπτει η ομάδα αυξάνει τον κίνδυνο της θυματοποίησής του πολύ περισσότερο από το να έχει λίγους ή κανένα φίλο.

Συμπερασματικά, με την πάροδο της ηλικίας, αυξάνεται η συχνότητα των επαφών και των αλληλεπιδράσεων με τους συνομήλικους και μέσα από την ομάδα των συμμαθητών πραγματοποιείται η κύρια κοινωνική έκφραση των παιδιών (Ellis, Rogoff, & Cromer, 1981). Το παιδί διαμορφώνει το ρόλο του και τις αξίες του για τη ζωή και αναπτύσσει πολλές κοινωνικές, συναισθηματικές και πνευματικές ικανότητες. Η αποδοχή και η απόρριψη από την ομάδα των ομηλικών έχει ευρέως αναγνωριστεί ως καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη του παιδιού (Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992· Prinstein & La Greca, 2004). Οι θετικές σχέσεις με τους ομηλικούς έχουν σχετιστεί με σημαντικά οφέλη στην ανάπτυξη των παιδιών (Kupersmidt & Coie, 1990· Ladd, 1990) ενώ, η απουσία κοινωνικών σχέσεων έχει σχετιστεί με πολλά προβλήματα όπως απομόνωση, παραβατικότητα, πνευματικά προβλήματα κ.α (Asher, Oden, & Gottman, 1977· Parker & Asher, 1987· Woodward & Fergusson, 1999).

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν τις συνέπειες στη ζωή των παιδιών από την απουσία των κοινωνικών σχέσεων. Έτσι, διακρίνουν τις συνέπειες σε:

A) προβλήματα εξωτερίκευσης- (Buhs & Ladd, 2001· Kupersmidt & Coie, 1990· Rubin, Bukowski, & Parker, 1998· Schaeffer, Petra, Ialongo, Poduska, & Kellam, 2003) και έχουν ως σύμπτωμα τις μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993)

B) προβλήματα εσωτερίκευσης – με συμπτώματα κυρίως άγχους και μοναξιάς (Kupersmidt & Coie, 1990· Parker & Asher, 1987)

Γ) Μακροπρόθεσμες επιπτώσεις -Τα παιδιά που βιώνουν την κοινωνική απομόνωση και την απόρριψη από τους συνομηλικούς αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στη διάρκεια της εφηβείας και αργότερα της ενηλικίωσης. Εκτός από τις έρευνες που αναφέραμε για την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική ικανότητα που επηρεάζονται από την έλλειψη κοινωνικών σχέσεων είναι σημαντικό να αναφέρουμε στις μακροπρόθεσμες συνέπειες και τα

ερευνητικά στοιχεία που δείχνουν ότι οι έφηβοι που είχαν απορριφθεί από τους συνομηλίκους στις αρχές της παιδικής ηλικίας είναι πιο πιθανό να πειραματιστούν με το αλκοόλ, με διάφορες εξαρτησιογόνες ουσίες ή και παραβατικές συμπεριφορές κατά τα επόμενα έτη γυμνασίου και αργότερα στην ενήλικη ζωή (Luthar & D'Avanzo, 1999). Εντούτοις, υπάρχουν και οι έρευνες που τα αποτελέσματά τους δεν δείχνουν την απόρριψη από την ομάδα των ομηλίκων ως προβλεπτικό παράγοντα για τη χρήση ουσιών (Dishion, Capaldi, Spracklen, & Li, 1995) και άλλες πιο πρόσφατες που συνδέουν αρνητικά την απόρριψη και την χρήση ουσιών, καπνού και αλκοόλ (Alexander, Piazza, Mekos, & Valente, 2001; Allen, Porter, McFarland, Marsh, & McElhane, 2005).

Δ) Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις -Τα υψηλά ποσοστά απόρριψης είναι προβλεπτικός παράγοντας για την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων στην ενήλικη ζωή (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990).

Πολλοί επιστήμονες διερωτήθηκαν αν η απόρριψη και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες προκαλεί τις ίδιες αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού. Είναι καλά εξακριβωμένο, ότι η έλλειψη κοινωνικών σχέσεων δημιουργεί πολλά προβλήματα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Παραδείγματος χάριν, η απόρριψη και η απομόνωση των παιδιών με νοητική υστέρηση συνδέεται θετικά με τις γνωστικές, νοητικές και γλωσσικές αδυναμίες των παιδιών (Bernardini, 1968) και με κοινωνικές ανεπάρκειες (Freeman & Alkin, 2000), όπως έλλειψη συνεργασίας και επιτυχούς επικοινωνίας, δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων από συγκρούσεις με τους άλλους κ.ά. Επιπλέον, η απόρριψη και αυτών των παιδιών συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς (Gottlieb, Semmel, & Veldman, 1978).

Το προφίλ των παιδιών που απορρίπτονται

Η μελέτη της κοινωνικής θέσης του παιδιού στην ομάδα πραγματοποιήθηκε κυρίως από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους οι οποίοι χρησιμοποίησαν ως κύριο εργαλείο στις έρευνές τους τα κοινωνιομετρικά τεστ. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών είναι πολύ σημαντικά στο να κατανοήσουμε την ανάπτυξη της προσωπικότητας και πως αυτή επηρεάζεται από τις διεργασίες της ομάδας (Asher & Coie, 1990). Εκτός από τις έρευνες που διερευνούν τις συνέπειες από την απόρριψη των παιδιών από τους συμμαθητές τους προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τις έρευνες που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά των απορριπτόμενων παιδιών, τα οποία και παραθέτουμε.

Αποτελεί γεγονός, ότι τα συγκεκριμένα παιδιά αδυνατούν να προσαρμοστούν στις διάφορες φάσεις της ζωής τους και εκδηλώνουν προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990· Pettit, Clawson, Dodge, & Bates, 1996). Με τον όρο κοινωνική προσαρμογή εννοούμε την ικανότητα του παιδιού να οργανώνει την ύπαρξη του (ή όχι) με τρόπο τέτοιο, ώστε να εναρμονίζεται και να δρα με τρόπο λειτουργικό μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον (Durkheim, 1968). Τα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής εκδηλώνονται κυρίως με διαταραχές που σχετίζονται με την επικοινωνία (Fergusson, Swain-Campbell, & Horwood, 2002· Hay, Payne, & Chadwick, 2004· Werner, 2004). Σίγουρα στο προφίλ των απορριπτόμενων παιδιών δεν θα συμπεριλαμβάναμε τις κοινωνικές δεξιότητες και πιο γενικά τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Οι Αντωνιάδου και Μπίμπου-Νάκου (2000) μελέτησαν αν η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων επηρεάζει την εικόνα που έχει το κάθε παιδί για τον εαυτό του και έδειξαν ότι τα παιδιά που δεν είναι αποδεκτά από την ομάδα των ομηλικών παρουσιάζουν στα χαρακτηριστικά τους μια σειρά από προβλήματα. Εντούτοις, η χαμηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζει αυτά τα παιδιά.

Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει πως τα απομονωμένα ή τα απορριπτόμενα παιδιά συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο από τους συνομηλίκους τους. Παραδείγματος χάριν, ξεχωρίζουν από την υπόλοιπη ομάδα των συμμαθητών τους γιατί συχνά χαρακτηρίζονται από αγωνιστικές συμπεριφορές ή και από απόσυρση από την ομάδα (Coie & Kupersmidt, 1983· Dodge, 1983· Ladd, Price, & Hart, 1988) αυτοαπομόνωση και υπερευαισθησία(Coie , Dodge & Kupersmidt, 1990).

Υπάρχουν εκτενή στοιχεία που δείχνουν ότι, τα απορριπτόμενα παιδιά μεγαλώνουν και ενηλικιώνονται χωρίς να έχουν αποκτήσει κοινωνικές συμπεριφορές, (Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990). Η συμπεριφορά τους έχει ταυτιστεί με την αντικοινωνική-επιθετική συμπεριφορά (Parker & Asher, 1987) και επιπλέον δεν μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους (Hartup, 1983) και οι λύσεις που δίνουν σε διενέξεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις έχουν επιθετική μορφή, δηλαδή, ανταποδίδουν με αντικοινωνικές ή επιθετικές συμπεριφορές (Renshaw & Asher, 1982).

Οι μελετητές, προκειμένου να εξηγήσουν αυτές τις συμπεριφορές των απορριπτόμενων παιδιών, μετατόπισαν το ενδιαφέρον τους από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τις συμπεριφορές στην διερεύνηση του τρόπου που το κάθε παιδί ερμηνεύει τόσο τα ερεθίσματα από το περιβάλλον όσο και τις προθέσεις των άλλων που θεώρησαν ότι είναι καθοριστικής σημασίας στο να αναπτύξει το παιδί τις δομές συμπεριφοράς που είναι απαραίτητες για τις κοινωνικές σχέσεις. Οι συγκεκριμένοι επιστήμονες υποστηρίζουν πως τα παιδιά που έχουν απορριφθεί από τους συνομηλίκους τους μπορεί να στερούνται ευκαιριών για την εκμάθηση των αρμόδιων τρόπων επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών και αντ' αυτού μπορεί να παρέχεται με τις εμπειρίες που συμβάλλουν στην ελλειμματική κοινωνική επεξεργασία των πληροφοριών (Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine, et al., 2003).

Υπάρχει ένας κύκλος στις αντιδράσεις των απορριπτέων παιδιών και της ομάδας των ομηλικών και αντίθετα της ομάδας των ομηλικών και των απορριπτόμενων μαθητών. Τα απορριπτόμενα παιδιά θεωρούν πως τα κίνητρα της συμπεριφοράς των συμμαθητών τους απέναντι σε αυτούς είναι εχθρικής μορφής ακόμη κι αν στην πραγματικότητα δεν έχουν καμία ένδειξη για αυτό (Dodge & Somberg, 1987). Τα περισσότερα παιδιά της ομάδας περιμένουν πως τα απορριπτέα παιδιά μπορεί να συμπεριφερθούν με ένα επιθετικό τρόπο απέναντι τους (επαναλαμβανόμενες προκαταλήψεις) και έτσι και οι ίδιοι συνομήλικοι απαντούν στα απορριπτέα παιδιά με ένα αρνητικό και μεροληπτικό τρόπο κάτι που όμως προκαλεί την επιθετική συμπεριφορά των απορριπτόμενων μαθητών (Hymel, Wagner, & Butler, 1990). Έχουν παρατηρηθεί στα εν λόγω άτομα αυξημένα ποσοστά μοναξιάς και μία τάση μεροληψίας και κατά συνέπεια οτιδήποτε καλό τους συμβαίνει το αποδίδουν σε εξωτερικές αιτίες ενώ τις αποτυχίες τους με πολύ αυστηρά κριτήρια τις προσδίδουν στον εαυτό τους (Asher, Parkhurst, Hymel, & Williams, 1990).

Θα πρέπει να αναφερθεί πως όλοι οι μαθητές που απορρίπτονται δεν έχουν επιθετική συμπεριφορά και πως όλοι οι μαθητές με επιθετική συμπεριφορά δεν απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλικών τους (French, 1988; Graham & Juvonen, 2002). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών ενισχύουν τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας των Harrist, Zaia, Bates, Dodge και Pettit (1997) τα οποία έδειξαν ότι, η ομάδα των παιδιών που απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους είναι ετερογενής και αποτελείται από δύο, τουλάχιστο, υπο-ομάδες: επιθετικά παιδιά που απορρίπτονται και μη επιθετικά παιδιά που απορρίπτονται. Επίσης, αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν πως ένα ποσοστό περίπου το 40 με 50% από τα παιδιά που απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους εμφανίζει συμπεριφορικό προφίλ επιθετικής συμπεριφοράς, το οποίο περιλαμβάνει κάποια σωματική επίθεση, ψυχική δοκιμασία και υλικές ζημιές (Astor, Pitner, Benbenishty, & Meyer, 2002; Parkhurst & Asher, 1992) ενώ, το άλλο μισό ποσοστό εμφανίζει παθητικό και συνεσταλμένο

συμπεριφορικό προφίλ (Cilllesen, van IJzendoom, van Lieshout, & Hartup, 1992· Verschueren & Marcoen, 2002) και αυτά τα παιδιά δεν παρουσιάζουν επιθετικότητα στο σχολείο (French, 1988· Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Έχοντας υπόψη τις αναφορές της αναπτυξιακής ψυχολογίας, διαπιστώνονται οι διαφορετικές συμπεριφορές στα δύο φύλα, όσον αφορά την απόρριψη.

Ο French (1990) στην έρευνά του αποσαφηνίζει πως όπως στα αγόρια έτσι και στα κορίτσια που απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων παρατηρήθηκαν συγκεκριμένοι υπο-τύποι συμπεριφορών. Αλλά, οι συμπεριφορές που καθορίζουν αυτούς τους υπο-τύπους στα κορίτσια (δηλ. απομάκρυνση, άγχος, αποτυχία) δεν είναι οι ίδιες με αυτές που διαφοροποιούν τα απορριπτέα αγόρια (δηλ. επιθετικότητα), υποδηλώνοντας ότι οι αιτίες ή οι συνέπειες της απόρριψης από συνομηλίκους μπορεί να είναι διαφορετικές στις ομάδες αγοριών και κοριτσιών.

Το προφίλ των παιδιών που είναι αποδεκτά

Παρότι, τα τελευταία έτη υπάρχει η τάση στους ερευνητές να μελετούν τα απορριπτόμενα παιδιά είναι καλά εξακριβωμένο ότι, τα παιδιά που είναι αποδεκτά έχουν περισσότερο δυναμική προσωπικότητα καθώς και ελκυστικές συμπεριφορές και δεξιότητες. Ένα βασικό χαρακτηριστικό που επιδείχνουν τα παιδιά που προτιμώνται από τους συμμαθητές τους και παράλληλα τους διακρίνει από τα απορριπτόμενα παιδιά είναι η ικανότητά τους να εισέρχονται σε μια ομάδα παιδιών και να ταιριάζουν με το στυλ αυτής (Dodge, Schlundt, Schocken, & Delugach, 1983). Αυτή η ικανότητα παίρνει τη μορφή πολλών δεξιοτήτων που έχουν περιγραφεί σε κλίμακες αξιολόγησης ως εκτίμηση δεξιοτήτων παιχνιδιού (play skills rating scale, Entry skills rating scale, Peer interactive peer play scale κ.α.). Σημαντικές για ένα παιδί είναι για παράδειγμα δεξιότητες όπως: να είναι ικανός/η να τον/την προσέξουν οι

άλλοι, να είναι ικανός/η να μπει σε ομάδα παιχνιδιού επιτυχώς, να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους, να είναι ικανός/η να ηγείται στο παιχνίδι αλλά και να ακολουθεί οδηγίες, κ.α. Πολλοί ερευνητές ξεχωρίζουν από τα χαρακτηριστικά που έχουν τα αποδεκτά παιδιά το ότι δείχνουν θετικά συναισθήματα στους άλλους και πιο συγκεκριμένα ότι διασκεδάζουν και είναι χαρούμενοι (Sroufe, Jacobvitz, Mangelsdorf, DeAngelo, & Ward, 1985). Επιπλέον, η έρευνα του Ladd (1981) εντοπίζει στα αποδεκτά παιδιά θετικές κοινωνικές συμπεριφορές με τους συμμαθητές τους, συμπεριφορές βοήθειας, φιλικότητας και συμμόρφωση στους κανόνες (Coie , Dodge, & Kupersmidt, 1990).

Έχει διαπιστωθεί, ότι στην προσχολική ηλικία τα παιδιά που είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές τους είναι τα παιδιά που δεν δημιουργούν προβλήματα. Το πρότυπο παιδιού κατά κανόνα είναι ο υπάκουος και καλός μαθητής που κερδίζει και τις περισσότερες προτιμήσεις στην ομάδα των συνομήλικων, γιατί το ιδανικό σε αυτή την ηλικία είναι ο κομορμισμός και η υπακοή στα πρότυπα των ενηλίκων και ότι απομακρύνεται από αυτά τα πρότυπα (ταραξίες, παλιάτσοι της τάξης κλπ.) απορρίπτεται από την ομάδα των ομηλίκων (Μπερτ, 1989). Τα παιδιά που είναι αγαπητά στους συνομήλικους γενικά συμμετέχουν σε μεγαλύτερα, πιο ελεύθερα δομημένα κοινωνικά δίκτυα, κάτι που φαίνεται να ισχύει ιδιαίτερα για τα αγόρια (Benenson, Morash, & Petrakos, 1998) και κατά συνέπεια έχουν και περισσότερες ευκαιρίες να καλλιεργήσουν την δημοτικότητά τους.

Τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε μπορεί και να μην ισχύουν στις μεγαλύτερες ηλικίες, ειδικά στο αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Παράγοντες που Σχετίζονται με τις Κοινωνικές Σχέσεις

Παράγοντες που Σχετίζονται με την Ανάπτυξη των Κοινωνικών Σχέσεων

Με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων διαμορφώθηκαν οι μελέτες πολλών ερευνητών για τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητα των παιδιών να έχουν επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις με τους ομηλικούς τους, ειδικά στο χώρο του σχολείου. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας καλείται να αποχωριστεί τους γονείς του τις ώρες που βρίσκεται στο σχολείο, να προσαρμοστεί, στη νέα κατάσταση και να γίνει πιο κοινωνικό (Παπαδόπουλος & Ζαχος, 1985). Η προσπάθεια του παιδιού να το αποδεχτεί η ομάδα των ομηλικών και να κάνει ποιοτικές και σταθερές φιλίες εξαρτάται από ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, βιολογικούς και άλλους παράγοντες που αφορούν το ίδιο το παιδί ή το πλαίσιο που πραγματώνονται οι κοινωνικές σχέσεις. Η οικογένειά, το περιβάλλον του σχολείου και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών είναι οι παράγοντες που έχουν εστιάσει περισσότερο οι ερευνητές.

Η οικογένεια

Οι έρευνες για πολλές δεκαετίες επικεντρώθηκαν στη σχέση του παιδιού με την μητέρα ή τον πατέρα του και προσπάθησαν να συνδέσουν την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης με την προσαρμογή του παιδιού στο νέο περιβάλλον του σχολείου με τα καινούργια πρόσωπα και την ικανότητά του να αλληλεπιδράσει αρχικά μαζί τους και στη συνέχεια να δημιουργήσει κοινωνικές σχέσεις. Στη συνέχεια, οι έρευνες επικεντρώθηκαν

στην επίδραση των κοινωνικών δικτύων της οικογένειας και τις φιλίες της μητέρας ή του πατέρα και πόσο αυτές μπορούν να επηρεάσουν τον αριθμό των φίλων που έχει το παιδί στο σχολείο και την αποδοχή του από τους ομηλικούς του. Εκτός, από τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται και αναπτύσσονται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας οι ερευνητές ασχολήθηκαν με την ενδοοικογενειακή σύγκρουση και τις συζυγικές σχέσεις και τις επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών.

Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό, ότι η οικογένεια αφήνει τη σφραγίδα της πάνω στο παιδί είτε το προσπαθεί είτε όχι. Η ασφαλής γονική προσκόλληση, οι καλές γονικές σχέσεις και η υγιής έκφραση των συναισθημάτων στο σπίτι συνδέονται με πετυχημένες σχέσεις με τους ομηλικούς του παιδιού στο σχολείο (Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992). Σύμφωνα, με την έρευνα των Guralnick και Neville (1997) η οικογένεια επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί σχέσεις 1) με τον τρόπο που ενθαρρύνουν τις κοινωνικές συναναστροφές του παιδιού τους 2) με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το επίπεδο ικανότητας να δημιουργεί σχέσεις το παιδί τους 3) με την ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τους γονείς του 4) από τους υφιστάμενους παράγοντες κινδύνου που μπορεί να συμβαίνουν στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού όπως, χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, ανύπαρκτο μορφωτικό επίπεδο, ελάχιστος χρόνος που διαθέτουν στα παιδιά τους κ.λ.π.

Το σχολικό περιβάλλον

Με την είσοδό του παιδιού στο σχολείο οι γονείς τα αδέρφια και οι συγγενείς έρχονται σε δεύτερη μοίρα ενώ, τη θέση αυτή θα την πάρουν οι συμμαθητές και συμμετέχοντας ενεργά στις ομάδες των ομηλικών το παιδί έχει περισσότερες ευκαιρίες να διευρύνει τις

διαπροσωπικές του σχέσεις (Παρασκευόπουλος, 1982). Η τάξη του νηπιαγωγείου αποτελεί ένα μικροσύστημα που επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών (Bronfenbrenner & Morris, 1998· Friedman & Wachs, 1999) και μάλιστα, πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν πως τα διάφορα αλληλοεξαρτώμενα υποσυστήματα μέσα στην προσχολική τάξη επηρεάζουν τα παιδιά με ένα πολύπλοκο αλλά και δυναμικό τρόπο (McEvoy, 1990· Stollar & Collins, 1994).

Οι ερευνητές έχουν εστιάσει στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών που τις αναγνωρίζουν ως δομικό στοιχείο της παιδικής κουλτούρας. Τα παιδιά κατασκευάζουν τις δικές τους κουλτούρες με τους συνομήλικούς τους, στις οποίες μοιράζονται κοινές αξίες, νόρμες και ιδέες. Αυτές οι κουλτούρες είναι διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων όμως ωστόσο, μέσα στην κουλτούρα των ενηλίκων και αλληλεπιδρούν με αυτήν, η κουλτούρα των παιδιών είναι διαφορετική «όχι επειδή δεν έχουν μάθει ακόμη να βλέπουν τον κόσμο κανονικά αλλά επειδή τον αντιλαμβάνονται με δικούς τους όρους» (Davies, 1982, σελ. 2). Το ενδιαφέρον των πολλών αναλυτών εστιάζει στις ρουτίνες και στις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα παιδιά παράγουν και ιδιοποιούνται μια ευρύτερη κουλτούρα που περιέχει γνωστικά, συναισθηματικά και στοιχεία συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά βελτιώνουν και αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν.

Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας συνδέει το σχολικό περιβάλλον, ειδικά της προσχολικής τάξης με την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο.

Το περιεχόμενο σπουδών και πόσο αυτό ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους υπήρξε στο επίκεντρο πολλών ερευνών. Εντούτοις, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη προσοχή στο περιεχόμενο σπουδών της προσχολικής ηλικίας με ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες που προωθούν την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους ομηλικούς (MacBeath, Gray, Cullen, et al. 2005). Είναι γεγονός, ότι τα ποιοτικά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν δραστηριότητες που

ενισχύουν την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών. Οι Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford και συν. (2001) παρατήρησαν ότι τα παιδιά των οποίων το σχολείο έχει αξιολογηθεί ως υψηλής ποιότητας σχολικό περιβάλλον έδειξαν καλύτερες κοινωνικές ικανότητες για αλληλεπίδραση από τα παιδιά των οποίων το σχολείο έχει αξιολογηθεί ως χαμηλής ποιότητας σχολικό περιβάλλον. Οι ικανότητες των παιδιών στο υψηλής ποιότητας σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίστηκαν από αυξανόμενες κοινωνικές ικανότητες για αλληλεπίδραση και μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς με τους ομηλικούς. Οι Mize, Ladd, και Price (1985) αναφέρουν ότι τα ποιοτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση στοχεύουν στην ανάπτυξη των σχέσεων με τους συνομήλικους και πιο πρόσφατα μία ομάδα από μέλη δύο εξειδικευμένων οργανισμών στην εκπαίδευση: National Association for the Education of Young Children, (Bredekamp, 1987) και Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC Task Force on Recommended Practice, 1993) έχουν συμπεριλάβει δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και την κοινωνική ικανότητα που απαιτείται για τις κοινωνικές σχέσεις, στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης.

Αν και, η ποιότητα στο σχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει: τα χαρακτηριστικά της τάξης, το κλίμα της τάξης, τον αριθμό των παιδιών ανά εκπαιδευτικό, την εμπειρία του εκπαιδευτικού, τα προγράμματα, για πολλούς μελετητές η συναισθηματική υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του θεωρείται σημαντική για την εφαρμογή των ποιοτικών προγραμμάτων (Hestenes, Cassidy, Shim, & Hegde, 2008; Mashburn, 2008). Οι τάξεις που θεωρούνται συναισθηματικά υποστηρικτικές είναι αυτές με δασκάλους που παρουσιάζουν υγιείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και καθοδηγούν και ενδυναμώνουν τις κοινωνικές ικανότητες και αλληλεπιδράσεις των μαθητών τους. Έχει αποδειχθεί, ότι τα παιδιά αυτών των τάξεων έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη την κοινωνική ικανότητα να αλληλεπιδρούν σε σύγκριση με τα παιδιά των τάξεων που δεν είναι

συναισθηματικά υποστηρικτικές (Bub, 2009). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στο να βοηθήσει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων στην τάξη του. Πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποια είδη στρατηγικών που καλλιεργούν και επεκτείνουν την κατάκτηση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που ήδη είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον, και συντελούν στην κοινωνικοποίησή τους. Η θετική ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό για τη βαθμιαία αλλαγή μιας συμπεριφοράς, η λεκτική καθοδήγηση (Asher, Oden, & Gottman, 1992) αλλά και γενικά ο χειρισμός του για τη προώθηση και δημιουργία ομάδων (Maccoby, 1998; Serbin, Moller, Gulko, Powlishta, & Colbourne, 1994) αποτελούν αποτελεσματικές στρατηγικές στην κατεύθυνση βελτίωσης τόσο της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού όσο και της δημιουργίας πετυχημένων κοινωνικών σχέσεων. Μεγάλη έμφαση δόθηκε από τους ερευνητές στην επιλογή των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων στην τάξη που προωθούν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να δημιουργήσουν ομόφυλες ομάδες (Maccoby, 1998; Serbin, Moller, Gulko, Powlishta & Colbourne, 1994). Επιπλέον, οι ερευνητές έχουν τονίσει ότι κάθε μορφή αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται και δομείται από κοινού (μαθητές-δάσκαλος) προσφέρει πλούσιο πεδίο εμπειριών και αρκετές ευκαιρίες για μάθηση όχι μόνο γνωστική αλλά κοινωνική και συναισθηματική (Hoogsteder, Meier, & Elbers, 1999).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά

Αρχικά, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών εστίασε στις συμπεριφορές και τις κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύουν τα παιδιά.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η συμπεριφορά των ατόμων είναι καθοριστικής σημασίας για το εάν, ένα άτομο θα έχει κοινωνικές σχέσεις. Τα παιδιά που δείχνουν

επιθετικές συμπεριφορές έχουν δυσκολίες να δημιουργήσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις (Warman & Cohen, 2000· Ellis & Zarbatany, 2007b) απορρίπτονται από την ομάδα των ομηλικών και έχουν μεγάλες δυσκολίες να ξεκινήσουν επαφές με τους άλλους (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, & Bierman, 2002). Τα παιδιά το γνωρίζουν αυτό και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τους κανόνες συμπεριφοράς που απαιτούνται για να γίνουν αποδεκτοί από την ομάδα των συμμαθητών τους (Παπαδόπουλος, 1994) και ακόμη, περιορίζουν ότι δεν είναι αποδεκτό από τους γύρω τους, άσχημες συμπεριφορές, βίαιες εκφράσεις κ.λ.π. (Παρασκευόπουλος, 1982). Έτσι διαπιστώθηκε, ότι η κάθε εμπειρία κοινωνικοποίησης με τους συμμαθητές αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

Σταδιακά οι μελετητές από τη συμπεριφορά άρχισαν να ασχολούνται με την προέλευση των ικανοτήτων που διακρίνει ένα παιδί να είναι αποδεκτό ή να έχει φίλους. Πολλοί ερευνητές επικεντρώθηκαν στον ρόλο της γνωστικής, κοινωνικο-γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης που θεωρήθηκε υπεύθυνη για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης (Pettit, Dodge, & Brown, 1988). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στις μελέτες των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, έχει παρατηρηθεί μια αυξανόμενη τάση σύμφωνα με την οποία οι ερευνητές επικεντρώνονται στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, κυρίως σε ότι αφορά τα παιδιά (Hatch, 1987· Merrell, 1995). Αυτές οι δεξιότητες που έχουν εστιάσει, περισσότερο, οι ερευνητές είναι, η ικανότητα του παιδιού να επιλύει προβλήματα, η ικανότητα του να μπαίνει στην θέση του άλλου, να γνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να έχουν τον έλεγχο των συναισθημάτων κ.α. Η Dunn (1996) υποστήριξε ότι οι διαφορές των παιδιών στην κατανόηση των συναισθημάτων οδηγούν σε διαφορές στις στενές διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι Dunn και Cutting (1999) ερεύνησαν τις ατομικές διαφορές των παιδιών και τις επιπτώσεις στις κοινωνικές τους σχέσεις και πιο συγκεκριμένα, την κοινωνική

συμπεριφορά, τις γλωσσικές ικανότητες, το ταπεραμέντο, την συμπεριφοριστική προσαρμογή αλλά και το οικογενειακό υπόβαθρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κοινωνικογνωστικές ικανότητες και τα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά των παιδιών αλλά και των φίλων τους συνεισέφεραν σημαντικά στην επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ τους. Η καλή προσαρμογή και το οικογενειακό υπόβαθρο συνεισέφεραν ξεχωριστά, στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων.

Παράλληλα, οι ερευνητές εστίασαν εκτός από συμπεριφορές και κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες, και σε άλλα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού που συνεισφέρουν ή εμποδίζουν σημαντικά στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού. Μερικά από αυτά είναι το φύλο, η εθνικότητα, η συμμετοχή στο παιχνίδι. Οι έρευνες που μελέτησαν αυτά τα χαρακτηριστικά έδωσαν έμφαση στην ομοιότητα των παιδιών που αφορά το φύλο, την εθνικότητα ή κοινές επιλογές στο παιχνίδι και εξέτασαν πόσο επηρεάζει την αποδοχή και την φιλία των παιδιών.

Διαπιστώθηκε, ότι στην προσχολική ηλικία τα παιδιά επιλέγουν να παίζουν με παιδιά του ίδιου φύλου (La Freniere, Strayer, & Gauthier, 1984) και μάλιστα υποθέτουν πως και τα άλλα παιδιά κάνουν το ίδιο (Martin, Fabes, Evans, & Wyman, 1999).

Σίγουρα, το φύλο δεν είναι το μοναδικό στοιχείο ομοιότητας. Πολλοί ερευνητές έχουν δείξει ότι τα παιδιά προτιμούν στις ομάδες τους παιδιά ελκυστικής εθνικότητας ή παιδιά της ίδιας εθνικότητας. Έρευνα του Fishbein (1992) έδειξε πως ακόμη και τα παιδιά του νηπιαγωγείου δημιουργούν τις ομάδες τους επηρεασμένοι από φυλετικές προκαταλήψεις. Κατά τη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού στο χώρο νηπιαγωγείου πραγματοποιήθηκαν συνολικά 1200 παρατηρήσεις σε 90 παιδιά. Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι προτιμήσεις των παιδιών όταν επέλεγαν συμπαίχτες. Κατά προσέγγιση το 50% των παιδιών ήταν λευκά, το 33% ήταν μαύρα και τα υπόλοιπα διάφορων εθνικοτήτων, κυρίως όμως από την Ασία. Όλες οι ομάδες παιδιών, που διαχωρίστηκαν με βάση την φυλή και το γένος τους

επέδειξαν όχι μόνο προτίμηση για τους συνομηλικούς του ίδιου φύλου αλλά και αποφυγή των συνομηλικών του αντίθετου φύλου. Ωστόσο, τα αγόρια και τα κορίτσια διέφεραν στο πως η φυλή επηρέασε την επιλογή τους για συμπαίκτη. Τα αγόρια και των τριών φυλετικών ομάδων προτίμησαν σχετικά να παίζουν με λευκά αγόρια ενώ απέφυγαν σχετικά να παίζουν με κορίτσια της ίδιας φυλής. Παρουσιάζει ενδιαφέρον ότι τα κορίτσια και των τριών φυλετικών ομάδων προτίμησαν κορίτσια της ίδιας φυλής ενώ, απέφυγαν όσο μπορούσαν τα λευκά αγόρια.

Επίσης, πολλές μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά επιλέγουν να παίζουν με όσους προτιμούν τα ίδια παιχνίδια, και κατ' επέκταση έχουν την ίδια πνευματική ωριμότητα με τους εαυτούς τους αφού το παιχνίδι αντανακλά την πνευματική ωριμότητα του παιδιού (Rubin, Lynch, Coplan, & Rose-Krasnor, 1994). Για το παιδί προσχολικής ηλικίας οι ερευνητές υποστήριξαν πως η συμμετοχή του στο παιχνίδι και η αλληλεπίδρασή του μέσα από αυτό με τους συμμαθητές του αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων (Farver, Kim, & Lee, 1995· Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από το παιχνίδι με τους συνομηλικούς τους αλληλεπιδρούν κυρίως λεκτικά και εμπλέκονται σε πολλαπλές φιλίες.

Αρκετές είναι οι έρευνες που επικεντρώθηκαν στους κοινωνικούς στόχους που θέτουν τα παιδιά και σχετίζονται με τις κοινωνικές τους σχέσεις (Crick & Dodge, 1994· Erdley & Asher, 1996· Mize & Ladd, 1990· Brown, Odom, & Holcombe, 1996 όπ.αναφ. στους Rubin, Bukowski & Parker,1998) όπως, επίσης και στην προσωπικότητα και στα κίνητρα που οδηγούν τα παιδιά στις κοινωνικές τους σχέσεις (Bierman, 2004).

Η Πορεία των Ερευνών- Κοινωνική Ικανότητα

Όπως έχει αναφερθεί, ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρεται στις σχέσεις του παιδιού μέσα στη δομή του οικογενειακού του περιβάλλοντος και κυρίως στη δυαδική σχέση του παιδιού με τον πατέρα ή την μητέρα του. Στη συνέχεια, οι ερευνητές τονίζουν τη σημαντική επίδραση και άλλων κοινωνικών δομών στις σχέσεις του παιδιού, όπως, του σχολείου. Παράλληλα, οι έρευνες εστιάζουν στο ρόλο της γνωστικής, κοινωνικο-γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης για την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης (Pettit, Dodge, & Brown, 1988). Σημαντικές είναι οι προσπάθειες από την πλευρά των ερευνητών να αναγνωρίσουν τους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν τα επίπεδα αποδοχής που πετυχαίνουν τα παιδιά στην ομάδα των ομηλικών με τις σημαντικότερες ερευνητικές εργασίες να είναι σύμφωνες με τις αναπτυξιακές θεωρίες και να έχουν εστίαση στην περιγραφή προτύπων της κοινωνικής γνωστικής λειτουργίας (ανεπάρκεια στην επίλυση προβλημάτων) και της κοινωνικής συμπεριφοράς (θετική κοινωνική συμπεριφορά ή αντικοινωνική συμπεριφορά) (Crick & Dodge, 1994).

Τα άμεσα αλλά και τα έμμεσα επακόλουθα στην ανάπτυξη των παιδιών από τα προβλήματα στις σχέσεις τους ακόμη και από τη νηπιακή ηλικία οδήγησαν του επιστήμονες να εστιάσουν στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Bierman, 2004). Η κοινωνική ικανότητα είναι δύσκολο να οριστεί καθώς οι ικανότητες και οι συμπεριφορές που χρειάζονται για την κοινή συμβίωση στον κόσμο, και για την επίτευξη κοινωνικών στόχων και αποτελεσμάτων ποικίλουν με την ηλικία και τις απαιτήσεις των συγκεκριμένων καταστάσεων. Η συμμετοχή στον κοινωνικό κόσμο απαιτεί από τα άτομα να αποκτήσουν τουλάχιστον ένα κατώτατο επίπεδο ικανότητας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που καθιστούν τα άτομα ικανά «να συμβιώσουν στον κόσμο» (Odom, McConnell, & McEvoy, 1992). Είναι γεγονός, ότι η κοινωνική ικανότητα αποτελεί τη βάση για τις σχέσεις με τους

συννομηλίκους (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990). Οι Burt, Obradovic, Long και Masten (2008) επισημαίνουν πως η κοινωνική ικανότητα του ατόμου αρχίζει να εκδηλώνεται από τη δυαδική σχέση του βρέφους με το άτομο που το φροντίζει, από το παιχνίδι με την ομάδα των ομηλίκων στα χρόνια της προσχολικής ηλικίας για να περάσει στα κοινωνικά δίκτυα της παιδικής ηλικίας και τις στενές φιλίες ή και τις ρομαντικές σχέσεις στην εφηβεία.

Το παιδί που είναι κοινωνικά έτοιμο μπορεί να κάνει φίλους και να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του (Huffman, Mehlinger, & Kerivan, 2000). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αυτή η ικανότητα περιλαμβάνει ανεπτυγμένες δεξιότητες για να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να επιδεικνύουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και δεξιότητες όπως να μοιράζονται διάφορα πράγματα με τους άλλους συννομηλίκους τους, να περιμένουν τη σειρά τους, να διατηρούν θετικές σχέσεις με τους άλλους, να τηρούν κανόνες και γενικά να είναι συνεργάσιμοι στο παιχνίδι και σε εργασίες που τους αναθέτουν οι μεγάλοι (Walter & LaFreniere, 2000). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εντοπίστηκαν σημαντικοί παράγοντες στην προσχολική ηλικία που ταυτίστηκαν με την κοινωνική ικανότητα:

1) Οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται δομικά στοιχεία της κοινωνικής ικανότητας και εμπεριέχουν: Αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση, Υπευθυνότητα, Επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις (συναλλαγή με άλλους ανθρώπους και δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων). Στην προσχολική ηλικία οι έρευνες επικεντρώθηκαν στις δεξιότητες για τη δημιουργία και διατήρηση φιλίας ή αλλιώς δεξιότητες της φιλίας (McGinnis & Goldstein, 1984).

2) Πολλοί ερευνητές ταυτίζουν την έννοια της κοινωνικής ικανότητας με την ικανότητα των παιδιών να εμπλέκονται σε πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους στο παιχνίδι (Howes & Matheson, 1992· Shin, 1995) και πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι

προσποίησης έχει συνδεθεί περισσότερο με την κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Brownell & Brown, 1992).

3) Κοινωνική συμπεριφορά (Najaka , Gottfredson, & Wilson, 2001), τα παιδιά τα οποία επιδεικνύουν κατάλληλες συμπεριφορές θεωρούνται κοινωνικά ικανά (Ladd, 2005).

Πιο αναλυτικά, η προβλεπτική αξία αυτών των παραγόντων όπως έχει αποτυπωθεί από τους ερευνητές θα εξεταστεί σε ξεχωριστό, αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ατομικά Χαρακτηριστικά που Συνδέονται με την Κοινωνική Ικανότητα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και Προβλέπουν την Αποδοχή και τη Φιλία-Ερευνητική Αναδίφηση

Κοινωνικές Δεξιότητες

Αν και, η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους είναι στη φύση μας ωστόσο, δεν έχουν όλοι τις ίδιες ικανότητες να αλληλεπιδρούν και να έχουν κοινωνικές σχέσεις. Έχει διαπιστωθεί, ότι πολλοί είναι οι παράγοντες που καθορίζουν τις πετυχημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Έχουμε αναφερθεί, σε μία κατηγορία παραγόντων που συσχετίζεται με το άτομο και την απόκριση από τους άλλους και σε κάποιους παράγοντες με το κοινωνικό πλαίσιο που συμβαίνουν. Στην παρούσα έρευνα επικεντρωθήκαμε σε παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο και κάποια χαρακτηριστικά του τα οποία προσδιορίζουν τις αλληλεπιδράσεις και τις κοινωνικές του σχέσεις. Αρχικά, θα αναφερθούμε στις κοινωνικές δεξιότητες.

Γενικά στη βιβλιογραφία, οι κοινωνικές δεξιότητες «μεταφέρουν» τις αξίες, τους κοινωνικούς κανόνες, την γλώσσα και τα σύμβολα μιας κοινωνίας από την μια γενιά στην άλλη και συμβάλουν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και στη βελτίωση ακαδημαϊκών επιδόσεων, στην αύξηση αυτοελέγχου και αυτοπεποίθησης, στις προσαρμοστικές ικανότητες, στην ανεξαρτησία κ.α. Έγιναν πολλές προσπάθειες για να δοθεί ένας ορισμός για τις κοινωνικές δεξιότητες. Οι περισσότεροι αξιολογήθηκαν από τους επιστήμονες με πολλά μειονεκτήματα. Ο ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων ως κοινωνική αξιοπιστία είναι ο πιο ευρηματικός εξ αυτών, και αναφέρει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες

είναι συμπεριφορές που εμφανίζονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και βοηθάνε στην απόκτηση σημαντικών κοινωνικών στόχων (Gresham & Elliott, 1987). Σημαντικοί κοινωνικοί στόχοι για τα παιδιά είναι: (α) αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων (β) θετικές κριτικές των κοινωνικών τους δεξιοτήτων από τους σημαντικούς άλλους (π.χ. γονείς και δασκάλους), (γ) ακαδημαϊκή ικανότητα, (δ) επαρκή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, και (ε) επαρκή ψυχολογική προσαρμογή δηλαδή απουσία ψυχοπαθολογίας.

Τα ερευνητικά στοιχεία που υπάρχουν σε αυτόν τον τομέα της επιστήμης έδειξαν πολλών ειδών κοινωνικές δεξιότητες όπως α) δεξιότητες έναρξης αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας β) δεξιότητες σεβασμού κανόνων γ) δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, δ) δεξιότητες επικοινωνίας ε) δεξιότητες αυτοεκτίμησης στ) δεξιότητες συνεργασίας ζ) διαπροσωπικές δεξιότητες η) δεξιότητες αυτοδιαχείρισης θ) δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων ι) δεξιότητες υπευθυνότητας ια) δεξιότητες οριοθέτησης, διεκδίκησης, άρνησης. Σύμφωνα με τους Gresham και Elliott (1990) υπάρχουν πέντε βασικές δέσμες κοινωνικών δεξιοτήτων: δεξιότητες συνεργασίας, διεκδίκησης, υπευθυνότητας, ενσυναίσθησης και αυτοελέγχου. Πιο αναλυτικά:

1. Δεξιότητες συνεργασίας: η βοήθεια στους άλλους, το μοίρασμα των υλικών με τους συμμαθητές και η υπακοή στους κανόνες.
2. Δεξιότητες διεκδίκησης: ζητούμε από τους άλλους πληροφορίες, απαντούμε με κατάλληλο τρόπο στις ενέργειες και στην πίεση των συμμαθητών.
3. Δεξιότητες υπευθυνότητας: η ικανότητα επικοινωνίας με τους ενήλικες και ο σεβασμός της περιουσίας των άλλων
4. Δεξιότητες ενσυναίσθησης: κατανόηση για τα αισθήματα των άλλων
5. Δεξιότητες αυτοελέγχου: ανταποκρίνονται κατάλληλα σε καταστάσεις αψιμαχιών, σε «πειράγματα» και «γνώμες» των άλλων.

Οι Michelson, Sugai, Wood και Kazdin (1983) μετά από αναλύσεις ερευνών στις κοινωνικές δεξιότητες αναφέρουν τα συμπεράσματά τους για τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από επτά παραδοχές:

1. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτούνται πρωταρχικά μέσω μάθησης (π.χ. παρακολούθηση, μοντελισμός, δοκιμή και ανατροφοδότηση).
2. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούνται από συγκεκριμένες λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές.
3. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν αποτελεσματικές και κατάλληλες ενάρξεις και αποκρίσεις αλληλεπιδράσεων.
4. Οι κοινωνικές δεξιότητες μεγιστοποιούν την κοινωνική ενδυνάμωση.
5. Το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος.
6. Οι κοινωνικές δεξιότητες από τη φύση τους είναι αλληλεπιδραστικές και εμπεριέχουν αποτελεσματικές και κατάλληλες ανταποκρίσεις.
7. Ανεπάρκειες και υπερβολές σε κοινωνικές επιδόσεις μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν και να στοχεύουν στην παρέμβαση.

Κοινωνικές δεξιότητες φιλίας

Αν και, η αποδοχή των παιδιών από την ομάδα έχει μελετηθεί αρχικά σε σχέση με τις ατομικές διαφορές στη συμπεριφορά (Gifford-Smith & Brownell, 2003), τα κενά που υπήρξαν στην έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο άρχισαν να διαλύονται όταν οι ερευνητές προσανατόλισαν τις έρευνές τους στη σχέση της αποδοχής με κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες. Σήμερα είναι αποδεκτός ο καθοριστικός ρόλος της γνωστικής λειτουργίας στην

κοινωνική λειτουργικότητα (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006) και η σύνδεση της αποδοχής ή της απόρριψης με κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες.

Τη σχέση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων με την αποδοχή την επιβεβαιώνουν πολλοί ερευνητές. Σημαντικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της Andreou (2006), σε δείγμα 403 μαθητών της 4-6 τάξης Δημοτικού Σχολείου. Ένα μέρος των αποτελεσμάτων έδειξε πως η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών σχετίζεται με την κοινωνική νοημοσύνη. Άλλες έρευνες έδειξαν, ότι η αποδοχή σχετίζεται με γλωσσικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση, τις μετα-γνωστικές δεξιότητες, κλπ. (όπως, Badenes, Clemente-Estevan, & Garcí'a-Bacete, 2000· Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990· Pollack, Cicchetti, Hornung, & Reed, 2000· Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002). Τα προηγούμενα αποτελέσματα ενισχύονται από τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας των Braza, Azurmendi, Muñoz, Carreras, Braza, Garcí'a, Sorozabal και συν. (2009) που εξέτασαν τις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες σε σχέση με την αποδοχή σε δείγμα 43 αγοριών και 55 κοριτσιών προσχολικής ηλικίας. Οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών εξετάστηκαν μέσα από προσωπικές ερωτήσεις στους μαθητές σύμφωνα με το τεστ K-BIT(Kaufman & Kaufman, 1990). Ο εκπαιδευτικός συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο PESI για την κοινωνική νοημοσύνη των μαθητών του, που αποτελείται από 10 θεματικές ενότητες με ερωτήσεις όπως π.χ «ξέρει πώς να κάνει τους άλλους να γελούν;», «είναι ικανός/η να πραγματοποιήσει τις επιθυμίες του/της;» κ.α, το ερωτηματολόγιο PEE για να αξιολογηθεί η ενσυναίσθηση των παιδιών που αποτελείται από 8 θεματικές ενότητες με ερωτήσεις όπως « κάνει τους άλλους να νιώσουν άνετα όταν είναι λυπημένοι;», « βοηθά τους φίλους του όταν έχουν προβλήματα;» κ.α. Η αποδοχή των παιδιών μετρήθηκε με κοινωνιομετρικό τεστ. Η στατιστική ανάλυση με την εφαρμογή ενός γραμμικού μοντέλου ανάλυσης - General Linear Model (GLM) έδειξε ότι οι μεταβλητές των κοινωνικών-γνωστικών δεξιοτήτων προβλέπουν την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών και για τα δύο φύλα.

Στην προσχολική ηλικία, η Spence (1987) έδειξε σε δείγμα 60 παιδιών (3-5 ετών) αν οι κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες όπως, αναγνώριση των συναισθημάτων στην έκφραση του προσώπου, η επίλυση προβλημάτων που αξιολογήθηκαν μέσα από υποθετικές καταστάσεις, όπως και μη κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες, για παράδειγμα η εξωτερική εμφάνιση, που τα ερευνητικά στοιχεία έδειξαν ότι σχετίζεται με την αποδοχή των παιδιών και τη θέση τους στην ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων δεν σχετίστηκαν ούτε με θετικές αλλά ούτε με αρνητικές ονοματοδοσίες στο κοινωνιομετρικό τεστ.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν, ότι οι δεξιότητες των σχέσεων περιλαμβάνουν την ικανότητα να διατηρείς μια κατάλληλη αλληλεπίδραση πέρα από την αρχική επαφή και να τελειώνεις μια αλληλεπίδραση επίσης κατάλληλα (Black & Logan, 1995).

Οι Asher, Renshaw και Hymel (1984) ομαδοποίησαν σε τρεις κατηγορίες όλες αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες που συνδέονται με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων.

1. δεξιότητες δημιουργίας αλληλεπιδράσεων
2. δεξιότητες διατήρησης αλληλεπιδράσεων
3. Δεξιότητες διαχείρισης των αψιμαχιών

Οι Shapiro και Kratchowill (2000) υποστηρίζουν στην έρευνά τους πως οι κοινωνικές δεξιότητες για την έναρξη και διατήρηση των αλληλεπιδράσεων είναι συνδεδεμένες με την οικοδόμηση και διατήρηση αποτελεσματικών διαπροσωπικών σχέσεων συμπεριλαμβανομένης και της αποδοχής από την ομάδα των ομηλίκων.

Εν περιλήψει, ο σχηματισμός και η διατήρηση μιας ικανοποιητικής σχέσης είναι ένα διαπροσωπικό επίτευγμα που βασίζεται στις συγκεκριμένες δεξιότητες και σχετίζεται με την αποδοχή από την ομάδα.

Στη βιβλιογραφία αυτές οι δεξιότητες δημιουργίας αλληλεπιδράσεων και διατήρησης αλληλεπιδράσεων είναι πιο γνωστές ως δεξιότητες φιλίας. Πολλές είναι οι έρευνες που στη μεθοδολογία τους δεν τις διαχωρίζουν και αυτό αποτελεί περιορισμό για τα αποτελέσματά τους γιατί είναι σαφές ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για να αρχίσεις μια σχέση είναι διαφορετικές από αυτές που απαιτούνται για να διατηρηθεί (Rubenstein, 1984).

Αρχικά, ο Sullivan (1953) έθεσε τη βάση για τη δημιουργία φιλίας μέσα από δύο υποθέσεις σχετικές με τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει τα παιδιά να αναπτύξουν: (α) το παιδί για να έχει φίλους πρέπει να έχει κοινωνικά προσόντα και (β) το παιδί θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να σχετιστεί με συγκρούσεις και ταυτόχρονα να γνωρίζει πως η ισότητα στις φιλίες είναι σημαντική για τη διατήρησή τους. Από τότε, πολλοί ερευνητές παρουσίασαν δέσμες δεξιοτήτων που χρειάζεται να έχει ένα παιδί για να δημιουργήσει και να διατηρήσει φιλικές σχέσεις. Εντούτοις, αυτές οι δεξιότητες προκύπτουν από την ύπαρξη θετικών κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

Οι McGinnis και Goldstein (1984) κάνουν περισσότερο συγκεκριμένες αυτές τις δεξιότητες: «ωθείς τον εαυτό σου να ξεκινήσει μία συζήτηση, αρχίζεις τη συζήτηση, τελειώνεις τη συζήτηση, πλησιάζεις τους άλλους με σκοπό να παίξεις μαζί τους, παίζεις μαζί με τους άλλους το παιχνίδι, ζητάς εξηγήσεις – βοήθεια, προσφέρεις βοήθεια σε όποιον από τους συμμαθητές τη χρειαστεί, κάνεις φιλοφρονήσεις, δέχεσαι φιλοφρονήσεις, προτείνεις δραστηριότητες, μοιράζεσαι, ζητάς συγνώμη» (σελ. 123-134). Ο Gottman (1983) προσδιορίζει πως για τη δημιουργία και διατήρηση των φιλικών σχέσεων πρέπει να περιλαμβάνονται δεξιότητες για τις διαπραγματεύσεις των αψιμαχιών και το χιούμορ. Ενώ, οι Jones και Dembo (1989) θεωρούν σημαντικές τις δεξιότητες για τιμότητα, πίστη και εμπιστοσύνη. Για τη Morganett (1994) απαραίτητες δεξιότητες για τη δημιουργία φιλίας είναι να παίρνεις και να δίνεις βοήθεια, να συνεργάζεσαι, να λες 'λυπάμαι', 'γεια'. Επίσης, οι δεξιότητες για την έναρξη και τη διατήρηση των αλληλεπιδράσεων περιλαμβάνουν την

ικανότητα να «προκαλείς» κατάλληλα και να διατηρείς την προσοχή ενός συντρόφου (Eckerman, Davis, & Didow, 1989). Ενώ, η Shaffer (2005) αναφέρει σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες φιλίας: «την ικανότητα να επιλύεις συγκρούσεις, να επικοινωνείς με σαφήνεια, να καθιερώνεις κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές και να ανταλλάσσεις πληροφορίες" (σελ.445).

Οι Rose και Asher (2004) πραγματοποίησαν έρευνα στην οποία εξέτασαν αν οι κοινωνικές δεξιότητες φιλίας μπορεί να προβλέψουν τον αριθμό των φίλων και την ποιότητα της καλύτερης φιλίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 511 παιδιά της Πέμπτης Δημοτικού δηλαδή 10-11 ετών. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε δύο χρονικές φάσεις, μεσολαβώντας ένα διάστημα τριών εβδομάδων, για να αξιολογηθούν οι στρατηγικές και οι στόχοι των παιδιών, η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών, ο αριθμός των φίλων και η ποιότητα της φιλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που στις στρατηγικές τους έχουν ενσωματώσει κοινωνικές δεξιότητες φιλίας όπως να μπορούν να ζητούν και να προσφέρουν βοήθεια, να αρχίζουν και να τελειώνουν μία συζήτηση κλπ έχουν περισσότερους και καλύτερους φίλους. Πρόσφατα, οι επιστήμονες Ross και Roberts (2011) ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα με σκοπό την διδασκαλία των δεξιοτήτων φιλίας στα παιδιά. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, για τη δημιουργία νέων φίλων, ανέπτυξαν δεξιότητες όπως το να έχεις επαφή με τα μάτια, να παίζεις παιχνίδια, να λες ευγενικά λόγια, να ακούς, να αλληλεπιδράς σε μια ομάδα. Τα αποτελέσματα αυτής της πειραματικής έρευνας έδειξαν πως αυτές οι δεξιότητες προβλέπουν τον αριθμό των φίλων.

Οι έρευνες που συσχετίζουν στην ίδια έρευνα την αποδοχή και τη φιλία και μελετούν τη σχέση τους με τις κοινωνικές δεξιότητες αφορούν μεγαλύτερες ηλικίες από την προσχολική. Ωστόσο, επισημαίνουν το βασικό ρόλο τους είτε με απευθείας σχέση είτε με διαμεσολαβούσα σχέση. Οι Fox και Bulton (2006) σε παιδιά ηλικίας 9-11 ετών διέκριναν πως η φιλία και η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών είναι ενδιάμεσοι παράγοντες στις

κοινωνικές δεξιότητες και την επιθετικότητα. Οι Greco και Morris (2005) βρήκαν πως οι κοινωνικές δεξιότητες διαμεσολαβούν στη σχέση αποδοχής από την ομάδα των ομηλίκων και το άγχος, ενώ η φιλία διαμεσολαβεί αυτή τη σχέση μόνο για τα κορίτσια.

Ο ρόλος του φύλου

Αν και, οι έρευνες που μελετούν το ρόλο του φύλου και τις ομοιότητες ή διαφορές στις δεξιότητες φιλίας σε: α) παιδιά που έχουν φίλους και β) παιδιά που δεν έχουν φίλους στο σχολείο είναι ελάχιστες (Newcomb & Bagwell, 1995). Παρά ταύτα, πολλοί ισχυρίζονται πως τα αγόρια και τα κορίτσια δεν διαφέρουν στις δεξιότητες δημιουργίας και διατήρησης φιλίας (Barbu, 2003· Howes, 1983· Ladd, 1990).

Μέθοδοι αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων απαιτεί παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συμμαθητές τους (Waters & Sroufe, 1983). Στην προσχολική ηλικία η κύρια μέθοδος αξιολόγησης είναι η δομημένη παρατήρηση μέσα από καθορισμένες λίστες που περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά και δεξιότητες για την ανάπτυξη και διατήρηση των φιλικών σχέσεων. Η παρατήρηση μπορεί να διεξαχθεί είτε: κατά τη διάρκεια ποικίλων καθημερινών αυθόρμητων συμβάντων είτε με τεχνικές άμεσης δοκιμασίας δηλαδή με δομημένες κοινωνικές ευκαιρίες από τον ίδιο το εκπαιδευτικό (Quill, 1995) με στόχο ο μαθητής να εμφανίσει συγκεκριμένες δεξιότητες.

Η καλύτερη πηγή πληροφοριών για τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού είναι οι ενήλικες που ασχολούνται με το παιδί, όπως οι γονείς του και οι δάσκαλοί του. Γι' αυτό και μία κατηγορία ερευνών χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι γονείς ή ο

εκπαιδευτικός της τάξης κυρίως στις μικρότερες ηλικίες ή σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι έρευνες που εξετάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες στα μεγαλύτερα παιδιά τα ίδια τα παιδιά συμπληρώνουν με αυτό-αναφορές ποιες στρατηγικές και δεξιότητες χρησιμοποιούν στην πορεία μιας σχέσης.

Κοινωνική Συμπεριφορά των Παιδιών στο Σχολείο

Ένα από τα κύρια καθήκοντα των παιδιών στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας είναι να μάθουν θετικούς και κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους αλληλεπίδρασης. Η αμφίδρομη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον καθορίζει τον κοινωνικό προσδιορισμό του, που είναι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Εξ' αιτίας αυτής της διαπίστωσης, μπορεί να λεχθεί ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι κοινωνική συμπεριφορά δηλαδή περιέχει κοινωνικές προεκτάσεις και αποκτιέται με την επίδραση κοινωνικών παραγόντων. Στην περίπτωση που το άτομο κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αφομοιώνει κανόνες (νόρμες) αποδεκτής συμπεριφοράς της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει και λειτουργεί με τρόπο ώστε να είναι δημιουργικός και ωφέλιμος σε κάποιο πρόσωπο ή ομάδα, θεωρείται ότι παρουσιάζει θετική κοινωνική συμπεριφορά. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν το άτομο συμπεριφέρεται επιζήμια προς το περιβάλλον του, η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται ως αντικοινωνική (Κακαβούλης, 1994). Η κοινωνική συμπεριφορά σε όλες τις ηλικίες έχει συνδεθεί με την κοινωνική ικανότητα των ατόμων. Είναι τόσο συνδεδεμένες αυτές οι δύο έννοιες που κάποιοι μελετητές άρχισαν να θεωρούν την κοινωνική ικανότητα σαν μια ιδιότητα όχι του ίδιου του ατόμου αλλά ένα χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα οι Junttila, Voeten, Kaukiainen και Vauras (2006) διέκριναν στην κοινωνική ικανότητα δύο κύριες κατηγορίες : τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και την αντικοινωνική συμπεριφορά.

Θετική κοινωνική συμπεριφορά

Οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές είναι δράσεις που προάγουν και ωφελούν τις αρμονικές σχέσεις με τους άλλους (Jackson & Tisak, 2001) και αν θέλαμε να δώσουμε έναν ορισμό θα λέγαμε πως είναι κάθε εθελοντική δράση με σκοπό να ωφελήσει τους άλλους (Eisenberg & Fabes, 1998).

Οι Hay και Cook (2007) διαχώρισαν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά σε τρεις κύριους άξονες: α) αισθήματα για τον άλλο (φιλικότητα, αγάπη, ενσυναίσθηση ανησυχία για τον άλλον), συνεργασία με κάποιον άλλον (εμπλοκή σε δραστηριότητες συνεργασίας, προσφορά βοήθειας σε κάποιον να καταφέρει την εργασία), προσφορά υπηρεσίας σε κάποιον άλλον (προσφορά φροντίδας, παρηγοριάς, ανταπόκριση στις επιθυμίες και στις ανάγκες του άλλου). Αυτό που διαπιστώθηκε από τις έρευνες που ασχολούνται με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά στη νηπιακή ηλικία είναι ότι η προσφορά υπηρεσίας σε κάποιον άλλον παρατηρείται λιγότερο συχνά από ότι οι άλλες κατηγορίες θετικών κοινωνικών συμπεριφορών όπως το μοίρασμα ενός παιχνιδιού ή προσφορά βοήθειας στο να στηθεί ένα παιχνίδι κ.α (Howes & Phillipsen, 1998).

Είναι καλά τεκμηριωμένο στη βιβλιογραφία, ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία είναι ικανά να δείξουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Αυτή την άποψη υποστήριξε ο Piaget (1970) και μάλιστα διευκρίνισε ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά προκύπτει από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και αναπτύσσεται σταδιακά καθώς το παιδί μεγαλώνει. Στη συνέχεια, ο Hay (1994) περισσότερο συγκεκριμένα αναφέρει ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά προκύπτει από το δεύτερο έτος της ζωής και διαφοροποιείται ως αναφορά το φύλο και την προσωπικότητά. Ενώ, οι Eisenberg, Fabes, Murphy και οι συνεργάτες τους (1996) αποδίδουν την αύξηση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς στη γνωστική ωριμότητα που ρυθμίζει τα συναισθήματά των παιδιών.

Η θετική κοινωνική συμπεριφορά είναι σημαντικό επίτευγμα των παιδιών γιατί αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της δομής της κοινωνικής ικανότητας. Δείκτες της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι η συνεργατικότητα και εξυπηρετικότητα, το μοίρασμα και η ενσυναίσθηση (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000). Είναι γεγονός ότι, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην ενσυναίσθηση και τη συνεργατικότητα.

Ένα μέρος των ερευνών έχει ασχοληθεί με τον υποστηρικτικό ρόλο της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και επίσης, έδειξαν ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά είναι σημαντική στην ανάπτυξη της φιλίας και της αποδοχής από την ομάδα των ομηλίκων (Seban, 2003· Wright, Giammarino, & Parad, 1986). Πιο αναλυτικά, μελετήθηκαν αρχικά οι έρευνες στις οποίες συσχετίζεται η θετική κοινωνική συμπεριφορά με την αποδοχή και στη συνέχεια με τη φιλία.

Από την ανασκόπηση των ερευνών διαπιστώθηκε, ότι οι παλαιότερες έρευνες έδειξαν πως η θετική κοινωνική συμπεριφορά σχετίζεται με τα πιο δημοφιλή παιδιά (Cantrell & Prinz, 1985 · Coie & Dodge, 1988 · Pettit, Clawson, Dodge, & Bates, 1996) και πιο συγκεκριμένα με συνεργατικές θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990· Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν και πιο πρόσφατες έρευνες όπως επί παραδείγματι, η έρευνα των Pakaslahti, Karjalainen και Keltikangas-Järvinen (2002). Οι ερευνητές εξέτασαν τη συσχέτιση μεταξύ της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, των προκοινωνικών δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων και της αποδοχής από την ομάδα των ομηλίκων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 777 νέοι 14-χρόνων (381 κορίτσια και 396 αγόρια) και 877 νέοι 17-χρόνων (464 κορίτσια και 413 αγόρια). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων προβλέπεται και από τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και από τις προκοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, η έρευνα σε παιδιά του δημοτικού (8-12χρόνων) που

πραγματοποίησε η Greener (2000) μελέτησε τη σχέση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών και της αποδοχής τους από την ομάδα των ομηλίκων. Η θετική κοινωνική συμπεριφορά αξιολογήθηκε από τους ίδιους, από τους συμμαθητές και από το δάσκαλο της τάξης. Ενώ, η αποδοχή από τους συμμαθητές αξιολογήθηκε με κοινωνιομετρική μέθοδο που βασίζεται στην ονοματοδοσία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα δημοφιλή παιδιά σχετίστηκαν περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη κοινωνιομετρική ομάδα με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, και τα απορριπτόμενα παιδιά από την ομάδα των ομηλίκων έδειξαν τα πιο χαμηλά επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Στα ίδια αποτελέσματα φαίνεται να καταλήγουν και οι έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Denham και Holt (1993) διερεύνησαν τη σχέση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς με το πόσο αρεστά είναι τα παιδιά από τους ομηλίκους τους σε δείγμα 43 παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όσο πιο φιλικά, συνεργάσιμα και γενικά με εύκολη συμπεριφορά και μη επιθετικά ήταν τα παιδιά τόσο πιο αρεστά αξιολογήθηκαν από τους συμμαθητές τους. Μια άλλη έρευνα, πάλι σε μικρά παιδιά ηλικίας 3-6 χρόνων των Zhao-Jingxin, Zhang-Wenxin, Ji-Linqin (2005) έδειξε ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της προτίμησης των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων και ότι η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή τη σχέση, όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά στο συγκεκριμένο δείγμα τόσο καλύτερα προβλέπει η θετική κοινωνική συμπεριφορά την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων. Σημαντική συσχέτιση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων όπως αξιολογήθηκε και από τις μητέρες και από τους πατεράδες των παιδιών ($p < .001$), έδειξε η πρόσφατη έρευνα της Gulay (2011) σε 277 παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 χρόνων.

Συνεκτιμώντας τα ερευνητικά στοιχεία διαπιστώθηκε, ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά στις περισσότερες έρευνες αξιολογείται ως συμπεριφορά συνεργασίας και

ενσυναίσθηση και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αποδοχής από την ομάδα των ομηλίκων.

Παράλληλα διαπιστώθηκε, ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά αποτελεί χαρακτηριστικό των παιδιών που έχουν φίλους όταν συγκριθούν με παιδιά που δεν έχουν φίλους (Howes, 1988· Snyder, Horsch, & Childs, 1997). Αυτά τα αποτελέσματα ενισχύει η πιο πρόσφατη έρευνα των Rotenberg, McDougall, Boulton, Vaillancourt, Fox, και Hymel (2004) που έδειξε ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά προβλέπει την φιλία και πιο συγκεκριμένα τον αριθμό των φίλων. Η θετική κοινωνική συμπεριφορά εξετάστηκε στα παιδιά και στους πρώιμους εφήβους δύο διαφορετικών χωρών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 1.505 παιδιά (μέση ηλικία=9χρόνια και 7μήνες) από το Ηνωμένο Βασίλειο και 2.350 παιδιά (μέση ηλικία=12χρόνια και 11μήνες) από τον Καναδά.

Τα ίδια σχεδόν αποτελέσματα συλλέξαμε και για παιδιά μικρότερης ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Ladd, Birch, Buhs (1999) σε δείγμα 200 παιδιών προσχολικής ηλικίας πραγματοποίησαν έρευνα της οποίας τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με θετική κοινωνική συμπεριφορά στις πρώτες εβδομάδες στο σχολείο έχουν περισσότερους φίλους και είναι πιο αρεστοί από τους συμμαθητές τους. Επίσης, τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας της Avgitidou (2001) έδειξαν ότι σε κάποιο βαθμό θετικές κοινωνικές συμπεριφορές υπάρχουν σε όλες τις κοινές φιλίες των παιδιών του δείγματος της έρευνας, γεγονός που υποδηλώνει ότι συμπεριφορές όπως η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελεί προϋπόθεση για την δημιουργία και διατήρηση της φιλίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε δύο Ελληνικά νηπιαγωγεία, τα παιδιά εκτός από ενδιαφέρον για τις ανάγκες των άλλων έδειξαν στοργή, συμπεριφορές βοήθειας για τους άλλους και προστατευτική στάση απέναντι μικρότερα παιδιά. Μία πρόσφατη έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας η οποία αναφέρεται στη φιλία και στη στενή φιλία των παιδιών είναι η έρευνα των Sebanc, Kearns, Hernandez και Galvin (2007) που διερεύνησε τη σχέση της

φιλίας με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά σε 124 παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρώτης τάξης Δημοτικού. Σύμφωνα με την κοινωνιομετρική μέθοδο, οι ερευνητές πήραν συνέντευξη από τα παιδιά για να ονοματίσουν τον καλύτερό φίλο τους και περισσότερους από τέσσερεις άλλους φίλους τους στην τάξη. Η συνέντευξη των παιδιών επίσης περιείχε ερωτήσεις που αξιολογούσαν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά τους όπως, «ποιος μοιράζεται τα παιχνίδια;» επίσης ο εκπαιδευτικός της τάξης συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο «FFQs Friendship Features Questionnaire» (FFQ, Sebanc, 2003). Η λογιστική παλινδρόμηση ανάλυσης καθόρισε ποια χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, αποδοχή, απόρριψη και θετική κοινωνική συμπεριφορά) προβλέπουν την «καλύτερη» φιλία (κανένας καλύτερος φίλος, τουλάχιστο ένας καλύτερος φίλος). Μία άλλη λογιστική παλινδρόμηση με τους ίδιους παράγοντες προέβλεψε τη φιλία (κανένας φίλος, τουλάχιστο ένας φίλος). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το φύλο και η θετική κοινωνική συμπεριφορά προβλέπουν το να έχουν τα παιδιά τουλάχιστο ένα «καλύτερο» φίλο αλλά όχι το να έχουν τουλάχιστο ένα μόνο φίλο.

Εντούτοις, τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών δεν είναι σύμφωνα με την έρευνα της Sebanc (2003) που πραγματοποιήθηκε σε 91 παιδιά (58 αγόρια) με μέση ηλικία ($M=52.7$ μήνες $SD=7.59$). Σε αυτή την έρευνα εξετάστηκε αν η ύπαρξη φίλου στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με θετική κοινωνική συμπεριφορά. Έτσι, παιδιά με φίλους και παιδιά χωρίς φίλους συγκρίθηκαν στις μετρήσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς και του κοινωνικού status στην ομάδα των ομηλίκων. Τα αποτελέσματα έδειξαν παιδιά με επιθετική συμπεριφορά μπορεί να έχουν καλούς φίλους και παιδιά με θετική κοινωνική συμπεριφορά να μην έχουν κανένα φίλο. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται από την έρευνα των Romero, Perez, Pasnak και Lehman (2009), σε δείγμα 31 αγοριών και 28 κοριτσιών με ηλικία από 42 - 68 μήνες ($\mu.o= 58.7$ μήνες). Με την κοινωνιομετρική μέθοδο αποτυπώθηκε η φιλία ενώ, η θετική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών εκτιμήθηκε με τη μέθοδο της παρατήρησης χρησιμοποιώντας μία λίστα ελέγχου με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές όπως: φιλικότητα,

συνεργατικότητα, αντιμετώπιση της αποδοκimasίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η θετική κοινωνική συμπεριφορά δεν είχε σχέση με τον αριθμό των φίλων που έχει το κάθε παιδί.

Συμπερασματικά, η θετική κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να προβλέπει την αποδοχή και τη φιλία όχι όμως τον αριθμό των φίλων που έχει το κάθε παιδί.

Αντικοινωνική συμπεριφορά

Η αντικοινωνική συμπεριφορά σύμφωνα με τους ερευνητές εμπερικλείει πολλές πτυχές συμπεριφορών που κύριο στόχο έχουν να πλήξουν τους άλλους. Οι πιο συνηθισμένη μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι η επιθετική συμπεριφορά.

Οι ερευνητές διέκριναν αρκετά είδη επιθετικής συμπεριφοράς όπως, η σωματική επιθετικότητα, λεκτική, σχεσιακή, απρόκλητη επιθετικότητα (bullying) κ.α. Η επιθετικότητα εμφανίζεται συχνότερα στην προσχολική ηλικία και σταδιακά μειώνεται όσο το παιδί κοινωνικοποιείται και μαθαίνει να εκφράζει το θυμό του λεκτικά. Καθώς το παιδί μεγαλώνει μειώνεται και η λεκτική επιθετικότητα (Coie & Dodge, 1998; Parke & Slaby, 1983). Για τα περισσότερα παιδιά η σωματική και λεκτική επιθετικότητα που έδειξαν στις αλληλεπιδράσεις τους μειώνεται στα τελευταία χρόνια του Δημοτικού Σχολείου (Coie & Dodge, 1998), χωρίς αυτό να σημαίνει πως ο θυμός και η αναστάτωση εξαφανίζονται. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, η επιθετικότητα μπορεί να είναι διαδεδομένη αλλά είναι λιγότερο βίαιη και ως εκ τούτου δεν μπορεί να θεωρηθεί αρκετά αποκλίνουσα. Στο δημοτικό σχολείο, η επιθετικότητα είναι αποκλίνουσα και αξιολογείται αρνητικά. Παρα ταύτα, τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σχεσιακή επιθετικότητα στο νηπιαγωγείο (Nelson, Robinson, Hart, Albano, & Marshall, 2010) αλλά και για την απρόκλητη επιθετικότητα (bullying) μιας και οι νηπιαγωγοί αναφέρουν πως ένα

ποσοστό ίσο με το 10% των παιδιών της τάξης δείχνουν τέτοιες επιθετικές μορφές συμπεριφοράς (Kupersmidt, Bryant, & Willoughby, 2000).

Η αντικοινωνική συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί με ξεσπάσματα θυμού, με παρορμητικότητα, με καυγάδες ή με προμελετημένες βίαιες πράξεις. Εκτός από την επιθετική συμπεριφορά οι ερευνητές συνδέουν την αντικοινωνική συμπεριφορά με διασπαστική συμπεριφορά.

Τα άτομα με διασπαστική συμπεριφορά συχνά φοβερίζουν, απειλούν ή τρομοκρατούν τους άλλους. Συχνά ξεκινούν σωματικούς καυγάδες, προκαλούν σοβαρές σωματικές βλάβες σε ανθρώπους ή ζώα, έχουν εσκεμμένα καταστρέψει περιουσία των άλλων, εσκεμμένα παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης κ.α. Οι Μανιαδάκη και Κάκουρος (2003) διαπίστωσαν ότι η διασπαστική συμπεριφορά των κοριτσιών αποδίδεται συχνότερα σε οργανικά αίτια ($F=8.13$, $p<.01$) ενώ η αντίστοιχη συμπεριφορά των αγοριών σε περιβαλλοντικές επιδράσεις ($F=10.96$, $p<.001$) και ότι η διασπαστική συμπεριφορά δεν διαφέρει σε αρκετά χαρακτηριστικά από κάποιες μορφές της επιθετικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της διασπαστικής συμπεριφοράς είναι πολύ κοντά σε αυτά της επιθετικής συμπεριφοράς επειδή, τα παιδιά συνήθως δρουν με πειράγματα, προσβολές, ανησυχία, ενοχλητικότητα και επιθετικότητα (Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002).

Από τα μέσα της παιδικής ηλικίας, η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών με τους ομηλικούς τους έχει συνδεθεί με το πώς συμπεριφέρονται σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Για παράδειγμα, οι συμπεριφορές της επιθετικότητας αναγνωρίστηκαν ως οι πρόδρομοι της απόρριψης από την ομάδα των ομηλικών (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990· Zimmer-Gembeck, Geiger, & Crick, 2005). Σε αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζονται τα περισσότερα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, η Greca (1981) εξέτασε την αντιστοιχία ανάμεσα στη βαθμολογία που έδωσαν οι μαθητές της τάξης για την αποδοχή τους από το σύνολο των παιδιών και τη βαθμολογία από το δάσκαλο για το πόσο αρεστή

είναι η κοινωνική συμπεριφορά του κάθε μαθητή. Η έρευνα αφορούσε 92 παιδιά αγόρια και κορίτσια της τρίτης, τέταρτης και πέμπτης τάξης Δημοτικού Σχολείου. Οι μαθητές βαθμολόγησαν τον κάθε συμμαθητή τους πόσο αποδεκτός είναι στο παιχνίδι και σε εργασίες. Ο δάσκαλος της τάξης βαθμολόγησε τη συμπεριφορά του κάθε μαθητή χρησιμοποιώντας την κλίμακα «Pupil Evaluation Inventory». Η βαθμολογία για την απομονωμένη και επιθετική συμπεριφορά προέβλεπε το σκορ για την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών για τα αγόρια. Μία άλλη έρευνα, του Dubow (1988) μελέτησε τη σχέση μεταξύ της επιθετικότητας και της κοινωνικής θέσης στην ομάδα σε δείγμα 238 μαθητών της τρίτης, τέταρτης και πέμπτης τάξης Δημοτικού Σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλή-μέτρια συσχέτιση των δύο μεταβλητών

Η λεκτική και σωματική επιθετικότητα διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται με την απόρριψη αλλά επειδή οι περισσότερες έρευνες απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας δεν είναι σαφές κατά πόσον αυτό θα μπορούσε να ισχύει και στην περίπτωση της προσχολικής ηλικίας. Οι Dodge, Coie, Pettit και Price (1990) πλησίασαν αρκετά στο να δώσουν μία απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Στην έρευνά τους παρατηρήθηκαν παιδιά ηλικίας 6 ετών και 9 ετών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Και στις δύο ηλικιακές ομάδες εκτός από το «σκληρό» παιχνίδι η επιθετική συμπεριφορά συσχετίστηκε με αρνητική κοινωνική θέση στην ομάδα. Οι Coie, Dodge, Terry και Wright (1991) υπέθεσαν ότι οι διαφορές στη συχνότητα αντικοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί να μην είναι τόσο σημαντικές όσο οι ποιοτικές διαφορές στη φύση και τη λειτουργία της επιθετικότητας που χρησιμοποιούνται από παιδιά διαφορετικής κοινωνικής θέσης στην ομάδα των ομηλικών. Για να εξεταστεί αυτή η υπόθεση οι ερευνητές χώρισαν στο παιχνίδι τα παιδιά σε δύο ομάδες α) παιδιά που έχουν απορριφθεί από την ομάδα των ομηλικών και β) παιδιά που δεν έχουν απορριφθεί από την ομάδα των ομηλικών και παρατήρησαν τα επεισόδια επιθετικών συμπεριφορών και τη συχνότητά τους. Τρεις τύποι επιθετικών επεισοδίων αναγνωρίστηκαν:

1. επιθετικότητα ως απάντηση στην πρόκληση, 2. επιθετικότητα για να αποκτήσουν ένα αντικείμενο ή θέση, και 3. τον εκφοβισμό-απρόκλητη επιθετικότητα. Η επιθετικότητα σχετίστηκε με την απόρριψη μόνο στα μεγαλύτερα παιδιά. Επιπλέον, σε μετα-αναλυτική ανασκόπηση οι Newcomb, Bukowski και Pattee (1993) μελετούν το προφίλ της συμπεριφοράς παιδιών χωρισμένα σε κοινωνιομετρικές ομάδες. Η επιθετικότητα χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: φυσική (όπως, σπρώξιμο), αρνητική (όπως, εχθρική, λεκτικούς εκφοβισμούς) και διασπαστική (όπως, υπερκινητικότητα). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν πως τα δημοφιλή και παραμελημένα παιδιά έδειξαν λιγότερες επιθετικές συμπεριφορές απ' ό,τι τα παιδιά που είναι αμφιλεγόμενα και τα παιδιά που τα απορρίπτει η ομάδα των ομηλικών. Οι Kiesner και Pastore (2005) σε δείγμα 577 Ιταλών μαθητών 11- 13 χρόνων ερεύνησαν τη σχέση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών σε διάφορα περιβάλλοντα. Τα παιδιά συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο (18 υποκλίμακες) που αξιολογεί την αντικοινωνική συμπεριφορά του εαυτού τους. Κοινωνιομετρικό τεστ με τη μέθοδο της ονοματοδοσίας εφαρμόστηκε σε κάθε τάξη για να διακριθούν τα παιδιά που προτιμώνται. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως μόνο στα παιδιά της 8^{ης} τάξης υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και των παιδιών που δεν προτιμήθηκαν από τους συμμαθητές τους. Οι Kerestes και Milanović (2006) σε δείγμα 151 μαθητών των τάξεων της τετάρτης, πέμπτης και έκτης Δημοτικού Σχολείου της Κροατίας έδειξαν πως τα επιθετικά παιδιά και των δύο φύλων απορρίφθηκαν από ίδιου φύλου συμμαθητές τους παρά από συμμαθητές του αντίθετου φύλου.

Η απόρριψη στο σχολείο είναι γεγονός από την ηλικία του νηπιαγωγείου και προβλέπει αρνητικές συνέπειες στη ζωή των παιδιών (Kupersmidt & Coie 1990 · Tremblay, Le Blanc, & Schwartzman, 1998). Οι έρευνες έδειξαν ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά όπως επίσης και οι περισσότερες αρνητικές εμπειρίες με τους συμμαθητές συσχετίζεται με

την αρνητική κοινωνική θέση στην ομάδα των ομηλίκων (Boivin, Dorval, & Bégin, 1990; Masters & Furman, 1981). Αυτές οι αρνητικές εμπειρίες των παιδιών αναφέρονται συνήθως σε ανταλλαγή επιθετικών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών ενισχύονται από τα αποτελέσματα άλλων πρόσφατων ερευνών όπως παραδείγματος χάριν, η έρευνα των Johnson, Ironsmith, Snow και Poteat (2000) οι οποίοι ερεύνησαν τη σχέση της κοινωνικής συμπεριφοράς και της αποδοχής από την ομάδα ομηλίκων στο νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν πως υπάρχει η τάση τα παιδιά στο νηπιαγωγείο με επιθετική συμπεριφορά να απορρίπτονται από την ομάδα των ομηλίκων και μάλιστα αυτή η εντύπωση των ομηλίκων διαρκεί ακόμη και όταν η συμπεριφορά του παιδιού αλλάζει. Οι Keane και Calkins (2004) σε έρευνα παιδιών νηπιαγωγείου χρησιμοποιώντας κοινωνιομετρικές τεχνικές διερεύνησαν κατά πόσον η κοινωνική συμπεριφορά σχετίζεται με την κοινωνιομετρική θέση στην ομάδα. Η οικογένεια του κάθε παιδιού και ο δάσκαλος της τάξης έδωσε ένα σκόρ για τη συμπεριφορά του παιδιού τους συμπληρώνοντας μία λίστα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η επιθετική συμπεριφορά όπως αξιολογήθηκε και από το δάσκαλο και από την οικογένεια του παιδιού προβλέπει αρνητική κοινωνική θέση στην ομάδα των ομηλίκων. Αυτή τη σχέση διαμεσολαβούν οι μεταβλητές: κοινωνικές δεξιότητες, ρύθμιση συναισθημάτων, και άλλες ειδικές συμπεριφορές που ενισχύει η τάξη και το κλίμα του νηπιαγωγείου. Μία άλλη έρευνα των Barker, Boivin, Brendgen, Fontaine και των συνεργατών τους (2008) στο Montreal του Καναδά, διερεύνησαν τη σχέση της κοινωνικής συμπεριφοράς 1970 παιδιών με την κοινωνική τους θέση στην ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν τα παιδιά με αντικοινωνικές συμπεριφορές στην ηλικία του παιδικού σταθμού (17 μηνών) στην προσχολική ηλικία απορρίπτονται από την ομάδα των ομηλίκων. Η έρευνα βασίστηκε στη γνώμη των μητέρων των παιδιών που ρωτήθηκαν για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους και τη γνώμη του δασκάλου για την κοινωνική θέση του παιδιού στην τάξη του. Επιπλέον, οι Gomes και Livesey (2008) έδειξαν

συσχετισμό της παρορμητικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη χαμηλή αποδοχή.

Εκτός, από τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέραμε υπάρχουν και ερευνητές που παρότι ακολούθησαν παρόμοιες μεθόδους με τις προαναφερθείσες έρευνες έχουν διαφορετικά αποτελέσματα. Επί παραδείγματι, η έρευνα των Sandstrom και Coie (1999) έδειξε πως τα αγόρια της τετάρτης Δημοτικού που τα απορρίπτει η ομάδα των ομηλικών και συγκέντρωσαν μεγαλύτερους βαθμούς αντικοινωνικής συμπεριφοράς, προτιμήθηκαν περισσότερο από την ομάδα των ομηλικών από ότι τα παιδιά που τα απορρίπτει η ομάδα των ομηλικών και δεν βαθμολογήθηκαν με αντικοινωνικές συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, οι Phillipsen, Bridges, McLemore και Saponaro (1999) βρήκαν πως η επιθετική συμπεριφορά δεν προβλέπει την αποδοχή ή την απόρριψη από την ομάδα των ομηλικών. Πιο πρόσφατες έρευνες έδειξαν πως κάποια επιθετικά παιδιά ειδικά όταν η συμπεριφορά τους αφορά σχεσιακή ή έμμεση επιθετική συμπεριφορά, έχουν εξέχουσα κοινωνική θέση μέσα στην κοινωνική ιεραρχία. Μερικά από αυτά τα παιδιά είναι κεντρικά μέλη της ομάδας, κάποιοι είναι ηγέτες, και μερικοί θεωρούνται ιδιαίτερα δημοφιλής στο σχολείο τους (Cillessen & Mayeux, 2004; Xie, Farmer, & Cairns, 2003; Xie, Swift, Cairns, & Cairns, 2002). Συνεκτιμώντας όλα τα ερευνητικά στοιχεία, διαπιστώνεται ότι η σχέση μεταξύ της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και της αποδοχής από την ομάδα είναι σχέση διπλής κατεύθυνσης.

Εκτός, από την αποδοχή, διερευνήθηκε η σχέση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς με τη φιλία. Παρότι, θεωρούμε αναμενόμενο πως τα παιδιά με αντικοινωνικές συμπεριφορές θα έχουν δυσκολία στο να διατηρήσουν αμοιβαίες φιλίες, λόγω του ότι αδυνατούν να εκπληρώσουν τις κοινωνικές υποχρεώσεις της φιλίας όπως αποτελεσματική λύση των συγκρούσεων, ευχάριστη αλληλεπίδραση κ.α (Leary & Katz, 2005), η επιθετικότητα, η οξυθυμία, η παρόρμηση ακόμη και σε παιδιά που έχουν απορριφθεί από την ομάδα των

ομηλικών διαπιστώθηκε, ότι δεν αποτελεί απαγορευτικό παράγοντα για τη δημιουργία αμοιβαίας φιλίας. Στην πραγματικότητα, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι παιδιά με αντικοινωνικές συμπεριφορές μπορεί να έχουν κοινούς φίλους και πολλά δημοφιλή παιδιά κανένα κοινό φίλο (Gifford-Smith & Brownell, 2003· Ladd, et al., 1997). Επιπρόσθετα, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν πως πολλά παιδιά με επιθετική συμπεριφορά έχουν τουλάχιστο έναν «κολλητό» φίλο (Brendgen, Vitaro, Turgeon, & Poulin, 2002) και ότι πολλά από τα επιθετικά παιδιά βρίσκουν φίλους με επίσης επιθετική συμπεριφορά, (Aboud & Mendelson, 1996· Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasnor, & Booth, 1994).

Η συμπεριφορά που σχετίζεται με κάθε μορφή επιθετικότητας μπορεί να έχει διαφορετικές συνέπειες για το σχηματισμό της φιλίας και τη διατήρησή της. Τα παιδιά και οι έφηβοι που έχουν απορριφθεί από την ομάδα των ομηλικών έχουν σημαντικά μικρότερο αριθμό φίλων και αμοιβαίων στενών φίλων από τους συνομηλικούς τους που είναι αποδεκτοί από την ομάδα (Parker & Asher, 1993). Τόσο η Deptula (2003) όσο και ο Johnson (2002) διαπίστωσαν, ότι ενώ τα επιθετικά παιδιά είχαν αμοιβαίες φιλίες, έτειναν αριθμητικά, να έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες από τα μη-επιθετικά παιδιά της ομάδας, γεγονός που υποδηλώνει ότι η επιθετικότητα δεν μπορεί να εμποδίζει το σχηματισμό μιας στενής φιλίας, αλλά μπορεί να είναι απαγορευτικός παράγοντας στο σχηματισμό μεγάλου αριθμού αμοιβαίων στενών φιλιών. Πρόσφατα, οι Peters, Cillessen, Riksen-Walraven και Haselager (2010) εξέτασαν σε λίγο μεγαλύτερα παιδιά πώς η αντικοινωνική συμπεριφορά σχετίζεται με την προτίμηση των φίλων από την ομάδα των ομηλικών. Το δείγμα αποτέλεσαν 1.953 παιδιά (52.2% αγόρια). Η φιλία, η αποδοχή και η επιθετικότητα αξιολογήθηκαν με την κοινωνιομετρική μέθοδο της ονοματοδοσίας. Αναγνωρίστηκαν 334 ζευγάρια φίλων του ίδιου φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η κοινωνική θέση των φίλων προβλέπει την συμπεριφορά των παιδιών και πιο συγκεκριμένα, την επιθετικότητα. Για τα αγόρια, η προτίμηση των καλύτερων φίλων σχετίζεται αρνητικά με την

επιθετικότητα. Για τα κορίτσια, η προτίμηση των καλύτερων φίλων σχετίζεται θετικά με τη σχεσιακή επιθετικότητα. Στα ίδια αποτελέσματα συγκλίνουν και τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας των Engle, McElwain και Lasky (2011) σε 567 παιδιά νηπιαγωγείου (289 αγόρια) οι οποίοι χώρισαν τα παιδιά σε τέσσερα γκρούπ που αφορούν τη φιλία σύμφωνα με τις αναφορές από τις μητέρες των παιδιών: κανένας φίλος, χαμηλής ποιότητας φιλία, μέτριας ποιότητας φιλία, και υψηλής ποιότητας φιλία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά που έχουν χαμηλής ποιότητας φιλία σχετίζονται με μεγαλύτερα προβλήματα εξωτερίκευσης της συμπεριφοράς και πιο συγκεκριμένα με την επιθετικότητα. Συμπερασματικά, η αντικοινωνική συμπεριφορά παρότι σχετίζεται αρνητικά με τη φιλία δεν αποτελεί απαγορευτικό παράγοντα για την ύπαρξή της.

Διαπιστώθηκε, ότι οι έρευνες που αναφέρονται στη σχέση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και στα δύο είδη σχέσεων αποδοχή και φιλία στο ίδιο δείγμα παιδιών είναι ελάχιστες. Οι Attili, Vermigli, Schneider (1997) πραγματοποίησαν έρευνα σε 212 παιδιά επτά και οκτώ ετών (114 αγόρια και 98 κορίτσια) σε 11 Σχολεία της Ρώμης. Οι ερευνητές εξέτασαν την επίδραση αντικοινωνικών και θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στη δημοτικότητα των παιδιών και στη φιλία. Χρησιμοποίησαν α) κοινωνιομετρικές μεθόδους για να αξιολογήσουν τη δημοτικότητα και τη φιλία και β) ονοματοδοσία από τους συνομήλικους και από τον δάσκαλο για να εκτιμήσουν τις συμπεριφορές επιθετικότητα, κοινωνική απομόνωση, και θετική κοινωνική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με ελάχιστη δημοτικότητα δείχνουν αντικοινωνικές συμπεριφορές και ελάχιστες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Οι ίδιοι παράγοντες προβλέπουν μικρό αριθμό φίλων. Οι Bowker, Ostroff, Raja (2012) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ σχεσιακής και έκδηλης επιθετικότητας και της κοινωνικής θέσης των νέων στην ομάδα των ομηλικών. Επίσης, εξέτασαν αν η επιθετικότητα των ομηλικών ποικίλει ως συνάρτηση της επιθετικότητας των καλύτερών τους φίλων, κατά την πρώιμη εφηβεία σε αστική περιοχή της Ινδίας. Στην

έρευνα πήραν μέρος 194 έφηβοι. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση και των δύο τύπων επιθετικής συμπεριφοράς με τη δημοτικότητα των νέων στις ομάδες των ομηλικών τους και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σχεσιακής επιθετικότητας και του βαθμού προτίμησης από την ομάδα των ομηλικών. Η μελέτη της επιθετικότητας των καλύτερων φίλων εξήγησε τη διακύμανση στην προαναφερθείσα συσχέτιση.

Μία άλλη έρευνα που εξετάζει την αντικοινωνική συμπεριφορά ως προβλεπτικό παράγοντα της αποδοχής και της φιλίας έδειξε ότι η φιλία διαμεσολαβεί τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά και στη θυματοποίηση και μόλις η παρουσία έστω και ενός φίλου μειώνει τις πιθανότητες για απόρριψη (Cardoos & Hinshaw, 2011). Επίσης, η Lindsey (2002) έδειξε για τα παιδιά του νηπιαγωγείου ότι ο μεγαλύτερος αριθμός φίλων συσχετίζεται με υψηλότερο βαθμό προτίμησης από την ομάδα των ομηλικών. Η βαθμολογία της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που αξιολογήθηκε από το δάσκαλο ήταν συγκρίσιμη στα παιδιά με διαφορετικά επίπεδα προτίμησης από τους ομηλικούς τους και την βαθμολογία για τη φιλία.

Αν και, η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών είναι ένα θέμα που έχει μελετηθεί για πολλές δεκαετίες, εντούτοις, ένας μικρός αριθμός ερευνών μελετά την αντικοινωνική και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά ταυτόχρονα. Παρά ταύτα, τα αποτελέσματα δεν διαφέρουν. Επί παραδείγματι, η έρευνα των Ladd, Price και Hart (1988) έδειξε ότι οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές προβλέπουν αύξηση της αποδοχής από την ομάδα των ομηλικών και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές προβλέπουν αύξηση της απόρριψης από την ομάδα των ομηλικών. Παραπλήσιες έρευνες, όπως των Denham και Holt (1993) επιβεβαίωσαν τα παραπάνω αποτελέσματα.

Ο ρόλος του φύλου

Γενικά, είναι γνωστό, ότι οι γονείς μεγαλώνουν τα παιδιά τους με αντρικά και γυναικεία στερεότυπα, τιμωρούν με διαφορετικό τρόπο τα αγόρια από τα κορίτσια και για διαφορετικές αιτίες. Επίσης, οι συνομήλικοι δρουν με διαφορετικό τρόπο στις ομάδες των κοριτσιών και των αγοριών και οι αντιλήψεις τους διαφέρουν. Δηλαδή, τα αγόρια θεωρούν περισσότερο σημαντική την σωματική επιθετικότητα ενώ, τα κορίτσια την κοινωνική. Αλλά, και στο σχολείο τόσο, ο δάσκαλος όσο, και οι συμμαθητές διαφορετικά θα αντιμετωπίσουν παραδείγματος χάριν, την επιθετική συμπεριφορά των κοριτσιών από αυτή των αγοριών. Αυτή τη διαπίστωση ενισχύουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Fagot, Hagan, Leinbach και Kronseberg (1985) οι οποίοι μελέτησαν σε δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας πώς αντιδρούν οι ομήλικοι στις επιθετικές συμπεριφορές των αγοριών και κοριτσιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιθετικές συμπεριφορές των κοριτσιών αγνοούταν περισσότερο από των αγοριών των οποίων οι συμπεριφορές είχαν την αντίδραση των υπόλοιπων συμμαθητών. Στην ίδια έρευνα ο δάσκαλος αντιδρούσε μόνο στο 10% των επιθετικών συμπεριφορών των κοριτσιών σε αντίθεση με το 41% των επιθετικών συμπεριφορών των αγοριών. Συμπεραίνουμε ότι, τόσο, η οικογένεια όσο, και το σχολείο επηρεάζει τη συμπεριφορά των αγοριών διαφορετικά από των κοριτσιών. Έτσι, τα αγόρια χαρακτηρίζονται πιο επιθετικά από τα κορίτσια (Eisenberg & Miller, 1987· Hay, Castle, Davies, Demetriou, & Stimson, 1999· Phillipsen, Bridges, McLemore, & Saponaro, 1999) και τα κορίτσια χαρακτηρίζονται με περισσότερες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές από τα αγόρια, κυρίως στο να ψάχνουν και να λαμβάνουν βοήθεια (Eisenberg & Fabes, 1998· Ruble & Martin, 1998) να λαμβάνουν και να στέλνουν μη λεκτικές νύξεις (DePaulo, 1992) και να περιμένουν τη σειρά τους (Maccoby, 1986). Αυτές οι διαφορές στα αγόρια και στα κορίτσια εντοπίστηκαν και στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Burford,

Foley, Rollins και Rosario (1996) μελέτησαν τις διαφορές στη θετική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας και έδειξαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια εμπλέκονται σε κατάλληλες με στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφορές. Τα κορίτσια δείχνουν περισσότερες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές από τα αγόρια ειδικά στην συνεργατικότητα. Αντίθετα, τα αγόρια είναι πιο κατάλληλα άτομα από τα κορίτσια για να επιδείξουν συμπεριφορές καταναγκασμού και απαίτησης στους ομηλικούς τους.

Πολλοί ερευνητές όμως, αμφισβήτησαν τις παραπάνω απόψεις εξαιτίας του ότι η επιθετικότητα δεν αξιολογούταν στους διαφορετικούς τύπους της (φυσική, σχεσιακή κλπ). Έρευνες που, ξεχώρισαν τη σωματική και σχεσιακή επιθετικότητα συγκλίνουν στην άποψη πως, τα αγόρια δείχνουν περισσότερο επιθετικές συμπεριφορές που σχετίζονται με σωματική επιθετικότητα ενώ, τα κορίτσια με σχεσιακή επιθετικότητα (Crick & Dodge, 1999). Τα αγόρια και τα κορίτσια όταν είναι επιθετικά αποζητούν να πληγώσουν τους ομηλικούς τους. Η αποδοχή και οι φιλίες είναι ότι, πληγώνει περισσότερο τα κορίτσια γι' αυτό, και η επιθετική συμπεριφορά των κοριτσιών είναι περισσότερο σχεσιακή (Crick & Grotpeter, 1995).

Τα αποτελέσματα των ερευνών για την προσχολική ηλικία ακολουθούν αυτά των μεγαλύτερων παιδιών. Επί παραδείγματι, στην έρευνα των Ostrov, Woods, Jansen, Casas και Crick (2004) οι οποίοι σε δείγμα 60 νηπίων συλλέξανε αποτελέσματα για τη σχεσιακή, σωματική λεκτική και μη λεκτική επιθετικότητα, έδειξαν πως τα κορίτσια λαμβάνουν και δίνουν περισσότερη σχεσιακή επιθετικότητα από τα αγόρια, ενώ τα αγόρια δείχνουν πιο συχνά από τα κορίτσια σωματική επιθετικότητα.

Σε αντίθεση, με τις προηγούμενες διαπιστώσεις είναι οι απόψεις ερευνητών που δεν εντοπίζουν διαφορές λόγω του φύλου στην επιθετικότητα και πιο συγκεκριμένα, στη σχεσιακή επιθετικότητα (Hayward & Fletcher, 2003).

Ο συνδυασμός της απόρριψης από την ομάδα των ομηλίκων και της επιθετικότητας δημιουργεί πολλά προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος του φύλου είναι στις περισσότερες έρευνες καθοριστικός. Οι Bierman, Smoot και Aumiller (1993) σε δείγμα παιδιών από πρώτης έως και πέμπτης Δημοτικού βρήκαν πως αγόρια που είναι επιθετικά αλλά όχι απορριπτόμενα από την ομάδα των ομηλίκων δεν δείχνουν στον ίδιο βαθμό προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς με τα αγόρια που είναι και επιθετικά και απορριπτόμενα από την ομάδα των ομηλίκων. Στην ίδια έρευνα τα αγόρια που έχουν μόνο απορριφθεί από την ομάδα των ομηλίκων και δεν δείχνουν επιθετικές συμπεριφορές είναι πιο παθητικά και κοινωνικά αδέξια άτομα. Μετά από δύο χρόνια τα αγόρια με επιθετικότητα και καθόλου αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων δείχνουν ψηλότερα επίπεδα επιθετικής και διασπαστικής συμπεριφοράς και φυσικά χαμηλά επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτά τα αποτελέσματα δεν ισχύουν για τα κορίτσια. Επίσης, η Walker (2004) μελέτησε τη σχέση του φύλου, κοινωνικής αποδοχής και κοινωνικής συμπεριφοράς σε δείγμα 182 παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια και πιο συχνά χρησιμοποιούν επιθετικές και διασπαστικές δεξιότητες για να εισέλθουν στην ομάδα των παιδιών όπως, και πιο επιθετικές στρατηγικές για επίλυση καυγάδων. Συμπερασματικά, το φύλο επηρεάζει τη σχέση της κοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς με την αποδοχή. Το ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν περισσότερες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές από τα αγόρια είναι ένα πλεονέκτημα στο να κάνουν καλές φίλιες, περισσότερες από αυτές των αγοριών επειδή, σ' αυτή την ηλικία η θετική κοινωνική συμπεριφορά είναι συνδεδεμένη με τον αριθμό των φίλων που έχει ένα παιδί. Πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει την επίδραση του φύλου στη φιλία, όπως οι Sebanc, Kearns, Hernandez και Galvin (2007) θεωρούν το φύλο, πιο συγκεκριμένα το κορίτσι, τη δημοτικότητα στους συμμαθητές και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά προβλεπτικούς παράγοντες για τη φιλία. Η έρευνα των Peters, Cillessen, Riksen-Walraven

και συνεργατών (2010) σε 1953 μαθητές μέσης εκπαίδευσης δίνει επιπλέον πληροφορίες για το ρόλο του φύλου. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματά έδειξαν, πως η συμπεριφορά των παιδιών δεν σχετίζεται μόνο από την αποδοχή τους από την ομάδα των ομηλικών αλλά και από την αποδοχή και το κοινωνικό status των «καλύτερων» φίλων τους. Για τα αγόρια η αποδοχή των φίλων τους προβλέπει την έκδηλη επιθετικότητα αρνητικά, αλλά η δημοτικότητα των φίλων τους προβλέπει θετικά την έκδηλη επιθετικότητα. Για τα κορίτσια, η δημοτικότητα των καλύτερων φίλων τους προβλέπει θετικά τη σχεσιακή επιθετικότητα και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, με όποια μέθοδο μετρηθεί η κοινωνική συμπεριφορά υπάρχουν διαφορές λόγω φύλου (Eisenberg & Fabes, 1998; Grusec, Goodnow, & Cohen, 1996; Hastings, Rubin, & DeRose, 2005) και η κοινωνική συμπεριφορά των αγοριών και κοριτσιών επηρεάζει διαφορετικά τόσο την αποδοχή όσο και τη φιλία.

Μέτρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς

Οι περισσότερες έρευνες αξιολογούν την κοινωνική συμπεριφορά με μεθόδους βασισμένες σε ερωτηματολόγια. Τα περισσότερα ερωτηματολόγια έχουν ερωτήσεις παραδείγματος χάριν, για την σωματική επιθετικότητα: πόσο συχνά χτυπά, δίνει κλωτσιές, παλεύει, φωνάζει κλπ., για τη σχεσιακή επιθετικότητα: πόσο συχνά διαδίδει φήμες κλπ., για τη διασπαστική συμπεριφορά: πόσο συχνά διακόπτει το μάθημα, ενοχλεί τους άλλους κλπ., για θετικές κοινωνικές συμπεριφορές: πόσο νοιάζεται και βοηθάει τον άλλον, πόσο συνεργάζεται κλπ. Οι κλίμακες αξιολόγησης αποτελούν ένα εργαλείο που παρέχει τη μεγαλύτερη πληροφορία σε μικρό χρόνο και με ικανοποιητική τεχνική ακρίβεια και πρακτικότητα στη χρήση τους. Παραδείγματος χάριν, η γνωστή κλίμακα School social behavior scale SSBS, (Merrell,

1993), σχεδιάστηκε ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης και εγκυροποιήθηκε σε δείγμα 1855 μαθητών και μαθητριών ηλικίας 6-12 ετών από διάφορες πολιτείες της Αμερικής. Περιλαμβάνει δύο μέρη, τη θετική κοινωνική και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Άλλες κλίμακες που χρησιμοποιούν οι ερευνητές είναι: η «Child Behavior Scale», η «Child Behavior Checklist», η «Social Behavior Questionnaire», η «Prosocial Goal Pursuit Questionnaire» κ.α.

Η αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς ενός μαθητή/τριας με ερωτηματολόγιο μπορεί να γίνει από τον ίδιο/α αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών και τους συμμαθητές. Σε μια μετα-αναλυτική έρευνα των Renk και Phares (2004), η πιο συχνή πηγή πληροφόρησης είναι ο δάσκαλος της τάξης και οι ίδιοι οι συμμαθητές. Και οι δύο πηγές πληροφόρησης είναι στο περιβάλλον του σχολείου. Οι δάσκαλοι μπορούν να έχουν μία άποψη για κάθε μαθητή η οποία δημιουργήθηκε σε βάθος χρόνου, αν και δεν είναι παρόντες ή ικανοί να έχουν υπόψη τους κάθε στιγμή τη συμπεριφορά όλων των παιδιών. Ενώ, οι συμμαθητές γνωρίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών σε πολλές καταστάσεις αλληλεπίδρασης που είναι εκτός της διδασκαλικής προσοχής. Ωστόσο, οι εκτιμήσεις των δασκάλων μπορεί να επηρεαστούν από δεξιότητες ή κάποια ταλέντα των μαθητών, ή από προκαταλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το φύλο ή τον τόπο καταγωγής των μαθητών (Greener & Crick, 1999· Junttila & Vauras, 2007· Mprofu, Thomas, Chan, 2004· Semrud-Clikeman, 2007). Όσον αφορά, στις αξιολογήσεις τους, οι δάσκαλοι εμφανίζονται περισσότερο αυστηροί απέναντι στους μαθητές με χαμηλή επίδοση απ' ότι οι ίδιοι οι μαθητές στις αυτοαξιολογήσεις τους (Pierrehumbert & Beckman, 1988). Παρομοίως, οι εκτιμήσεις των συμμαθητών μπορούν να επηρεαστούν από τις προσδοκίες των γονιών και δασκάλων για τη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο

(Renk & Phares, 2004). Πολλοί είναι οι ερευνητές που χρησιμοποιούν κοινωνιομετρικές μεθόδους και μαζί με την αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων συλλέγουν και πληροφορίες για τη κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

Ωστόσο, αν και υπάρχουν περιορισμοί στις αξιολογήσεις της συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς και από τους συμμαθητές, θεωρούνται αξιόπιστες τόσο, όταν συλλέγονται από τους συμμαθητές (Greener, 2000) όσο, και από τους δασκάλους (Kagan & Kolowski, 1988). Οι γονείς είναι πιο οικείοι με τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες των παιδιών μέσα στο χρόνο και τις καταστάσεις γι' αυτό και έρευνες, κυρίως που απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά τους ζητούν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια για τη συμπεριφορά των παιδιών τους.

Εκτός από την πλειονότητα των ερευνών, που βασίζεται στα ερωτηματολόγια υπάρχουν και οι έρευνες που χρησιμοποιούν είτε πειραματικές μεθόδους είτε πρωτόκολλα παρατήρησης με ποικίλες μεθόδους «time-sampling» (Pellegrini & Bartini, 2000). Οι πειραματικές μέθοδοι περιλαμβάνουν δύο τύπων σενάρια βασισμένα σε ιστορίες: Ο Thornberg (2006) χρησιμοποιεί το κουκλοθέατρο να προκαλέσει αντιδράσεις των μαθητών κυρίως για την αντικοινωνική συμπεριφορά και οι Giles και Heyman (2005) χρησιμοποιούν φανταστικές ιστορίες για τον ίδιο σκοπό.

Οι μέθοδοι παρατηρήσεις σε φυσικά περιβάλλοντα, όπως ο εσωτερικός και εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου έχουν αποδειχθεί αξιόπιστη και έγκυρη μέθοδος για τη συλλογή συμπεριφοριστικών δεδομένων (Ostrov & Keating, 2004; Sattler, 2002) και καθιστούν τους επιστήμονες και επαγγελματίες ικανούς να αναγνωρίζουν σημάδια συμπεριφορών μέσα στα φυσικά πλαίσια στο χρόνο που αυτά συμβαίνουν. Αυτό αποτελεί πλεονέκτημα για πολλές έρευνες (Hintze, Volpe, & Shapiro, 2002). Γενικά, τα κριτήρια της καλύτερης πρακτικής στη συστηματική άμεση παρατήρηση της μαθητικής συμπεριφοράς τα παρουσιάζουν οι Hintze, Callahan, Matthews, Williams και Tobin (2002): «(α) μέτρηση συγκεκριμένων και

στοχευόμενων συμπεριφορών, (β) οι συμπεριφορές που παρατηρούνται ορίζονται εκ των προτέρων (γ) οι διαδικασίες της παρατήρησης είναι κάθε φορά σταθερή και αντικειμενική (δ) οι ώρες και τα μέρη των παρατηρήσεων επιλέγονται προσεκτικά (ε) το αποτέλεσμα και η συγκέντρωση των δεδομένων είναι τυποποιημένα» (σελ. 993). Εξαιτίας της απλότητάς της η μέθοδος παρατήρησης δεν απαιτεί περίπλοκο εξοπλισμό και προφανώς για το λόγο αυτό δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία αρκετά εργαλεία αξιολόγησης που να στηρίζονται σ' αυτήν. Αν και, πολλοί ερευνητές έχουν τονίσει τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου αξιολόγησης εντούτοις, υπάρχουν και μειονεκτήματα: α) ο πολύς χρόνος που απαιτείται για την ίδια την παρατήρηση β) σωστή επιλογή των πιο σημαντικών κοινωνικών συμπεριφορών γ) εκπαίδευση των παρατηρητών δ) η εγκυρότητα των παρατηρήσεων σε περιβάλλον που είναι φτωχό σε ερεθίσματα ε) πιθανή προκατάληψη των παρατηρητών στ) οι ακατάλληλες τεχνικές καταγραφής ζ) η υπερβολική παρουσία κάποιας συμπεριφοράς λόγω μιας συγκεκριμένης κατάστασης, κ.α. (Merrell & Gimpel, 1998). Επίσης, υπάρχει αδυναμία καθορισμού του ακριβούς αριθμού των παρατηρήσεων που απαιτούνται προκειμένου να έχουμε μια αξιόπιστη και χρήσιμη μέτρηση, σε πρόσφατες έρευνες φάνηκε ότι για μια αξιόπιστη καταγραφή της παιδικής συμπεριφοράς απαιτούνται τουλάχιστον έξι παρατηρήσεις, γεγονός που δεν ίσχυε για μια σειρά από προγενέστερες έρευνες (Doll & Elliot, 1994)

Υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό από τις παραπάνω μεθόδους, για παράδειγμα μία έρευνα μπορεί να αξιολογήσει την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και με τη μέθοδο της παρατήρησης και με ερωτηματολόγιο που συμπληρώνει ο δάσκαλος της τάξης (Pellegrini & Bartini, 2000).

Η Συμμετοχή του Παιδιού στο Παιχνίδι

Η συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι αποτελεί ένα ατομικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του που εκδηλώνεται με ένα σταθερό και αναγνωρίσιμο τρόπο σε κάθε περιβάλλον (Barnett, 1990, 1991a). Σειρά ερευνών δείχνουν ότι η συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι σχετίζεται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού (Singer, Singer, & Sherrod, 1980), γι' αυτό και οι σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές τάσεις μελετούν το παιχνίδι σαν ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και μια προδιάθεση του ατόμου να εμπλακεί με ένα ξεχωριστό, ατομικό τρόπο σε δραστηριότητες παιχνιδιού κάθε είδους και διάρκειας (Boyer, 1997). Μέσα από την αλληλεπίδραση στο παιχνίδι με την ομάδα των ομηλίκων το παιδί συγκροτεί την ταυτότητά του και κοινωνικοποιείται, ενθαρρύνεται να εξερευνά ενεργητικά το περιβάλλον, να επιλύει πραγματικά προβλήματα που έχουν νόημα για το ίδιο, να συνυπάρχει με τους άλλους, σύμφωνα με τους Dodge & Colker (όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη και συν., 2006). Έτσι, το παιχνίδι έχει συνδεθεί με τη δημιουργική σκέψη (Barnett & Kleiber, 1982) και θεωρείται το μέσο προώθησης της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Είναι γεγονός, όπως αναφέρει η Μιχαλοπούλου, ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί βιώνει καταστάσεις επικοινωνίας και γλωσσικών ανταλλαγών μιμούμενο πραγματικές, αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του και το δραστηριοποιούν ψυχικά, συναισθηματικά και νοητικά (Μιχαλοπούλου, 2010). Η διαλεκτική σχέση του παιδιού τόσο με τον εαυτό του, όσο και με τον περίγυρό του αναδεικνύει το παιχνίδι σε ένα πολύ σημαντικό μέσο για την ωρίμανση του ίδιου του παιδιού. (Γερμανός, 2004).

Τα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο πρέπει να είναι ικανά να ξεκινήσουν το παιχνίδι, να εισέλθουν σε ομάδες παιχνιδιού, να ανταποκριθούν κατάλληλα σε προτάσεις

συνομηλίκων, και να λύσουν τις διαφορές τους με τους συνομηλίκους τους. Θα πρέπει να μάθουν να δρουν και να παίζουν συνεργατικά. Η επίτευξη της συμμετοχής σε συλλογικό παιχνίδι σημαίνει πως τα παιδιά χρησιμοποιούν τις γνωστικές και τις κοινωνικές ικανότητές τους (Bretherton, 1985) και μαθαίνουν συνεργατικές συμπεριφορές. Σύμφωνα, με τον Fisher (1992) στο παιχνίδι απαιτείται η πολύ συχνή λήψη αποφάσεων και πιθανότατα αυτή η ικανότητα να συνδέεται με την ανάπτυξη κοινωνικών συμπεριφορών όπως π.χ συνεργασία. Οι πρώτες ενδείξεις για συνεργασία μεταξύ των παικτών υπάρχουν στην ηλικία των τριών και τεσσάρων χρόνων, τα παιδιά μαθαίνουν την ομαδική δουλειά, και γίνονται ικανά να συνεισφέρουν στην ομάδα ως αρχηγοί αλλά και ακόλουθοι. Το παιχνίδι ειδικά στο χώρο του νηπιαγωγείου παίρνει διάφορες μορφές που πολλοί ερευνητές θέλησαν να κατηγοριοποιήσουν. Η πιο εκτεταμένη, και ταυτόχρονα ευρέως αποδεκτή, κατηγοριοποίηση έγινε από τον Hughes (1992, οπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010) και περιλαμβάνει συμβολικό, σκληρό, κοινωνικο-δραματικό, κοινωνικό, δημιουργικό, επικοινωνίας, παιχνίδι σε βάθος, εξερεύνησης, φαντασίας, φανταστικό, κινητικό, κυριότητας, αντικειμένου και παιχνίδι ρόλων. Διαπιστώθηκε, ότι με το πέρασμα του χρόνου το παιχνίδι γίνεται όλο και πιο περίπλοκο, εφόσον συνδέεται άμεσα με τη ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού και με τη συμμετοχή του σε κοινωνικά δράματα (Doliouroulou & Rizou, 2012) και περιλαμβάνει παιχνίδια σε ομάδες, αλλά και δραστηριότητες οι οποίες αποτελούν μορφές κοινωνικού παιχνιδιού στις οποίες τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους (Μπότσογλου, 2001). Δηλαδή, σταδιακά τα παιδιά γίνονται ικανά να συμμετάσχουν σε κοινωνικό παιχνίδι. Σε αυτή τους την προσπάθεια πολλοί είναι οι παράγοντες που θα καθορίσουν την επιτυχημένη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι. Εκτός, από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και το περιβάλλον που εξελίσσεται το παιχνίδι, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι οι γονείς με την συμπεριφορά τους στο παιδί και το γονικό τους στυλ επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι (Dishion, 1990· Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991· Mize

& Petit, 1997). Δηλαδή, τα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά (Poel, Bruyn, & Henk, 1991) και οι στάσεις των γονέων απέναντι στο παιχνίδι (Barnett, 1991b) μπορούν να καθορίσουν αν θα καταφέρει το παιδί να παίζει συνεργατικά, να ακολουθεί κανόνες κ.α.

Αυτό που διαχωρίζει το κοινωνικό παιχνίδι από τα άλλα είδη παιχνιδιού είναι ότι περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Coplan, Rubin και Findlay, 2006) και την ικανότητα από μέρους των παιδιών να είναι σε θέση να υπακούν σε κανόνες για ομαλή συνέχιση του παιχνιδιού που τα ίδια έχουν προσυμφωνήσει στην έναρξη του παιχνιδιού (Gray, 2009). Το κοινωνικό παιχνίδι συμβαίνει όταν το παιδί (α) κινητοποιείται να εμπλέξει και άλλους σε δραστηριότητες παιχνιδιού (β) είναι ικανό να ελέγξει την έγερση συναισθημάτων, (γ) κατέχει τις ικανότητες να ξεκινήσει συναναστροφές με κάποιο άλλο παιδί, και (δ) οι κοινωνικές προτάσεις γίνονται αποδεκτές. Το παιδί που είναι ικανό να συμμετέχει σε κοινωνικό παιχνίδι προσπερνάει εύκολα τις διαφορές που έχει με τα άλλα παιδιά (Botsoglou & Kakana, 2003) και έχει αντιληφθεί ότι αν δεν διαπραγματευτεί και δεν συνεργαστεί, το παιχνίδι θα τελειώσει και γι' αυτό πρέπει να ρυθμίσει την συμπεριφορά του ώστε να συνεχίσει να παίζει μαζί με τους ομηλικούς του (Heidemann & Hewitt, 1992; Poole, Miller, & Church, 2004).

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς στο παιχνίδι βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί όχι μόνο το «εγώ», τον εαυτό του δηλαδή, αλλά και την υπόσταση του άλλου, να αυτό-προσδιοριστεί σε σύγκριση με τους συνομηλικούς του μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης. Η Moyles (2002, όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010) υποστηρίζει πως μέσα από το «κοινωνικο-συναισθηματικό παιχνίδι το παιδί αναπτύσσει τη γλωσσική αντίληψη, συναισθήματα και καταστάσεις αυτοελέγχου, συμπάθειας και συναγωνισμού που βοηθούν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους. Γι' αυτό, και πολλοί ερευνητές ταυτίζουν την έννοια της κοινωνικής

ικανότητας με την ικανότητα των παιδιών να εμπλέκονται σε πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους στο παιχνίδι (Howes & Matheson, 1992).

Αν και, υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία για τη συμπεριφορά των παιδιών στο παιχνίδι, παραμένει το ερώτημα, τι είδους παιχνίδι σχετίζεται με την κοινωνική ικανότητα των παιδιών όταν βρίσκονται με τους ομηλικούς τους. Το είδος του παιχνιδιού που έχει μελετηθεί αρκετά είναι το «σκληρό» παιχνίδι, χωρίς όμως, να συγκλίνουν τα αποτελέσματα των ερευνητών σε μία κατεύθυνση. Οι Hart, DeWolf, Wozniak και Burts (1992) έδειξαν πως το «σκληρό» παιχνίδι εξυπηρετεί διαφορετικές λειτουργίες σε διαφορετικές ηλικίες, και πιο ειδικά στην προσχολική ηλικία σχετίζεται με χαμηλή κοινωνική ικανότητα, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες σχετίζεται με υψηλά επίπεδα κοινωνικής ικανότητας. Ένα άλλο είδος παιχνιδιού που απασχόλησε τους ερευνητές σε αυτόν τον τομέα είναι το παιχνίδι «άσκησης» που αναφέρεται ως μια κατηγορία από το παιχνίδι σωματικής δραστηριότητας. Οι Pellegrini και Smith (1998) έδειξαν πως το παιχνίδι «άσκησης» βοηθά στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία βελτιώνει την ικανότητα να αλληλεπιδρούν με τους ομηλικούς τους και επομένως να αναπτύσσουν την κοινωνική τους ικανότητα. Επίσης, το παιχνίδι προσποίησης έχει συνδεθεί με την κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Brownell & Brown, 1992).

Γενικά, το παιχνίδι σχετίζεται με την κοινωνική ικανότητα και πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι οι αλληλεπιδράσεις στο παιχνίδι συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων: τη φιλία και την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών (Blatchford, 1998; Boulton, 1996; Farver, Kim, & Lee, 1995; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Με αυτή τη διαπίστωση είναι σύμφωνη και η Αυγητίδου (1997) η οποία θεωρεί ότι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παιχνιδιού τα παιδιά χτίζουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Επιπλέον οι Berndt και Ladd (1993) συσχετίζουν το παιχνίδι των μικρών παιδιών με την ικανότητα να δημιουργούν φιλίες και η Dunn (1993) μιλά για το ρόλο της φιλίας στην προσχολική ηλικία

και της ενίσχυσής της μέσα από το παιχνίδι. Η σχέση της φιλίας και του παιχνιδιού τονίζεται στην αναφορά της Paley (1992) «το παιχνίδι προέρχεται από τη φιλία και η φιλία προέρχεται από το παιχνίδι» (σελ. 21). Επίσης, οι MacArthur και Gaffney (2001) τονίζουν τη θετική συσχέτιση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων.

Η εμπλοκή του παιδιού σε πιο πολύπλοκες συμπεριφορές παιχνιδιού έχει συνδεθεί με την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών. Η πλειονότητα των ερευνών έδειξε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εμπλέκονται περισσότερο σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι είναι περισσότερο αποδεκτά από την ομάδα των ομηλικών (Black & Hazen, 1990· Ladd & Price, 1993· Ladd, Price, & Hart, 1988). Επίσης, οι Connolly και Doyle (1984) έδειξαν πως τα παιδιά που ενεπλάκησαν σε παιχνίδι προσποίησης ήταν πιο αποδεκτά από τους ομηλικούς και αξιολογήθηκαν ως πιο κοινωνικά ικανά με τους συνομηλικούς τους. Λίγο μετά, οι ίδιοι ερευνητές, Doyle και Connolly (1989) έδειξαν πως τα παιδιά τέσσερα και πέντε χρόνων που εμπλέκονται σε παιχνίδι προσποίησης είναι περισσότερο αποδεκτά από την ομάδα των ομηλικών. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα για λίγο μικρότερα παιδιά του Howes, (Howes, 1988). Κάποιες έρευνες διαχωρίζουν το «απλό» παιχνίδι προσποίησης από το «εξελιγμένο» παιχνίδι προσποίησης και διαπιστώνουν πως τα παιδιά που εμπλέκονται σε περισσότερο «εξελιγμένο» παιχνίδι προσποίησης προτιμώνται περισσότερο από τους συμμαθητές τους (Doyle & Connolly, 1989· Howes & Matheson, 1992· Howes, Unger, & Matheson, 1991).

Όμως, υπάρχουν και έρευνες με αντίθετα αποτελέσματα ειδικά για τις μικρές ηλικίες, όπως, η έρευνα των Spinrad, Eisenberg, , Harris και συν. (2004) υποστηρίζουν πως το μη-κοινωνικό παιχνίδι δεν σχετίζεται με χαμηλή αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών.

Το ερώτημα αν η συμμετοχή σε κοινωνικό ή μη-κοινωνικό παιχνίδι επηρεάζει διαφορετικά την αποδοχή των παιδιών από τους ομηλικούς τους απ' ότι το είδος του παιχνιδιού απάντησαν σε πρόσφατη έρευνα οι Larry, Craigh και Cortney (2008), σύμφωνα

με τους οποίους τα παιδιά που εμπλέκονται σε μοναχικές συμπεριφορές παιχνιδιού έχουν μικρή αποδοχή ακόμη και αν το είδος του παιχνιδιού είναι «παιχνίδι προσποίησης». Στην ίδια έρευνα μελετήθηκε η σχέση του «σκληρού παιχνιδιού» με συνεργατικές συμπεριφορές συμμετοχής με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ακόμη κι αν το «σκληρό παιχνίδι» είναι συνεργατικό συσχετίζεται με χαμηλά επίπεδα αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων (Larry, Craigh, & Cortney, 2008). Πάντως, ακόμη και από το «σκληρό παιχνίδι» τα παιδιά έχουν κοινωνικά οφέλη, γιατί όχι μόνο έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα αλλά και την ευκαιρία να προσπαθήσουν να έχουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους (Pellegrini & Smith, 1998).

Έτσι ενώ, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως μόνο ένας συγκεκριμένος τύπος παιχνιδιού επι παραδείγματι, το παιχνίδι προσποίησης σχετίζεται με την κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Doyle & Connolly, 1989· Dunn & Cutting, 1999), η πλειονότητα των ερευνητών θεωρεί πως οποιαδήποτε συγκρότηση κοινωνικού παιχνιδιού σχετίζεται με την κοινωνική ικανότητα (Gagnon & Nagle, 2004· Howes & Matheson, 1992).

Συνοψίζοντας, η συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικό παιχνίδι από οποιοδήποτε κατηγορία παιχνιδιού έχει σχετιστεί με την ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας και τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο, την αποδοχή και τη φιλία.

Το παιχνίδι στην τάξη και στην αυλή του σχολείου

Μια σειρά από μελέτες εξερεύνησαν το φυσικό περιβάλλον του παιχνιδιού που επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους. Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες επικεντρώθηκαν στην αλληλεπίδραση με τους ομηλίκους στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Αρκετές είναι ωστόσο, οι εμπειρικές έρευνες που δείχνουν πως κάθε

περιβάλλον παιχνιδιού (τάξη, αυλή) επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τη συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι (Pack, 1995). Παλαιότερες έρευνες μελετούν το κοινωνικό παιχνίδι μέσα στην τάξη (όπως, Rubin, 1982· Rubin, & Watson, Jambor, 1978) ενώ, μεταγενέστερες αυτών, στην αυλή του σχολείου (όπως, Hart, DeWolf, & Burts, 1993· McNeilly-Choque, Hart, Robinson, et al., 1996· Pellegrini, 1995) κυρίως για τους λόγους σύμφωνα με τους οποίους η αυλή του σχολείου παρέχει ευκαιρία για ελεύθερο παιχνίδι το οποίο, επιτρέπει στα παιδιά να παίζουν με όποιον τρόπο αυτά επιλέγουν, να εξερευνούν σύμφωνα με την εσωτερική, φυσική τάση τους και να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον.

Αρκετές είναι οι έρευνες που συγκρίνουν τα δύο περιβάλλοντα (σχολική τάξη-σχολική αυλή). Παραδείγματος χάριν, οι Hartle και Johnson (1993) υποστήριξαν πως το λειτουργικό παιχνίδι όπως το τρέξιμο, το σκαρφάλωμα διευκολύνεται στην αυλή του σχολείου ενώ, το εποικοδομητικό παιχνίδι και το παιχνίδι προσποίησης αναπτύσσεται περισσότερο μέσα στην τάξη. Οι Shin και Frost (1995) πραγματοποίησαν έρευνα παρατήρησης σε καλά εξοπλισμένο σχολικό αύλειο χώρο και καλά εξοπλισμένη από υλικά για παιχνίδι, τάξη στο εσωτερικό του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αυλή του σχολείου επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού περισσότερο απ' ότι το περιβάλλον της τάξης. Τα αποτελέσματα αυτά ισχύουν και για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Εκτός από το είδος του παιχνιδιού που θα ασχοληθεί το παιδί, οι επιστήμονες διερωτήθηκαν αν ο χώρος (τάξη ή αυλή) μπορεί να συντελεί για την ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητες για την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές. Την απάντηση έδωσε η έρευνα του Hartle (1994) που παρατήρησε τη συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι και το είδος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης 27 παιδιών νηπιαγωγείου, επικεντρώνοντας την έρευνα στην ικανότητα των παιδιών να διαπραγματεύονται με επιτυχία τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δεξιότητες επικοινωνίας, η ικανότητα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων ενδυναμώνονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

στην αυλή του σχολείου. Οι Frost και Wortham (1988) επιβεβαιώνουν πως το «εξωτερικό» παιχνίδι γενικά, βελτιώνει και αναπτύσσει κάθε πτυχή της κινητικής, γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής ανάπτυξης και την δημιουργικότητα, την επίλυση των προβλημάτων και την διασκεδαστικότητα.» (σελ. 24).

Άλλες έρευνες επικεντρώθηκαν γενικά, στο κοινωνικό παιχνίδι όπου διαπιστώθηκε πως ο εξωτερικός χώρος και πιο ειδικά οι αυλές των σχολείων προωθούν το κοινωνικό παιχνίδι περισσότερο απ' ό τι το εσωτερικό περιβάλλον, όπως είναι η σχολική τάξη του νηπιαγωγείου (Hartle, 1996). Επίσης, η έρευνα του Henniger (1985, όπ. αναφ. στο Davies, 1996) βρήκε διαφορές στο κοινωνικό παιχνίδι στην αυλή και στην τάξη του σχολείου. Οι συμπεριφορές παιχνιδιού που παρατηρήθηκαν περισσότερο συχνά στην τάξη του σχολείου είναι το μοναχικό παιχνίδι όταν στην αυλή παρατηρήθηκε περισσότερο το μη κοινωνικό/παράλληλο παιχνίδι.

Η αυλή του σχολείου παρέχει το κατάλληλο φυσικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά θα διαπληκτιστούν και θα αναπτύξουν την κοινωνική τους ικανότητα. Αν συνυπολογίσουμε επίσης το γεγονός ότι στα αστικά κέντρα οι ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι συρρικνώνονται λόγω έλλειψης χώρων, το παιχνίδι στο διάλειμμα παραμένει μοναδική ευκαιρία για τα παιδιά, η οποία διασώζει ακόμη το αυθόρμητο, μη εμπορικό παιχνίδι (Γερμανός, 1998).

Οι επιστήμονες συμφωνούν πως η κοινωνική συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι και οι συμπεριφορές που επιδεικνύει σε αυτό είναι καλό να εξετάζονται στο πλαίσιο που αυτά τα σημαντικά περιστατικά συμβαίνουν και συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών (Leff, Costigan, & Power, 2004) με την επισήμανση ότι στην αυλή οι συμπεριφορές του παιδιού είναι ανεπηρέαστες από τους κανόνες, το δάσκαλο κλπ.

Παρότι, οι περισσότεροι ερευνητές μιλούν για τα πλεονεκτήματα της αυλής εντούτοις, υπάρχουν αναφορές που δείχνουν ότι για κάποια παιδιά η αυλή του σχολείου μπορεί να αποτελεί ένα πλαίσιο απομόνωσης. Ο Scarlett (1983) παρατήρησε πως τα

κοινωνικά απομονωμένα παιδιά στο διάλειμμα είναι αυτά που την περισσότερη ώρα τους την ξοδεύουν στο περιθώριο κοιτώντας τους άλλους. Από άλλους ερευνητές η αυλή του σχολείου έχει σχετιστεί με επιθετικότητα και συμπεριφορές εξαναγκασμού (Pellegrini & Bjorklund, 1996). Ο Fabian (1998, 2000, 2002) υποστηρίζει πως κάποια μεγαλύτερα παιδιά στην ηλικία θεωρούν την κουλτούρα του σχολείου «άγρια» επειδή, οι εκδηλώσεις επιθετικότητας στην αυλή του σχολείου είναι πολύ συχνές και οι γονείς τους ανησυχούν για τις συναναστροφές που θα έχουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Μια άλλη κατηγορία παιδιών που αδυνατεί να συνυπάρχει σε κάποια ομάδα στην αυλή του σχολείου είναι τα παιδιά τα οποία σε κάποια χρονική στιγμή ήταν μέλη μιας ομάδας και υποτιμήθηκαν με αποτέλεσμα την απώλεια της αυτοεκτίμησής τους και της εμπιστοσύνης τους στην ομάδα (Weare, 2000). Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες όπως αναφέρεται από την Αυγητίδου (2001), οι οποίες εξετάζουν το παιδικό παιχνίδι στους χώρους γενικότερα του νηπιαγωγείου σε σχέση με την δημιουργία και τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και τη συνεργατική μάθηση. Ενώ, ο Ματσαγγούρας (2001) έχει ασχοληθεί με την παιδαγωγική σχέση του αύλειου χώρου και του διαλείμματος από τη σκοπιά των θεωριών του παιχνιδιού. Η Μπότσογλου (2001) αναφέρει ότι το παιχνίδι που εμπλέκεται το παιδί έξω από την τάξη είναι κατά κύριο λόγο κινητικό παιχνίδι και το ορίζει ως «ελεύθερο παιχνίδι». Στο διάλειμμα το παιδί έχει την ευκαιρία να μετακινηθεί ελεύθερα, να τρέξει στο χώρο, να εκτονωθεί, να χαλαρώσει, να εξερευνήσει τις αλλαγές γύρω του, να παίξει με τα άλλα παιδιά και να αναπτύξει φιλίες.

Συνοψίζοντας, η αυλή του σχολείου είναι ένας χώρος που κατά κύριο λόγο ευνοεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων θετικά και σε κάποιες περιπτώσεις αρνητικά σύμφωνα με τον Blatchford (όπ. αναφ. στη Μπότσογλου, 2001). Ωστόσο, στα μικρότερα παιδιά του νηπιαγωγείου τόσο η τάξη με το δομημένο πρόγραμμα όσο και η αυλή δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετάσχουν σε διάφορα είδη παιχνιδιού. Η δράση

από τη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι είτε στην τάξη είτε στην αυλή έχει την ίδια σπουδαιότητα (Μπότσογλου, 2001).

Ο ρόλος του φύλου

Μέσα από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως τα στερεότυπα των φύλων αναπαράγονται μέσα από το παιχνίδι των παιδιών. Οι Martin και Fabes (2001) μελέτησαν το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία και παρατήρησαν πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας παίζουν πιο συχνά με ομηλικούς του ίδιου φύλου και συμμετέχουν σε στερεοτυπικές συμπεριφορές στο παιχνίδι σύμφωνα με το φύλο τους. Τα κορίτσια και τα αγόρια μεγαλώνοντας μαθαίνουν να έχουν διαφορετικές προτιμήσεις για τα παιχνίδια που επιλέγουν. Σίγουρα, για τις επιλογές τους καθοριστικό ρόλο έπαιξε η οικογένεια και πόσο, είτε άμεσα είτε έμμεσα, υποστήριζε τα στερεότυπα των φύλων.

Τα αγόρια επιλέγουν διαφορετικές δραστηριότητες παιχνιδιού από τα κορίτσια (Thorne, 1993) προτιμούν παιχνίδι με σωματική δραστηριότητα (Boyle, Marshall, & Robeson, 2003) και πιο συχνά από τα κορίτσια το «σκληρό παιχνίδι» (Martin & Fabes, 2001· Thorne, 1993). Οι ομάδες των κοριτσιών εμπλέκονται πιο συχνά σε παιχνίδι συνεργασίας και οι αλληλεπιδράσεις τους εμπεριέχουν οικειότητα και αποκλειστικότητα (Zarbatany, McDougall, & Hymel, 2000).

Παρότι, πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με το παιχνίδι και ειδικά με το παιχνίδι προσποίησης, οι έρευνες για το παιχνίδι προσποίησης στα αγόρια και στα κορίτσια έχουν διαφορετικά αποτελέσματα, ως προς τη συχνότητα εμπλοκής τους. Δηλαδή, κάποια αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως τα κορίτσια εμπλέκονται σε παιχνίδι προσποίησης περισσότερο συχνά απ' ό,τι εμπλέκονται τα αγόρια (Jones & Glenn, 1991· Lindsey & Mize,

2001· Wall, Pickert, & Gibson, 1990· Weinberger & Starkey, 1994· Werebe & Baudonniere, 1991). Ενώ, εντοπίστηκαν άλλα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν τα αγόρια να εμπλέκονται σε παιχνίδι προσποίησης περισσότερο συχνά απ' ό τι τα κορίτσια (Doyle, Ceschin, Tessier, & Doehring, 1991 · Rubin, Watson, & Jambor, 1978).

Αντίθετα, στα προηγούμενα αποτελέσματα είναι αποτελέσματα ερευνών τα οποία δεν αναφέρουν διαφορές στη συχνότητα εμπλοκής των αγοριών και κοριτσιών στο παιχνίδι προσποίησης με τους άλλους ομηλικούς (όπως, Connolly, & Doyle, 1984· Farver & Shin, 1997· Howes, Unger, & Seidner, 1989· Pellegrini & Perlmutter, 1989) και όπως ειπώθηκε από τους Goncu, Patt και Kouba (2002) αυτή η ασυμφωνία μεταξύ των ερευνών οφείλεται είτε στο διαφορετικό πλαίσιο που παρατηρήθηκαν τα παιδιά, είτε στην διαφορετική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε από τους ερευνητές.

Μέθοδοι αξιολόγησης

Το παιχνίδι φαίνεται να αποτελεί χαρακτηριστική συμπεριφορά των μικρών παιδιών που εμπλέκονται σε δραστηριότητες μέσα από τις οποίες φαίνεται η δημιουργική σκέψη, η συνεργασία με τα άλλα παιδιά κ.α. Γι' αυτό και η ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει σε διάφορες μορφές παιχνιδιού αποτελεί δείκτη όχι μόνο για την ανάπτυξη των αντιληπτικών του λειτουργιών, αλλά και για την πορεία της κοινωνικοποίησης του. Πολλοί ερευνητές εστιάζουν στη συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι για να διακρίνουν το επίπεδο της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Wood και Attfield (2006, όπ.αναφ. από τις Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008) μια αξιολόγηση βασισμένη στο παιχνίδι βοηθά τους εκπαιδευτικούς:

- να αποκτήσουν ξεκάθαρες απόψεις για τη σημασία του παιχνιδιού ως βασικού μέρους του προγράμματος,
- να αναγνωρίζουν τη βασική σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού,
- να αποδέχονται τις δραστηριότητες που αναδύονται μέσα από το παιχνίδι των παιδιών ως μέρος του προγράμματος,
- να αντιλαμβάνονται πώς λειτουργούν τα παιδιά ως μαθητευόμενοι στις αυθόρμητες δραστηριότητες,
- να επιλέγουν δραστηριότητες ανάλογες με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και
- να κατανοούν τη σημασία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού- παιδιού στο παιχνίδι.

Η περισσότερο διαδεδομένη αξιολόγηση του παιδιού μέσα από το παιχνίδι είναι η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης. Η εγκυρότητα αυτής της μεθόδου πολύ συχνά είναι πολύ «δυνατή» (Hintze, Volpe, & Shapiro, 2002). Και όπως αναφέρουν οι Blatchford και συν. (2003) « η συστηματική παρατήρηση πιθανά είναι η πιο αξιόπιστη μέθοδος..» για να αποτυπωθούν οι συμπεριφορές του παιδιού στο παιχνίδι (σελ. 487). Η παρατήρηση πραγματοποιείται είτε σε επαναλαμβανόμενα χρονικά διαστήματα των 10 δευτερολέπτων (Riley & Jones, 2005) ή 20 δευτερολέπτων (Blatchford, et al., 2003) ή μέχρι πέντε λεπτών (Farver & Lee-Shin, 2000) ή όσο διαρκεί το διάλειμμα στο σχολείο (Thomson, 2005).

Μοντέλα παρατήρησης της παιγνιώδους συμπεριφοράς παιδιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μελέτη του παιχνιδιού σε γνωστικό ή σε κοινωνικό περιεχόμενο ή σε συνδυασμό των δύο, τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους από την προσχολική μέχρι και τη σχολική ηλικία.

Ένα από τα πρώτα μοντέλα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν της Parten (1932) που περιγράφει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά παίζουν. Η Parten

περιέγραψε έξι κατηγορίες κοινωνικής συμμετοχής στο παιχνίδι. Οι πρώτες τέσσερις κατηγορίες αναφέρονται στο μη-κοινωνικό παιχνίδι:

- (1) Μη-κατηγοριοποιήσιμη συμπεριφορά – έντονη η απουσία προθέσεων ή σκοπού
- (2) Παρατηρητής – ενώ παρατηρεί τις δραστηριότητες των άλλων δεν κάνει καμμία προσπάθεια να παίξει μαζί τους.
- (3) Μοναχικό παιχνίδι – το παιδί παίζει μόνο του σε απόσταση από τα άλλα παιδιά ή έχει γυρισμένη την πλάτη στα άλλα παιδιά. Κατά την διάρκεια του μοναχικού παιχνιδιού το παιδί παίζει με παιχνίδια τα οποία είναι διαφορετικά από αυτά που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους τα άλλα παιδιά, είναι αφοσιωμένο σε αυτό που κάνει και δεν δίνει σημασία στα άλλα παιδιά.
- (4) Παράλληλο παιχνίδι – το παιδί παίζει ανεξάρτητο από τα άλλα παιδιά δίπλα τους ή μπορεί να βρίσκεται στο χώρο της παρέας των άλλων παιδιών αλλά χωρίς να είναι μαζί τους. Η Parten (1932) επίσης καθόρισε και δύο κατηγορίες από το παιχνίδι αλληλεπίδρασης.
- (5) Συμμετοχικό παιχνίδι – τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους άλλους συμμαθητές τους στο παιχνίδι, χρησιμοποιούν ίδια υλικά στο παιχνίδι αλλά στην πραγματικότητα δεν υπάρχει πραγματική συνεργασία ή κάποιος καταμερισμός των εργασιών στην ομάδα.
- (6) Παιχνίδι συνεργασίας -- εμπεριέχει ένα σύνολο ενεργειών που οργανώθηκαν με το σκοπό να διεκπεραιώσουν ένα αρχικό σχέδιο δράσης ή την επίτευξη κάποιου στόχου. Στις μετέπειτα έρευνες οι δύο αυτές κατηγορίες παιχνιδιού αλληλεπίδρασης (συμμετοχικό και συνεργασίας) αναφέρονται ως κοινωνικό παιχνίδι (Rubin, Maioni, & Hornung, 1976; Rubin, Watson, & Jambor, 1978).

Ένα άλλο μοντέλο παρατήρησης αναπτύχθηκε από τον Howes (1988) το οποίο περιλάμβανε τις εξής κατηγορίες συμμετοχής του παιδιού στο παιχνίδι: μοναχικό, παράλληλο, κοινωνικό και κοινωνικό προσποίησης. Το κοινωνικό παιχνίδι ορίστηκε τουλάχιστο ως μια αμοιβαία και συμπληρωματική ανταλλαγή των ρόλων στο παιχνίδι

(Howes, Unger, & Seidner, 1989) ενώ, το κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης ορίστηκε τουλάχιστο ως το συνεργατικό παιχνίδι προσποίησης στο οποίο τα παιδιά υιοθετούν φανταστικούς ρόλους (Howes, et.al., 1989).

Μία δεκαετία αργότερα, οι Sigman και Ruskin (1999) για να διακρίνουν τη συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι περιλαμβάνουν τρία επίπεδα συμμετοχής: (1) μη –κοινωνικό παιχνίδι (π.χ., συμπεριφορές χωρίς κοινωνικά στοιχεία– το παιδί παίζει μόνο του με την παρουσία ή όχι άλλων συμμαθητών του), (2) μέτριο επίπεδο κοινωνικού παιχνιδιού (π.χ το παιδί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του εμπλέκεται σε κοινές δραστηριότητες αλλά δεν υπάρχει καμία συμπεριφορά με κοινωνικά στοιχεία σε αυτή τη συνεύρεση), (3) υψηλό επίπεδο κοινωνικού παιχνιδιού (το παιδί και οι συμμαθητές εμπλέκονται σε κοινωνικό παιχνίδι και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις).

Πολύ μεγάλη απήχηση στους ερευνητές βρίσκουν τα συνδιαστικά μοντέλα παρατήρησης της συμμετοχής του παιδιού στο παιχνίδι τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους. Ένα από τα πιο γνωστά συνδιαστικά μοντέλα παρατήρησης ήταν του Rubin (Rubin, et al. 1976), το οποίο περιελάμβανε τις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού της Parten (1932) (μοναχικό, παράλληλο, εταιρικό, συνεργατικό κ.λπ.) και τις τέσσερις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού, όπως τις διατύπωσε η Smilansky (1968) (λειτουργικό, κατασκευαστικό, δραματοποίησης, κανόνων).

Τα σύγχρονα μοντέλα παρατήρησης της συμμετοχής του παιδιού στο παιχνίδι δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη μοναχική συμπεριφορά των παιδιών. Ο Rubin (1982) διαχώρισε δύο σύνολα μοναχικής συμπεριφοράς που τα παιδιά μπορεί να υιοθετήσουν: παθητική και μοναχική- ενεργητική συμπεριφορά. Η παθητική συμπεριφορά αποτελεί την ήρεμη εξερεύνηση αντικειμένων ή δραστηριότητας, ενώ το παιδί παίζει μόνο του (όπως, παίζει με τα παζλ, ή ζωγραφίζει ή χτίζει με τα τουβλάκια κλπ). Η μοναχική- ενεργητική συμπεριφορά όταν συμβαίνει σε μια ομάδα, χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες αισθησιοκινητικές

δραστηριότητες με ή χωρίς αντικείμενα ή από μοναχική δραματοποίηση. Είναι σκόπιμο, σε αυτό το σημείο να διαχωριστεί η μοναχική – ενεργητική συμπεριφορά από τους δύο άλλους τύπους δραματικού παιχνιδιού: (1) δραματικό παιχνίδι όταν το παιδί είναι μόνο του, και (2) κοινωνιοδραματικό παιχνίδι όταν υπάρχει η παρουσία των ομηλίκων. Μια άλλη κατηγορία μοναχικής συμπεριφοράς που επισημαίνουν οι Coplan, Rubin, Fox, Calkins, και Stewart (1994), είναι η επιφυλακτική συμπεριφορά αυτού/ης που διστάζει να έρθει σε επαφή με τα άλλα παιδιά και στην κλίμακα του Rubin (2000), Play Observation Scale (POS) χαρακτηρίζεται στα διαστήματα των συμπεριφορών: μη κωδικοποιήσιμη συμπεριφορά και συμπεριφορά του παιδιού που παρατηρεί τους άλλους.

Αν και, τα παραπάνω μοντέλα έχουν δοκιμαστεί και έχουν δείξει την αξιοπιστία τους σε πλήθος ερευνών κάποιοι ερευνητές χρησιμοποίησαν την εθνογραφική μέθοδο. Ως επί το πλείστον, αυτές οι έρευνες έχουν στόχο τους να μελετήσουν το νόημα και τις εμπειρίες των παιδιών από το παιχνίδι παρά να αποτυπώσουν το είδος της συμμετοχής στο παιχνίδι. Μέσα από την εθνογραφική μέθοδο οι Aydt και Corsaro (2003) αναφέρουν ότι: « ο ερευνητής αποκομίζει μία καλύτερη αίσθηση για τις πολύπλοκες και έντονα διαφοροποιημένες σχέσεις που διαμορφώνονται από τις αλληλεπιδράσεις και την διαφορετική κουλτούρα τους» (σελ. 1312).

Διαπιστώθηκε, ότι στα μεγαλύτερα παιδιά πολλοί μελετητές χρησιμοποιούν τις ατομικές συνεντεύξεις για να αξιολογήσουν τη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι (Tucker & Matthews, 2001). Μια άλλη μέθοδος αξιολόγησης, κυρίως στα μικρότερα παιδιά, είναι η χρησιμοποίηση φωτογραφιών από το παιχνίδι των παιδιών και η εξέταση των ιστοριών που προκύπτουν από αυτές (Burke, 2005). Εκτός, από τις φωτογραφίες υπάρχουν και έρευνες που χρησιμοποίησαν τις ζωγραφιές των παιδιών. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα παιδιά ζωγραφίζουν το χώρο που θα ήθελαν να παίξουν και μετά συζητούν τη ζωγραφιά με τον ερευνητή (Hynönen & Juujärvi, 2005).

Συνεξέταση των Παραγόντων Πρόβλεψης

Οι προσπάθειες αρκετών ερευνητών για να βελτιώσουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο σχολείο περιελάμβαναν συσχετίσεις τότε της αποδοχής και τότε (σπανιότερα) της φιλίας με παράγοντες (όπως, περιβάλλον της τάξης) ή χαρακτηριστικά του παιδιού (όπως, κοινωνική συμπεριφορά), ανάλογα αν οι ερευνητές στηριζόταν σε οικοσυστημικά μοντέλα ή μοντέλα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Έτσι, για δεκαετίες η έρευνα για τις κοινωνικές σχέσεις όπως αναφέρουν οι Park, Lay, και Ramsay (1993) «...έχει επικεντρωθεί στην αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών και πιο συγκεκριμένα στις επιπτώσεις που σχετίζονται με την απόρριψη..» (σελ. 269). Οι έρευνες για τη φιλία επικεντρώνονται κυρίως στην ανάπτυξη της στην παιδική ηλικία, στα ατομικά χαρακτηριστικά που μπορεί να επιδράσουν την ανάπτυξη της κ.α (Newcomb & Bagwell, 1995). Παρότι, η πλειονότητα των ερευνών εξετάζει σε διαφορετικές έρευνες, πώς τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι εμπειρίες κοινωνικοποίησης επηρεάζουν είτε την αποδοχή, είτε τη φιλία (Farver & Branstetter, 1994) εντούτοις, ελάχιστες είναι οι έρευνες που αναφέρονται και στους δύο τύπους των κοινωνικών σχέσεων, αποδοχή και φιλία και πολύ λιγότερες είναι οι έρευνες που αναφέρονται στην προσχολική ηλικία. Τα ατομικά χαρακτηριστικά που εξετάζονται συνήθως είναι η κοινωνική συμπεριφορά, σπανιότερα οι κοινωνικές δεξιότητες φιλίας ή στρατηγικές φιλίας μαζί με τη κοινωνική συμπεριφορά. Ενώ, καμία έρευνα δεν εντοπίστηκε να εξετάζει την αποδοχή και τη φιλία και ατομικά χαρακτηριστικά όπως κοινωνική συμπεριφορά, κοινωνικές δεξιότητες φιλίας και συμμετοχή στο παιχνίδι. Πιο αναλυτικά, στα μεγαλύτερα παιδιά οι ερευνητές προσπάθησαν να βγάλουν συμπεράσματα για την αποδοχή και τη φιλία μέσα από συμπεριφορές και δεξιότητες. Επί παραδείγματι, τα αποτελέσματα της ανασκόπησης ερευνών για την εφηβική ηλικία των Inderbitzen-Pisaruk και Foster (1990) έδειξαν πως η φιλία προβλέπεται από σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες όπως: συνεργασία, το μοίρασμα, βοήθεια στον άλλον, πίστη, οικειότητα, πρωτοβουλία για

ξεκίνημα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και η αποδοχή προβλέπεται από λεκτικές ικανότητες και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων στις σχέσεις.

Οι περισσότερες έρευνες που συνεξετάζουν τους παράγοντες πρόβλεψης στους οποίους αναφέρεται η παρούσα έρευνα, αφορούν δείκτες πρόβλεψης συνήθως μόνο για την αποδοχή και όχι ταυτόχρονα και για τη φιλία. Επί παραδείγματι, η έρευνα των Wentzel και Erdley (1993) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες φιλίας, θετική κοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά και την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων. Το δείγμα της έρευνας ήταν 423 μαθητές έκτης και έβδομης τάξης σχολείου. Τα παιδιά κατέγραψαν μέσα σε πέντε λεπτά κατάλληλες και μη κατάλληλες δεξιότητες για να κάνεις φίλους και οι ερευνητές δημιούργησαν μία λίστα από πέντε κατάλληλες δεξιότητες: 1. να υποστηρίζεις και να βοηθάς τους άλλους, 2. Να είσαι ευχάριστος 3. Προκοινωνικές δεξιότητες, 4. Να δείχνεις σεβασμό, 5. Να πλησιάζεις τον άλλον και να ξεκινάς τις αλληλεπιδράσεις. Οι μη κατάλληλες δεξιότητες εντοπίστηκαν σε επιθετικότητα και αντικοινωνικές στρατηγικές. Οι μαθητές επίσης απάντησαν σε ερωτήσεις που στόχο είχαν να αξιολογήσουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Η αποδοχή από τους ομηλίκους μετρήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές συμπληρώνοντας σε πεντάβαθμη κλίμακα την άποψή τους για το πόσο αρεστός είναι ο κάθε συμμαθητής τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το να αρχίζεις τις αλληλεπιδράσεις και να σέβεσαι τους άλλους αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων ενώ, όταν στην ανάλυση παλινδρόμησης εισέρχονται και οι παράγοντες της συμπεριφοράς, τότε παράγοντας πρόβλεψης της αποδοχής ήταν η θετική κοινωνική συμπεριφορά. Επιπλέον, πρόσφατα οι Roorthuis, Thomaes, Denissen, και συν. (2012) έδειξαν πως η θετική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σχετίζεται με την ποιότητα της φιλίας των παιδιών με χαμηλή αποδοχή και όχι, με την ποιότητα της φιλίας των παιδιών με υψηλή αποδοχή. Στη συζήτηση των αποτελεσμάτων αναφέρεται, ότι είναι πιθανόν τα αποδεκτά παιδιά να έχουν φίλους,

επειδή το χαρακτηριστικό της δημοτικότητας στην ομάδα των ομηλικών είναι ελκυστικό χαρακτηριστικό και σημαντικός προβλεπτικός παράγον για τη φιλία.

Στην προσχολική ηλικία οι προβλεπτικοί παράγοντες στις έρευνες της τελευταίας δεκαετίας για την αποδοχή και τη φιλία είναι κυρίως οι κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες. Παραδείγματος χάριν, η έρευνα των Walden, Lemerise και Smith (1999) εξετάζει τη σχέση της αποδοχής από την ομάδα των ομηλικών και τη φιλία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας όπως μετρήθηκαν σε δύο χρονικές περιόδους το φθινόπωρο και την άνοιξη, και τη σχέση τους με κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Οι ερευνητές μέτρησαν την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, και την συμπεριφορά των παιδιών, όπως την παρατήρησαν στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου με δομημένη παρατήρηση και τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη, όπως την αξιολόγησε ο δάσκαλος. Επίσης, οι ερευνητές αξιολόγησαν την ενσυναίσθηση, και με κοινωνιομετρικές μεθόδους τη φιλία και την αποδοχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η δημοτικότητα των παιδιών σχετίζεται με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά αλλά, η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών δεν σχετίζεται με τη διάσταση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και της ρύθμισης των συναισθημάτων. Αντίθετα, η φιλία σχετίζεται με τη ρύθμιση των συναισθημάτων και δεν σχετίζεται με την κοινωνική συμπεριφορά. Παράλληλα, οι Phillipsen, Bridges, McLemore και Saporano (1999) διερεύνησαν τη κοινωνική συμπεριφορά, τις φιλικές δεξιότητες και την αποδοχή. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν, ότι η επιθετική συμπεριφορά σε καμία ανάλυση παλινδρόμησης δεν προέβλεπε την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών ενώ, οι δεξιότητες φιλίας προέβλεπαν την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών. Πιο πρόσφατα, από τις προηγούμενες έρευνες, η Lindsey (2002) εξετάζει πώς επηρεάζει η ύπαρξη φίλων την αποδοχή από την ομάδα και την κοινωνική ικανότητα των μικρών παιδιών. Με τη μέθοδο της κοινωνιομετρίας εντοπίστηκαν τα επίπεδα δημοτικότητας και η φιλία των παιδιών και η κοινωνική ικανότητα αξιολογήθηκε από το δάσκαλο της τάξης. Τα

αποτελέσματα έδειξαν πως η αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και η κοινωνική ικανότητα είναι προβλεπτικοί παράγοντες της ύπαρξης ή όχι φίλων. Επίσης, η έρευνα των Dunsmore, Noguchi, Garner και συν. (2008) εξετάζει πως η συναισθηματική ικανότητα 42 μικρών παιδιών 3 ½ -4 ετών μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Η ερευνήτρια διαχώρισε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε δύο κατηγορίες: α) έναρξη- μύηση στο παιχνίδι και β) αψιμαχίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν φίλους επειδή έδειξαν δεξιότητες όπως επικοινωνίας και ρύθμισης των συναισθημάτων.

Εν περιλήψει, στα μεγαλύτερα παιδιά η αποδοχή προβλέπεται από διαφορετικούς παράγοντες της κοινωνικής ικανότητας απ' ότι προβλέπεται η φιλία, στην προσχολική ηλικία όμως, δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες. Γενικότερα, οι ερευνητές στην προσχολική ηλικία δεν αναφέρονται και στους δύο τύπους σχέσεων με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μέχρι σήμερα στη βιβλιογραφία σαφής διαχωρισμός αυτών, για αυτή την ηλικία. Σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν είναι γνωστό 1) ποιος από τους παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική ικανότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι προβλεπτικός δείκτης της ανάπτυξης της αποδοχής και της φιλίας στο σχολείο 2) δεν γνωρίζουμε πόσο διαφορετικές έννοιες είναι η αποδοχή και η φιλία σε αυτή την ηλικία 3) ποια από τις δύο έννοιες είναι πιο σημαντική.

Οι ελλείψεις που εντοπίστηκαν από το θεωρητικό μέρος της έρευνας επιβεβαιώνουν την πρωτοτυπία και την αναγκαιότητα των στόχων και υποθέσεων που τέθηκαν προς διερεύνηση στο εμπειρικό μέρος της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Σκεπτικό της Έρευνας Στοιχοι και Υποθεσεις

Αναγκαιότητα και Σημαντικότητα της Έρευνας

Από τη θεωρία που αναπτύχθηκε αρχικά από τον Sullivan (1953) και αργότερα άλλων αναπτυξιακών ψυχολόγων, γνωρίζουμε πως τα παιδιά στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται με τους συνομηλικούς τους σε κοινές δραστηριότητες κυρίως παιχνιδιών με πιο σύνθετη μορφή από ότι στο προηγούμενο στάδιο ανάπτυξης και εδραιώνουν πιο σταθερές φιλίες με τους συνομηλικούς που προτιμούν. Αναφορές των επιστημόνων κάνουν κατανοητό πως η θέσπιση της φιλίας είναι ένα σημαντικό αναπτυξιακό έργο της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995) και οι περισσότερες φιλίες πολλές φορές δημιουργούνται σε αυτή την ηλικία (Hartup, 1989).

Είναι φανερό, από την επισκόπηση των ερευνών ότι οι σχέσεις των συνομηλικών εξυπηρετούν μια μεγάλη γκάμα λειτουργιών που συμβαίνουν στη ζωή των παιδιών και σχετίζονται με την ανάπτυξή του (Bonn, 1995). Οποιαδήποτε κατάσταση ή ευκαιρία για μάθηση στην τάξη εμπεριέχει γνωστικές αλλά και κοινωνικές εμπειρίες, παραδείγματος χάριν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων κ.λ.π. (Feil, Severson, & Walker, 1995). Επομένως, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε ότι οι σχέσεις με τους συνομηλικούς επιδρούν στην υγιή κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Howes, 2000).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι έρευνες που μελετούν τις σχέσεις των συνομηλικών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές γνώσεις μέσα από τις παρέες των παιδιών και

ξεχωρίζουν τους φίλους από τους απλούς συμπαίχτες (Howes, 1987). Επίσης, οι ελλείψεις στις σχέσεις των συνομηλίκων συνδέονται με προβλήματα συμπεριφοράς που οι επιπτώσεις είναι μακροπρόθεσμες (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997) και σίγουρα με αρνητικές συνέπειες στη ζωή των παιδιών (Kupersmidt & Coie, 1990· Tremblay, Le Blanc, & Schwartzman, 1988).

Αν και, πολλά παιδιά δεν έχουν πρόβλημα να δημιουργούν και να χτίζουν σχέσεις (Powless & Elliott, 1993), ένα ποσοστό 5-15% των παιδιών δεν έχει την ικανότητα να διατηρήσει φιλικές σχέσεις και αυτό το ποσοστό συνεχώς μεγαλώνει, κυρίως, γιατί η οικογένεια ως θεσμός κοινωνικοποίησης του παιδιού έχει αλλάξει (Ladd & Asher, 1985· Hartup, 1992). Αυτό το γεγονός προβλημάτισε πολλούς ερευνητές και τους ώθησε να ασχοληθούν με πειραματικές μελέτες που διερευνούν την ενίσχυση της αποδοχής από την ομάδα των ομηλίκων κυρίως με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Asher, Parker, & Walker, 1996). Οι έρευνες θα μπορούσαμε να πούμε ότι για πολλά χρόνια ήταν εστιασμένες στην αποδοχή και ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στη προώθηση της δημιουργίας φιλικών σχέσεων (Selman & Schultz, 1990). Σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά στοιχεία, είναι αναγκαίο να υποστηριχτούν οι δυσκολίες των παιδιών στις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους μέσα από καλά σχεδιασμένα προγράμματα τα οποία θα ενισχύουν παράγοντες που θα έχουν προβλεπτική αξία τόσο στην αποδοχή όσο και στη φιλία.

Διαπιστώθηκε, από την προσεκτική διερεύνηση των μελετών ότι οι παράγοντες που προβλέπουν τις κοινωνικές σχέσεις μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με την θεωρητική προσέγγιση που ακολουθεί η κάθε μελέτη, έτσι αντιλαμβανόμαστε πόσο σύνθετο ζήτημα είναι η ύπαρξη ή όχι των κοινωνικών σχέσεων. Οι πιο πρόσφατες έρευνες άρχισαν να εξετάζουν τις ελλείψεις και γενικά την απόρριψη των παιδιών από τους ομηλικούς τους. Τα αποτελέσματα οδήγησαν τους επιστήμονες στο συμπέρασμα ότι οι ελλείψεις στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών οφείλονται στο χαμηλό επίπεδο της κοινωνικής ικανότητας που

έδειχναν τα παιδιά, ακόμη και τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, και άνοιξαν έναν καινούργιο δρόμο στη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων ο οποίος εστιάζει στην κοινωνική ικανότητα (Bierman, 2004). Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες οι επιστήμονες θεώρησαν ότι η κοινωνική ικανότητα αποτελεί σημαντική βάση για τη δημιουργία και διατήρηση των σχέσεων του παιδιού και οδηγεί σε στέρεες σχέσεις με τους συνομηλίκους (Asher & Taylor, 1981). Μελετήθηκαν χαρακτηριστικά και ικανότητες που σχετίζονται με την κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη και επιβεβαιώθηκε ότι τα πιο κοινωνικά παιδιά μπορούν επιλεκτικά να αναστέλλουν τις εκφάνσεις θυμού ή άγχους κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους με τους συνομηλίκους τους, να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να επιδεικνύουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και δεξιότητες, όπως να μοιράζονται διάφορα πράγματα με τους άλλους συνομηλίκους τους, να περιμένουν τη σειρά τους, να διατηρούν θετικές σχέσεις με τους άλλους, να τηρούν κανόνες και γενικά να είναι συνεργάσιμοι στο παιχνίδι και σε εργασίες που τους αναθέτουν οι μεγάλοι (Walter & LaFreniere, 2000). Οι περισσότερες έρευνες σε αυτή την κατεύθυνση προσδιορίζουν και αξιολογούν το επίπεδο της κοινωνικής ικανότητας μέσα από συμπεριφορές και δεξιότητες που εκδηλώνουν τα παιδιά όταν αλληλεπιδρούν με τους άλλους (Berner, Fee, & Turner, 2001· Howes & Matheson, 1992· Elksnin & Elksnin, 1998· Fraser, Nash, Galinsky, & Darwin, 2000) επιπλέον, οι έρευνες σε παιδιά μικρότερης ηλικίας εξετάζουν και την συμμετοχή τους στο παιχνίδι με τους ομηλίκους (Howes & Matheson, 1992). Η πορεία των ερευνών για πολλά χρόνια εστιάζει στις διαφορές ατομικών χαρακτηριστικών (Asher & Coie, 1990· Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993· Parker, et.al., 1995) και στη δημιουργία μοντέλων κυρίως κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Crick & Dodge, 1994). Παρά, τα σημαντικά βήματα προόδου που έχουν γίνει σε αυτήν την κατεύθυνση για να προβλεφτούν και να κατανοηθούν οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, οι ερευνητές εστιάζουν, κυρίως, στην αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και ελάχιστα στη

συμμετοχή του παιδιού σε φιλική σχέση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν κενά στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο και όπως αναφέρουν οι Parker και Seal (2008) «δεν διαθέτουμε ακόμη επαρκή κατανόηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών που συμβάλουν στην επιτυχία της φιλίας» (σελ. 2251). Επιπλέον, οι περισσότερες έρευνες που υπάρχουν για τη φιλία έχουν εστιάσει στην φιλία της παιδικής και εφηβικής ηλικίας και λιγότερο της προσχολικής ηλικίας Newcomb & Bagwell (όπ. αναφ. στο Lindsey, 2002) ίσως, γιατί πρόσφατα, οι ερευνητές ανακάλυψαν την ύπαρξη και την πολυπλοκότητα των σχέσεων στην προσχολική ηλικία (Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005).

Μια άλλη διαπίστωση αφορά έρευνες ειδικά για την προσχολική ηλικία που εξετάζουν τον πιθανό αντίκτυπο αυτών που μελετούν σε ένα μόνο τύπο κοινωνικών σχέσεων (αποδοχή, φιλία ή άλλη σχέση) και όχι σε περισσότερους (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). Αυτή η έλλειψη στη βιβλιογραφία είναι σημαντική μιας και μόνο μέσα από την ταυτόχρονη εξέταση επί παραδείγματι, της αποδοχής και της φιλίας μπορούμε να καταλάβουμε τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους (Ladd & Kochenderfer, 1996). Είναι γεγονός πως ενώ, μέχρι πρόσφατα σε πολλές έρευνες η αποδοχή δεν διαχωριζόταν από την φιλία, οι ερευνητές πλέον υποστηρίζουν πως καθώς το παιδί μεγαλώνει η έννοια της αποδοχής διαφοροποιείται από της φιλίας (Bukowski, et al., 1993; Bukowski, Pizzamiglio, et al., 1996). Αυτή η διαφοροποίηση επιβεβαιώνεται και στις νεότερες έρευνες, παραδείγματος χάριν, των Gest, Graham-Berman και Hartup (2001) οι οποίοι εξέτασαν τον αντίκτυπο της θετικής κοινωνικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην αποδοχή, στη φιλία και στα κοινωνικά δίκτυα και έδειξαν ότι ο κάθε τύπος σχέσης είναι διαφορετικός για τα παιδιά του Δημοτικού. Εντούτοις, υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε αυτή την κατεύθυνση και μάλιστα η Lindsey (2002) επισημαίνει την αναγκαιότητα ερευνών που θα διερευνούν τη σχέση διαφορετικών πτυχών της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και παράλληλα με τη φιλία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, δεν γνωρίζουμε ακόμη αν και πώς οι κοινωνικές εμπειρίες που βιώνει το παιδί στην ομάδα των ομηλικών προσχολικής ηλικίας ως αποτέλεσμα κάποιων πράξεων και συμπεριφορών του, επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών και τη φιλία. Έτσι, θεωρήθηκε σημαντική η περαιτέρω έρευνα σε αυτή την κατεύθυνση.

Επιπλέον, μετά από δεκαετίες έρευνας φαίνεται εκπληκτικό το γεγονός ότι οι ερευνητές έχουν διαφωνίες σε πολλές κατευθύνσεις που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Παραδείγματος χάριν, αν και σε πολλές έρευνες η θετική κοινωνική συμπεριφορά σχετίζεται με την αποδοχή (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993) υπάρχουν ερευνητές που διέκριναν δημοφιλή παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά τόσο για τα αγόρια (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000) όσο και για τα κορίτσια (DeBruyu & Cillessen, 2006). Επιπλέον, πολλές έρευνες έχουν συνδέσει την ύπαρξη φιλικής σχέσης με την κοινωνική ικανότητα και πιο συγκεκριμένα με την κοινωνική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες (Newcomb & Bagwell, 1995). Παρά ταύτα, υπάρχουν έρευνες όπως παραδείγματος χάριν της Sebanc (2003) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που έδειξε πως παιδιά με φίλους είχαν επιθετική συμπεριφορά και του Gottman (1983) που υποστήριξε ότι οι διαφωνίες και οι αγιμαχίες είναι συνηθισμένες στις κολλητές φιλίες των μικρών παιδιών. Επίσης, αρκετές έρευνες σχετικές με το παιχνίδι έδειξαν πως τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι έχουν χαμηλή κοινωνική ικανότητα και περισσότερες πιθανότητες να απορριφτούν από τους συμμαθητές τους (Gazelle & Ladd, 2003; Hart, Wearing, Conn, et al., 2000). Άλλοι ερευνητές όπως, οι Spinrad, Stifter, Donelan-McCall, & Turner (2004) έδειξαν πως το μη- κοινωνικό παιχνίδι δεν σχετίζεται με χαμηλή αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών. Μία άλλη κατηγορία ερευνών έχει εξετάσει την επίδραση του φύλου στις κοινωνικές σχέσεις. Παρότι, υπάρχουν αρκετές έρευνες που μελετούν το φύλο ως ένα παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την αποδοχή από την ομάδα

των ομηλικών, με πολλούς τρόπους όπως παραδείγματος χάριν, διαφοροποιεί τη δομή, τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο των σχέσεων των παιδιών στην ομάδα των ομηλικών (Rose, 2007) δείχνουν διαφορετική προτίμηση στα παιχνίδια τους, εμπλέκονται σε μεγαλύτερες παρέες συνομηλικών (Maccoby, 1990), οι έρευνες που εξετάζουν τις σχέσεις σε δυαδικό επίπεδο και αφορούν το φύλο, είναι ελάχιστες και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία είναι οι Erdley, Nangle, Newman και Carpenter (2001) που υποστήριξαν ότι υπάρχει μεγάλο κενό στη βιβλιογραφία που διερευνά τις διαφορές λόγω φύλου στις σχέσεις των ομηλικών και ειδικά στις φιλίες.

Είναι γεγονός, ότι οι περισσότερες μελέτες που εξετάζουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών αφορούν τον Αγγλοσαξονικό χώρο και ελάχιστες μελέτες εντοπίστηκαν από την ελληνική βιβλιογραφία. Ενδεικτικά, αναφέρομε κάποιες από αυτές:

Οι Syngollitou και Barbouti (1999) διερεύνησαν την δημοτικότητα και τη φιλία σε σχέση με τις αντιλήψεις και τους κοινωνικούς στόχους, στην προεφηβική και εφηβική ηλικία. Στην προσχολική ηλικία η Αυγητίδου (1997) με επιτόπιες παρατηρήσεις, επιχείρησε να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά και την εξέλιξη των κοινωνικών σχέσεων και της παιδικής φιλίας, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι σχέσεις των νηπίων επηρεάζονται από το πολιτισμικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε «ανοιχτή» και σε «παραδοσιακή» τάξη νηπιαγωγείου, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης όσον αφορά την επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων των νηπίων. Η Τσίγκρα (2003) επικεντρώθηκε μέσα από εθνογραφική έρευνα στη διερεύνηση των διαδικασιών συγκρότησης της καθημερινής σχολικής πρακτικής στο νηπιαγωγείο με στόχο να καταγράψει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις πρακτικές μέσω των οποίων τα νήπια κάνουν φίλους και γίνονται μαθητές στο νηπιαγωγείο. Η ερευνήτρια υιοθετεί θεωρητικά και εννοιολογικά εργαλεία από τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης με έμφαση στην (παιδική) κουλτούρα και από τη θεωρία της δομοποίησης

(Giddens). Οι Μπίκος, Τσούμης και Γρηγοριάδης (2002, όπ. αναφ, στο Μπίκος, 2004) διερεύνησαν τις κοινωνικές σχέσεις παιδιών νηπιαγωγείου προσανατολισμένες στο κοινωνικό status και την επίδραση του κοινωνικού τους προφίλ. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες ως αναφορά την προσαρμογή τους στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον έχουν αντίκτυπο στην ένταξη των παιδιών στην ομάδα του νηπιαγωγείου και στις κοινωνικές τους σχέσεις, παράλληλα τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες συσσωρεύονται στις δυσμενείς κατηγορίες δημοτικότητας στην ομάδα των συνομηλίκων.

Ο Σκοπός

Τα ευρήματα τόσο της διεθνούς όσο και της Ελληνικής βιβλιογραφίας μας οδήγησαν να θέσουμε τους στόχους της παρούσης έρευνας, που την καθιστούν σημαντική, αναγκαία και πρωτότυπη:

A) να συμβάλλει στην κάλυψη ενός σχετικά ανεξερευνήτου χώρου στην Ελληνική βιβλιογραφία, μιας και υπάρχουν ενδείξεις ότι το περιβάλλον, η κουλτούρα και η εθνικότητα διαφοροποιεί την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν σχέσεις.

B) να διερευνηθεί η προβλεπτική αξία μιας σειράς παραγόντων που αποτελούν πτυχές της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας που θα εξεταστούν ταυτόχρονα και στους δύο τύπους κοινωνικών σχέσεων, αποδοχή από την ομάδα και φιλία.

Γ) να διερευνηθεί πόσο διαφορετικά συστήματα είναι οι κοινωνικές σχέσεις, αποδοχή και φιλία στην προσχολική ηλικία.

Δ) να συμβάλλει στην κάλυψη των κενών της βιβλιογραφίας που διαπιστώθηκαν.

Σύμφωνα λοιπόν, με τους παραπάνω στόχους και το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας πιθανοί δείκτες πρόβλεψης της αποδοχής και της φιλίας στο χώρο του

νηπιαγωγείου θα είναι ένας αριθμός δεικτών που θα αφορούν την κοινωνική συμπεριφορά, τη συμμετοχή στο παιχνίδι με τους ομηλικούς και μια κατηγορία κοινωνικών δεξιοτήτων που άμεσα συνδέονται με τις κοινωνικές σχέσεις. Ο αριθμός αυτών των συγκεκριμένων δεικτών καθιστούν την έρευνα πρωτότυπη και ιδιαίτερα σημαντική για τις κοινωνικές σχέσεις των μικρών παιδιών.

Καταλήγοντας, η παρούσα έρευνα έχει πρωταρχικό σκοπό την επιστημονική γνώση που θα συμπληρώσει κενά τόσο στη διεθνή όσο και στην Ελληνική βιβλιογραφία και απώτερο σκοπό την εφαρμογή αυτής της γνώσης τόσο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης όσο και σε προγράμματα ανίχνευσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στις κοινωνικές τους σχέσεις και παρέμβασης για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των απομονωμένων και δίχως φίλους παιδιών.

Υποθέσεις της Έρευνας

Θέτοντας λοιπόν, ως κύριους άξονες α) την ύπαρξη των κοινωνικών σχέσεων των νηπίων στο χώρο του σχολείου (αποδοχή και φιλία) και β) παράγοντες που αφορούν ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών που σύμφωνα με την βιβλιογραφία υιοθετεί το άτομο για να επιτύχει στις κοινωνικές του σχέσεις στο χώρο του νηπιαγωγείου (κοινωνική συμπεριφορά (θετική κοινωνική - αντικοινωνική), συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι (κοινωνικό - μη-κοινωνικό), κοινωνικές δεξιότητες φιλίας (δημιουργίας - διατήρησης) οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης μας, όπως προκύπτουν από την βιβλιογραφική επισκόπηση, είναι οι εξής:

Υπόθεση 1: Σύμφωνα με έρευνες που διαπίστωσαν πως δείκτες της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο σχετίζονται θετικά με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Newcomb, Bukowski, &

Pattee, 1993) και τη φιλία, (Newcomb & Bagwell, 1995), αναμένεται ότι διαστάσεις της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς θα είναι ισχυροί δείκτες πρόβλεψης τόσο για την αποδοχή, όσο και για τη φιλία, όταν συνεξετάζονται με διαστάσεις της αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Υπόθεση 2: Σύμφωνα με έρευνες που διαπίστωσαν πως δείκτες του κοινωνικού παιχνιδιού στο σχολείο σχετίζονται θετικά με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών (Gazelle & Ladd, 2003· Hart, et al., 2000· Ladd, et al., 1988· Rubin, 1982) και τη φιλία (Αυγητίδου, 1997· Blatchford, 1998 κ.α), αναμένεται ότι διαστάσεις του κοινωνικού παιχνιδιού στο σχολείο θα είναι ισχυροί δείκτες πρόβλεψης τόσο για την αποδοχή, όσο και για τη φιλία, όταν συνεξετάζονται με διαστάσεις του μη κοινωνικού παιχνιδιού.

Υπόθεση 3: Σύμφωνα με έρευνες που διαπίστωσαν πως οι κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας σχετίζονται θετικά με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών και τη φιλία (Rose & Asher, 2004· Spence, 1987), αναμένεται ότι θα είναι ισχυροί δείκτες πρόβλεψης τόσο για την αποδοχή, όσο και για τη φιλία, όταν συνεξετάζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες για τη δημιουργία της φιλίας.

Υπόθεση 4: Από το σύνολο των μεταβλητών που εξετάζει η παρούσα έρευνα θα αναδειχθούν αυτοί που έχουν την ισχυρότερη προβλεπτική αξία α) για την αποδοχή και β) για την φιλία από τους υπό εξέταση παράγοντες. Από την σύγκριση των δύο μοντέλων, θα αναδειχθούν πόσο διακριτά συστήματα είναι η αποδοχή και η φιλία στην προσχολική ηλικία όταν εξετάζονται με τους συγκεκριμένους παράγοντες. Έτσι θέσαμε τις ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 4α: Σύμφωνα με έρευνες που διαπίστωσαν πως η αποδοχή και η φιλία είναι δύο διαφορετικά συστήματα (distinct relational system) (Ladd & Kochenderfer, 1996· Newcomb & Bagwell, 1995), αναμένεται ότι οι μεταβλητές που θα προβλέπουν την αποδοχή θα είναι διαφορετικές από αυτές που θα προβλέπουν φιλία.

Υπόθεση 4β: Σύμφωνα με έρευνες που διαπίστωσαν πως η αποδοχή και η φιλία είναι δύο επικαλυπτόμενα συστήματα (unique and overlapping relational system) (Furman & Robbins, 1985), αναμένεται ότι κάποιες από τις μεταβλητές που θα προβλέπουν την αποδοχή θα είναι όμοιες με αυτές που θα προβλέπουν φιλία.

Υπόθεση 4γ: Σύμφωνα με έρευνες που διαπίστωσαν πως η αποδοχή και η φιλία είναι δύο πανομοιότυπα συστήματα (depended relational systems) (Parker & Asher, 1993), αναμένεται ότι οι μεταβλητές που θα προβλέπουν την αποδοχή θα είναι όμοιες με αυτές που θα προβλέπουν φιλία.

Υπόθεση 5: Σύμφωνα με έρευνες που διαπίστωσαν πως το φύλο διαφοροποιεί τη δομή, τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο των σχέσεων των παιδιών (Rose, 2007), αναμένεται πως από το σύνολο των μεταβλητών που εξετάζει η παρούσα έρευνα αυτοί που έχουν την ισχυρότερη προβλεπτική αξία α) για την αποδοχή και β) για την φιλία από τους υπό εξέταση παράγοντες θα είναι διαφορετικοί στα κορίτσια από τα αγόρια του δείγματος της έρευνας.

Υπόθεση 6: θα αναδειχθεί ότι το μοντέλο πρόβλεψης της αποδοχής και το μοντέλο πρόβλεψης της φιλίας για το κάθε φύλο θα διαμεσολαβείται (άμεσα ή έμμεσα) ή όχι από άλλους παράγοντες. Παράλληλα, στην περίπτωση που θα προκύψει διαμεσολάβηση είτε άμεση είτε έμμεση, θα διαπιστωθεί αν η πρόβλεψη της αποδοχής επηρεάζεται από παράγοντες που προβλέπουν τη φιλία, και το αντίστροφο. Έτσι θέσαμε τις ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 6^α: Σύμφωνα με έρευνες που εξέτασαν τον διαμεσολαβητικό ρόλο της αποδοχής και της φιλίας (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993) και τη στενή σχέση της αποδοχής και φιλίας (Rizzo, 1989), αναμένεται α) οι παράγοντες που θα έχουν τη μεγαλύτερη προβλεπτική αξία για την αποδοχή θα διαμεσολαβούν είτε άμεσα είτε έμμεσα το μοντέλο πρόβλεψης της φιλίας στο κάθε φύλο και β) οι παράγοντες που θα έχουν τη

μεγαλύτερη προβλεπτική αξία για την φιλία θα διαμεσολαβούν είτε άμεσα είτε έμμεσα το μοντέλο πρόβλεψης της αποδοχής στο κάθε φύλο.

Υπόθεση 6^α₂ : Σύμφωνα με τη θεωρία του Sullivan (1953) και των νεότερων ερευνητών Gest, Graham-Berman και Hartup (2001) δεν θα ισχύει η υπόθεση 6^α₁.

Σχεδιασμός της Έρευνας

Η έρευνα στηρίζεται γενικά στις θεωρίες των αναπτυξιακών ψυχολόγων γιατί μελετάμε ατομικά χαρακτηριστικά στο πλαίσιο ανάπτυξης των παιδιών και πιο συγκεκριμένα στην κοινωνικο –γνωστική προσέγγιση, γιατί θεωρούμε πως η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων σχετίζεται με την κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Asher & Teylor, 1981). Η μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος συντελείται σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο θεωρητικό επίπεδο επιδιώκεται μέσα από την αξιοποίηση δευτερογενούς υλικού (άρθρα, επισκοπήσεις κλπ) η θεωρητική στήριξη και κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο και τονίζεται η ικανότητα των παιδιών να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις. Η ικανότητα αυτή συγκεκριμενοποιείται ως κοινωνική συμπεριφορά, συμμετοχή στο παιχνίδι και κοινωνικές δεξιότητες φιλίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο με βάση το σκεπτικό της έρευνας θα μελετηθεί η σχέση και η προβλεπτική ικανότητα (ανεξάρτητων) μεταβλητών: δείκτες από τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, αντικοινωνική συμπεριφορά, συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι, συμμετοχή σε μη-κοινωνικό παιχνίδι, κοινωνικές δεξιότητες φιλίας για τη δημιουργία της φιλίας και κοινωνικές δεξιότητες φιλίας για τη διατήρηση της φιλίας, για κάθε τύπο σχέσης: αποδοχή και φιλία (εξαρτημένες μεταβλητές). Τα αποτελέσματα θα αναδείξουν μοντέλα πρόβλεψης της αποδοχής και της φιλίας για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Παράλληλα, θα εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές στους δύο τύπους σχέσεων στην προσχολική ηλικία. Επειδή, οι δεξιότητες είναι μία έννοια πολυποίκιλη, αποφασίστηκε η παρούσα έρευνα να

εστιάζει στις δεξιότητες που επικεντρώνονται στη δημιουργία και διατήρηση των φιλικών σχέσεων και στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως βασικές δεξιότητες για την ικανότητα των παιδιών να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις (Han & Kemple, 2006). Η έρευνά μας είναι μία εμπειρική έρευνα και πιο συγκεκριμένα συσχετιστική έρευνα επειδή δεν επηρεάζουμε (ή τουλάχιστον προσπαθούμε να μην επηρεάζουμε) τις μεταβλητές αλλά μόνο κοιτάμε τις σχέσεις (συσχετίσεις) μεταξύ κάποιου συνόλου μεταβλητών. Στο τέλος της έρευνας θα ερμηνευτούν τα αποτελέσματα.

Περιορισμοί

Αν και, στους σκοπούς αυτής της έρευνας δεν συμπεριλήφθηκε η γενίκευση των αποτελεσμάτων, επισημαίνουμε τους σημαντικούς περιορισμούς ως προς το θέμα αυτό.

Ενώ, λάβαμε υπόψη για την επιλογή της περιοχής των σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα την κοινωνική διαστρωμάτωση ανάλογα με το επάγγελμα των γονιών του δείγματος, οι παράγοντες που σχετίζονται με την περιοχή (αστική, ημιαστική, ύπαιθρος κλπ) δεν συμπεριλήφθησαν. Η σύνθεση του δείγματος πιθανόν να είναι μεροληπτική. Επιπλέον, δεν ήταν εφικτό να αξιολογήσουμε και να συμπεριλάβουμε όλους τους πιθανούς παράγοντες που θα επηρέαζαν τα αποτελέσματα αλλά, προσπαθήσαμε να ελαχιστοποιήσουμε τις επιδράσεις από διάφορους παράγοντες σε σχέση με την ποιότητα της κάθε τάξης νηπιαγωγείου που πήρε μέρος στην έρευνα και την επίδρασή τους στα αποτελέσματα, όπως η διαφοροποίηση στις μεθόδους διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης, το μορφωτικό επίπεδο και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, επιλέγοντας όσο το δυνατόν τάξεις χωρίς σημαντικές διαφορές. Ένας άλλος περιορισμός στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ήταν ότι στη μέτρηση των φίλων τα παιδιά έπρεπε να αναφέρουν μόνο παιδιά-φίλους από την τάξη τους. Με βάση το ενδεχόμενο, κάποιο παιδί εκτός σχολείου να έχει έναν αριθμό φίλων ενώ, στο σχολείο να μην

έχει κανένα φίλο οι μετρήσεις για τη φιλία πιθανόν για κάποια παιδιά να είναι παραπλανητικές, γι' αυτό και τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται μόνο στο πλαίσιο του σχολείου. Ωστόσο, η έρευνα διαμορφώθηκε σε ένα καθορισμένο πλαίσιο και περιελάμβανε την αξιολόγηση παραγόντων μόνο όπως, διαμορφώνονται σε αυτό το πλαίσιο δηλαδή το σχολείο. Γι' αυτό, και τα αποτελέσματα ισχύουν μόνο για το σχολικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Μεθοδολογία της Έρευνας

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν επτά εκπαιδευτικοί και 147 μαθητές που φοιτούσαν σε κοινές συστεγαζόμενες δομές προσχολικής αγωγής από τις αστικές περιοχές (Νεάπολη-Φιλιπούπολη-Λιβαδάκι) της Λάρισας. Παρότι, σε αρκετά τμήματα (ολοήμερα και τμήματα προϊσταμένων) υπήρχαν δύο εκπαιδευτικοί ένας ήταν υπεύθυνος για κάθε τμήμα, ο οποίος και συμμετείχε στην έρευνα. Η διεξαγωγή της έρευνας στις συγκεκριμένες δομές έγινε με βάση α) προηγούμενη συνεργασία της ερευνήτριας με τις εκπαιδευτικούς και β) την ύπαρξη άυλιου χώρου. Η συνεργασία θα διασφάλιζε την προθυμία, τη συναίνεση και το πλαίσιο εμπιστοσύνης που απαιτείται για την υλοποίηση της έρευνας και η ύπαρξη άυλιου χώρου θα διευκόλυνε την διαδικασία της έρευνας. Επειδή, στην περιοχή που συλλέχθηκε το δείγμα θεωρείται, ότι κατοικείται από χαμηλού έως και υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου πληθυσμό με βάση την επαγγελματική απασχόληση διασφαλίζεται, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς το σύνολο του πληθυσμού των σχολείων. Έτσι, το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τρόπο βολικό στον ερευνητή, αλλά συγχρόνως επιδιώχθηκε, κατά ένα μέρος, να διατηρηθεί η αναλογία των υποκειμένων στα στρώματα του πληθυσμού.

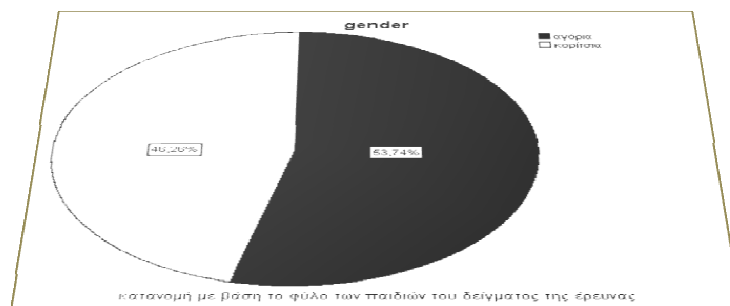
Πιο συγκεκριμένα, πήραν μέρος στην έρευνα 80 αγόρια και 67 κορίτσια που φοιτούσαν σε επτά διαφορετικά τμήματα κλασικών και ολοήμερων προγραμμάτων. Το τελικό δείγμα προήλθε από ένα πληθυσμό 155 εγγεγραμμένων μαθητών στα συγκεκριμένα τμήματα από τον οποίο όμως, για οκτώ παιδιά δεν συμπεριλήφθησαν δεδομένα. Από αυτά τα οκτώ παιδιά τα έξι ήταν παιδιά στρατιωτικών που μεταγράφηκαν στην αρχή της χρονιάς, ένα που διέκοψε για να φοιτήσει σε ιδιωτικό σχολείο της πόλης και ένα που δεν είχε

κανονική φοίτηση. Τα τμήματα ήταν αμιγώς τμήματα παιδιών που παρακολουθούσαν το δεύτερο έτος εκπαίδευσής τους στην προσχολική αγωγή, δηλαδή 5-6 ετών. Δεν επιδιώξαμε να συμπεριλάβουμε μικρότερα παιδιά στο δείγμα μας επειδή τα εργαλεία της έρευνας είναι λιγότερο αξιόπιστα στις μικρότερες ηλικίες. Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος σύμφωνα με το φύλο των παιδιών.

Πίνακας 1

Κατανομή του Δείγματος ως προς το φύλο

		ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
		N	%
ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	67	45.6%
	ΑΓΟΡΙΑ	80	54.4%
	ΣΥΝΟΛΟ	147	100%



Σχήμα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο των παιδιών

Εργαλεία της Έρευνας

Όπως έχουμε αναφέρει στο προηγούμενο κεφάλαιο, πολλές έρευνες που απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια για να εντοπίσουν τους φίλους των παιδιών και αναφορές από τις μητέρες των παιδιών ή τους δασκάλους της τάξης. Επειδή, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πως αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά, γι' αυτό επιλέξαμε τις συνεντεύξεις με τα ίδια τα παιδιά. Οι κοινωνιομετρικοί μέθοδοι είναι οι επικρατέστεροι για την διερεύνηση της αποδοχής και της φιλίας. Όπως, έχουμε αναφέρει οι ερευνητές για πάρα πολλά χρόνια έχουν χρησιμοποιήσει πολλές μεθόδους και εργαλεία αξιολόγησης για να μετρήσουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς από ανεξάρτητο παρατηρητή και οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς από το δάσκαλο προτείνονται σαν μέσα αξιολόγησης «πρώτης επιλογής» στο σχολείο. Στόχος της έρευνάς μας ήταν να έχουμε στοιχεία για την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού όχι για μια δεδομένη στιγμή, αλλά για μια συνολική εκτίμηση που βασίζεται σε βάθος χρόνου. Οι δάσκαλοι έχουν έναν κύκλο εμπειριών από τους μαθητές τους σε πολλές και διαφορετικές καταστάσεις κάθε ώρα και είναι ικανοί να κάνουν συγκρίσεις στα παιδιά της ίδιας ηλικίας και να αναφέρουν τη γενική εικόνα τους όταν αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Οι έρευνες έχουν δείξει πως οι κλίμακες που συμπληρώνονται από το δάσκαλο συχνά παρουσιάζουν την πιο ακριβή μέτρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Kagan & Kolowski, 1988). Αν και, υπάρχουν περιορισμοί σε αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης, υπάρχουν και ενδείξεις που υποστηρίζουν την εγκυρότητά του, ειδικά όταν χρειαζόμαστε πιο γενικές εκτιμήσεις για τους αξιολογούμενους μαθητές (Coie & Dodge, 1988· Gresham, 1983). Στην παρούσα έρευνα, η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αποτυπώθηκε σε κλίμακα μέτρησης της συμπεριφοράς από τον δάσκαλο της τάξης. Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων διαπιστώθηκε, ότι απαιτεί παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συμμαθητές τους (Waters & Sroufe, 1983) γιατί, αποφασίστηκε η παρατήρηση αυτών κατά

τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού με τους συμμαθητές στην αυλή του σχολείου. Τόσο οι κοινωνικές δεξιότητες φιλίας, όσο και η συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι αξιολογήθηκαν με πρωτόκολλα παρατήρησης. Επίσης, με βάση τη βιβλιογραφία η παρατήρηση του παιδιού στο παιχνίδι σε μια φυσική δομή του σχολείου είναι αξιόπιστη και έγκυρη μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων (Sattler, 2002; Slomkowski & Dunn, 1996). Γενικά, τα εργαλεία και η μέθοδος που χρησιμοποιεί ο ερευνητής προσδιορίζονται κυρίως από το αντικείμενο της έρευνάς του και καθορίζουν την ποιότητα των αποτελεσμάτων (Τσάντας, Μουσιάδης, Μπαγιάτης & Χατζηπαντελής, 1999).

Εν κατακλείδι, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για την συλλογή των δεδομένων είναι :

1. Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (ΚΚΣΣ). (Magotsiou, Goudas, Hasandra, 2006). Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα από τη σύντομη μορφή της Κλίμακας Αξιολόγησης Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras, 2006). Το συγκεκριμένο εργαλείο συλλέγει δεδομένα για την θετική κοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο σύμφωνα με την άποψη του δασκάλου.
2. Αξιολόγηση της Κοινωνικής Συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι στην αυλή του Σχολείου. Το συγκεκριμένο εργαλείο συλλέγει δεδομένα μέσα από την παρατήρηση σε πραγματικό χώρο και χρόνο και δείχνει την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι σε διάφορες χρονικές στιγμές. Το εργαλείο βασίζεται στη συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου με τους συμμαθητές τους (peer play) από το Social Play Record (White, 2006) και σε δύο κατηγορίες από τη συμμετοχή στο κοινωνικό και αντικοινωνικό παιχνίδι (Parten, 1932).

- 3.Εργαλείο αξιολόγησης των Δεξιοτήτων Φιλίας (Friendship skills από το Social Play Record, White, 2006) στην διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή του Σχολείου.
- 4.Βαθμολογία Κλίμακας Κοινωνιομετρικής μέτρησης (Peer ratings) από τους συμμαθητές (Asher, Singleton, Tinsley, and Hymel, 1979). Το συγκεκριμένο εργαλείο συλλέγει δεδομένα για την αποδοχή από τους ομηλικούς, μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις των παιδιών.
- 5.Βαθμολογία κλίμακας κοινωνιομετρικής μέτρησης (Best-Friend nominations) ονοματοδοσίας από τους συμμαθητές (Parker & Asher, 1993). Στην παρούσα έρευνα το συγκεκριμένο εργαλείο συλλέγει δεδομένα μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις των παιδιών για να μετρήσουμε την ύπαρξη αμοιβαίων καλύτερων φίλων, ονοματίζοντας τα παιδιά τους φίλους αρχίζοντας από τον καλύτερο, στον επόμενο καλό φίλο, και ούτω καθεξής. Για να είναι οι φίλιες αμοιβαίες θα πρέπει να συμφωνούν και τα δύο παιδιά-φίλοι. Έτσι, η φιλία στην παρούσα έρευνα ορίζεται με βάση την εγγύτητα και την αμοιβαιότητα.

Οι μέθοδοι παρατήρησης που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν αποτέλεσμα πολλών δοκιμαστικών μετρήσεων σε προηγούμενο χρόνο, πριν την έναρξη των μετρήσεων. Οι δομημένες παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου, όπως κατευθύνει το εργαλείο αξιολόγησης Social Play Record (White, 2006). Επιπλέον, στο εύλογο ερώτημα, γιατί οι παρατηρήσεις για τη συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικό παιχνίδι και ο εντοπισμός δεξιοτήτων φιλίας κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού με τους ομηλικούς πραγματοποιείται στην αυλή του σχολείου και όχι κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στην τάξη, επισημαίνουμε τα εξής:

- Το ελεύθερο παιχνίδι την ώρα του διαλλείματος στην αυλή του σχολείου αποτελεί ένα βασικό πλαίσιο για παρατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των αγιμαχιών

μεταξύ των μικρών παιδιών, των σχέσεων που αναπτύσσονται στην ομάδα των ομηλικών καθώς και τις συμπεριφορές των παιδιών στο παιχνίδι επειδή είναι ελάχιστη η επιρροή του δασκάλου και του προγράμματος σε σχέση με την παρατήρηση στην τάξη.

- Το ελεύθερο παιχνίδι διαφέρει από το οργανωμένο παιχνίδι και τις αθλητικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή. Τα παιδιά παίζουν με όποιο τρόπο επιθυμούν και έχουν ευκαιρίες να αυξήσουν τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεών τους στην ομάδα των συνομηλικών. Η Hartle (1996, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010) αναφέρει πως η αυλή του σχολείου είναι ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν περισσότερο δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού.
- Δεδομένου πως το ελεύθερο παιχνίδι είναι εύκολο και χαλαρό, τα παιδιά είναι απαλλαγμένα από πιέσεις και αυτό διευκολύνει την παρατήρηση των αυθόρμητων συμπεριφορών και δεξιοτήτων στο παιχνίδι.
- Επιπλέον, τα αποτελέσματα ερευνών που συγκρίνουν το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου και στην τάξη έδειξαν πως η αυλή του σχολείου δίνει περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικό παιχνίδι από την τάξη του σχολείου (Hartle, 1996· Henniger, 1985) η οποία, δίνει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση (Hart, 1993). Για παράδειγμα, στην αυλή του σχολείου υπάρχουν κατασκευές που χρησιμοποιούνται από πολλά παιδιά μαζί, διευκολύνοντας το παιχνίδι στην ομάδα των ομηλικών, παρέχουν ευκαιρίες για λεκτική επικοινωνία και φυσική επαφή μεταξύ των παιδιών (Wortham, & Wortham, 1989).
- Πολλές έρευνες έχουν αναφερθεί στο σημαντικό ρόλο της αυλής του σχολείου στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων, όπως (π.χ Blatchford, 1999· Pellegrini, & Blatchford 2002).

Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο (ΚΚΣΣ).

Μια τροποποιημένη μορφή της κλίμακας αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο SSBS, School social behavior scale (Merrell, 1993) είναι η Κλίμακα Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές (Multicourse Assessment of social competence scale, MASCS) κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε από τους Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras (2006), σε δείγμα 891 εντεκάχρονων μαθητών και μαθητριών δημοτικών σχολείων της Φιλανδίας. Οι συγγραφείς βασιζόμενοι στην αρχική μορφή της κλίμακας, δημιούργησαν μια συντομότερη μορφή της καθιστώντας την περισσότερο εύχρηστη για μαθητές, δασκάλους και γονείς. Συνολικά, η κλίμακα περιλαμβάνει δεκαπέντε θέματα. Οι δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας είναι υψηλοί, και οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου είναι $\chi^2(\text{chi-square}) = 279.19 (101)$, RMSEA (root mean square error of approximation) = .059., NNFI (nonnormed fit index) = .91 και SRMR (standardized root mean square residual) = .05. Η Κλίμακα απευθύνεται σε παιδιά από 6-12 ετών. Σε κάποιες έρευνες έχουν χρησιμοποιηθεί και οι τρεις τύποι του εργαλείου (για τους γονείς, για το δάσκαλο, τους συμμαθητές). Στις μικρότερες ηλικίες οι ερευνητές περιορίζονται κυρίως στο δάσκαλο όπως π.χ η έρευνα της Farrell (2010) εξετάζει την συμπεριφορά 55 παιδιών προσχολικής ηλικίας 48-101 μηνών σε σχέση με την αποδοχή από τους συμμαθητές τους και για την μέτρηση της συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή της συγκεκριμένης κλίμακας που απευθύνεται στο δάσκαλο της τάξης.

Ο έλεγχος της παραγοντικής ισοδυναμίας της πρωτότυπης κλίμακας πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό πληθυσμό. Το δείγμα αποτέλεσαν 593 μαθητές /τριες της Δ' τάξης Δημοτικού, 405 γονείς και 30 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την ύπαρξη των θεωρητικώς οριζόμενων παραγόντων της θετικής κοινωνικής και αντικοινωνικής

συμπεριφοράς και την παραγοντική εγκυρότητα (Μεταλλίδου, Ευκλείδη, Γωνίδα, Ντούση, Ντίνα, Vauras, & Junttila, 2010). Η συγκεκριμένη μορφή του εργαλείου προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα και δημιουργήθηκε η Ελληνική εκδοχή της σε εκτενέστερη μορφή (Magotsiou, Goudas, Hasandra, 2006). Συνολικά, η κλίμακα περιλαμβάνει δεκαεννέα θέματα.

Οι Magotsiou, Goudas και Hasandra (2006) έλεγξαν την εγκυρότητα της κλίμακας στην Ελληνική εκτενέστερη μορφή της σε πληθυσμό παιδιών ΣΤ Δημοτικού με ικανοποιητικούς δείκτες δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που προέκυψαν από τις επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις ήταν για τις συνεργατικές δεξιότητες ($\alpha = .87$), και την ενσυναίσθηση ($\alpha = .80$), και για την οξυθυμία ($\alpha = .93$), και πρόκληση αναστάτωσης ($\alpha = .94$). Όλα τα θέματα της κλίμακας παρουσίασαν ικανοποιητικές έως υψηλές τιμές φόρτισης και ο συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας στο χρόνο, ήταν ιδιαίτερα υψηλός και για τους τέσσερις παράγοντες. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου «ελληνική έκδοση της κλίμακας κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο», (ΕΕΚΚΣΣ) που προέκυψε περιλαμβάνει τις εξής υποκλίμακες όπως περιγράφονται στις οδηγίες χρήσης της Ελληνικής έκδοσης της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο:

Συνεργατική συμπεριφορά.

Η ικανότητα ενός ατόμου ν' αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άλλα άτομα μέσα σε μια ομάδα, να προσφέρει τη βοήθειά του, ν' αναλαμβάνει ρόλους, να λύνει προβλήματα με συναινετικό τρόπο και να συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη ενός κοινού στόχου για την οποία νιώθει ισχυρή ικανοποίηση.

Ενσυναίσθηση.

Το ενδιαφέρον ενός ατόμου για τα συναισθήματα των άλλων, το οποίο φανερώνεται με έμπρακτο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την ικανότητα ενός ατόμου να διαχωρίζει

και να διαβαθμίζει τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των άλλων, να ταυτίζεται με τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκρίνεται σ' αυτά με ευαισθησία και λεπτότητα.

Οξυθυμία.

Σκόπιμη ή μη σκόπιμη αντικοινωνική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με νευρική αναστάτωση, με εκδηλώσεις θυμού και με αδυναμία του ατόμου να αντισταθεί σε ερεθίσματα, κινήσεις και πειρασμούς που είναι επιβλαβή για το ίδιο και για το σύνολο της τάξης. Στην παραπάνω συμπεριφορά, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμά της, δεν υπάρχει πρόθεση από το άτομο να πληγώσει ή να ενοχλήσει άλλα άτομα.

Πρόκληση αναστάτωσης.

Αντικοινωνική συμπεριφορά, που έχει σαν στόχο την ενόχληση των άλλων, την συνειδητή πρόκληση αναταραχής και την παρεμπόδιση του ομαλού κλίματος στην τάξη.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική εκδοχή της κλίμακας Multicourse Assessment of Social Competence Scale (MASCs) που απευθύνεται στο δάσκαλο. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίοι αξιολόγησαν την κοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών του δείγματος σε διαβαθμισμένη κλίμακα πέντε βαθμών από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα) για κάθε ένα από τα θέματα και για κάθε ένα μαθητή. Επειδή η έρευνα απευθύνεται σε παιδιά μικρότερα από το δείγμα στο οποίο χρησιμοποιήθηκε για την προσαρμογή της κλίμακας στην Ελληνική της μορφή, έγινε τροποποίηση στη λέξη πρότασης για την μέτρηση της οξυθυμίας, για να αποφευχθούν πιθανές ασάφειες. Εφαρμόστηκε Παραγοντική Ανάλυση, τεστ Αξιοπιστίας και Εσωτερικής Σταθερότητας.

Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, γιατί έχει το πλεονέκτημα να μετρά με σαφήνεια την κοινωνική συμπεριφορά (θετική κοινωνική και αντικοινωνική), μαθητικού πληθυσμού και κατά συνέπεια ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της παρούσας έρευνας. Επίσης, μπορεί εύκολα να συμπληρωθεί από το δάσκαλο της τάξης.

Αξιολόγησης της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δομημένης παρατήρησης κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου με σκοπό να διακρίνουμε αν το κάθε παιδί ενώ βρίσκεται με άλλα παιδιά συμμετέχει σε κοινωνικό ή μη-κοινωνικό τύπο παιχνιδιού. Η μέθοδος της παρατήρησης δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να προσδιορίσουν πρότυπα συμπεριφοράς μέσα σε φυσικό πλαίσιο στο χρόνο και στη διάρκεια που πράγματι συμβαίνουν και ως εκ τούτου, η αξιοπιστία αυτού του συστήματος είναι συχνά πολύ μεγάλη (Hintze, Volpe, & Shapiro, 2002) και τείνει να είναι πιο αντικειμενική από τις αναφορές των συμμαθητών, του δασκάλου και του γονέα. Η παρατήρηση του παιχνιδιού στο φυσικό χώρο του νηπιαγωγείου έχει αποδειχτεί πως είναι αξιόπιστη και σταθερή μέθοδος συλλογής δεδομένων για τη συμπεριφορά των παιδιών στο παιχνίδι (Ostrov, & Keating, 2004; Sattler, 2002; Slomkowski & Dunn, 1996).

Όπως έχει αναφερθεί, κοινωνικό είναι το παιχνίδι που σχετίζεται με την κοινωνική ικανότητα, η κοινωνική συμμετοχή περιλαμβάνει τουλάχιστο δύο παιδιά που μπορεί να παίζουν λειτουργικό-αισθησιοκινητικό, επικοδομητικό, δραματικό ή και παιχνίδια με κανόνες. Ενώ, μη-κοινωνικό είναι το παιχνίδι που ενώ το παιδί βρίσκεται στην ομάδα των ομηλίκων δεν συμμετάσχει σε κοινωνικό παιχνίδι. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε βασίζεται στη συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου με τους ομηλικούς (peer play) από το Social Play Record (White, 2006), «The Social Play Record. A Toolkit for Assessing and Developing Social Play from Infancy to Adolescence», White, 2006) ISBN 184310400, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia. Ωστόσο, επειδή η παρατήρηση έγινε με τη μέθοδο time sampling συμπεριλήφθηκαν και δύο

κατηγορίες (μη κωδικοποιημένη συμπεριφορά, μετάβαση) από τη συμμετοχή στο κοινωνικό και αντικοινωνικό παιχνίδι της Patern (Parten, 1932) που διευκόλυναν τις παρατηρήσεις. Γενικά, ο κάθε τύπος παιχνιδιού χαρακτηρίζεται από τα εξής:

Μη κωδικοποιημένη συμπεριφορά. Όπως, το παιδί πηγαίνει για λίγο στη δασκάλα του και επιστρέφει.

Μετάβαση.

Κοινωνικό /συνεργασίας. Τα παιδιά εμπλέκονται σε συνεργατικό παιχνίδι. Η ομάδα των παιδιών οργανώνει ομαδική δραστηριότητα με συγκεκριμένο σχέδιο, δράση και στόχο. Τα μέλη της ομάδας ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και τη δράση τους με βασική επιδίωξη τον κοινό στόχο.

Κοινωνικό/συμμετοχικό. Στη διάρκεια κοινωνικού παιχνιδιού, το παιδί αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά, μπορεί να χρησιμοποιούν τα ίδια υλικά αλλά δεν υπάρχει πραγματική συνεργασία ή καταμερισμός των εργασιών

Μη-κοινωνικό/Παράλληλο παιχνίδι. το παιδί παίζει δίπλα (σε απόσταση μικρότερη των τριών μέτρων) δεν δείχνει κανένα ενδιαφέρον στα άλλα παιδιά.

Μη-κοινωνικό/Παρατήρησης. Το παιδί δεν παίζει, δείχνει ενδιαφέρον για το παιχνίδι παρατηρώντας τους άλλους πως παίζουν.

Επειδή, το συγκεκριμένο εργαλείο είναι διαθέσιμο στην Αγγλική Γλώσσα ακολουθήθηκε η ενδεδειγμένη διαδικασία μετάφρασής του στην Ελληνική. Σκοπός της μετάφρασης ήταν να αποδοθεί με τη μεγαλύτερη ακρίβεια στην ελληνική γλώσσα το περιεχόμενο των ερωτήσεων (items) που περιελάμβανε το εργαλείο παρατήρησης «Social Play Record». Αρχικά, μεταφράστηκαν όλα τα θέματα στην ελληνική γλώσσα από δύο δίγλωσσα άτομα και προέκυψε η αρχική μορφή των ερωτήσεων στην ελληνική γλώσσα. Στη συνέχεια, έγινε η ακριβώς αντίστροφη διαδικασία, κατά την οποία δύο άλλα δίγλωσσα άτομα μετέφρασαν τις ερωτήσεις από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα. Στη συνέχεια, με

κριτήριο το βαθμό του πόσο κοντά στις αρχικές ερωτήσεις ήταν οι έννοιες που προέκυψαν, δημιουργήθηκαν οι νέες ερωτήσεις στην αγγλική γλώσσα και ακολούθως στην ελληνική. Τέλος, έγινε έλεγχος κατανόησης των ερωτήσεων από μια ομάδα εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.

Στη δομημένη παρατήρηση, όπως ορίζεται από τη βιβλιογραφία, το κάθε παιδί παρακολουθείται για μικρό ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από 10 '' (Riley & Jones 2005) ή 20'' (Blatchford et al. 2003) μέχρι και πέντε λεπτά (Farver & Lee-Shin 2000) η όσο διαρκεί το διάλειμμα στην αυλή του σχολείου (Thomson 2005). Στην παρούσα έρευνα το κάθε παιδί παρατηρήθηκε για 15 λεπτά. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε για κάθε παρατήρηση το «πρωτόκολλο παρατήρησης» που είναι ένας διπλός πίνακας με α) χωρισμένα χρονικά διαστήματα δέκα δευτερολέπτων και β) τα είδη του κοινωνικού ή αντικοινωνικού παιχνιδιού (παράρτημα Α). Οι παρατηρήσεις μεταφέρθηκαν σε κλίμακα τεσσάρων βαθμών (Σπάνια ή ποτέ =0 έως πολύ συχνά =3). Κάθε βαθμός δείχνει τη συχνότητα της παρατηρούμενης συμμετοχής σε μια από τις κατηγορίες παιχνιδιού που συμπεριλάβαμε στο πρωτόκολλο παρατήρησης. Πιο αναλυτικά:

Σπάνια ή ποτέ - βαθμός: 0= περίπου 10% της συμμετοχής που παρατηρήθηκε

Σχεδόν σπάνια - βαθμός: 1= περίπου 35% της συμμετοχής που παρατηρήθηκε

Μερικές φορές- βαθμός: 2= περίπου 55% της συμμετοχής που παρατηρήθηκε

Συχνά- βαθμός: 3= περίπου 75% της συμμετοχής που παρατηρήθηκε

Χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο παρατήρησης, γιατί διαπιστώθηκε πως, ξεκάθαρα κατευθύνει τον παρατηρητή και επιπλέον, έχει αξιολογηθεί μέσα από αλληπάλληλες δοκιμές στην παρατήρηση πεδίου (πάνω από πέντε χρόνια) και έδειξε υψηλό βαθμό εγκυρότητας καλύπτοντας τις ανάγκες εκπαιδευτικών και κλινικών για αξιολόγηση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών (White, 2006).

Αξιολόγησης των δεξιοτήτων φιλίας.

Για την παρατήρηση των δεξιοτήτων φιλίας (δημιουργία, διατήρηση) που δείχνει το παιδί κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τους ομηλικούς του επιλέχθηκε το εργαλείο παρατήρησης «friendship skills» και πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες φιλίας για την απόκτηση και διατήρηση φίλων, από το «The Social Play Record. A Toolkit for Assessing and Developing Social Play from Infancy to Adolescence», White, 2006) ISBN 184310400, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia. Η χρήση του απευθύνεται για την αξιολόγηση τόσο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσο και παιδιών με ανεπάρκεια. Χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, ερευνητές και κλινικούς όπως επί παραδείγματι, η έρευνα της Caltabiano (2010) που μελετά την κοινωνική ικανότητα παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αυτισμό στον εξωτερικό χώρο σχολείου με τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου.

Επειδή, το συγκεκριμένο εργαλείο είναι διαθέσιμο στην Αγγλική Γλώσσα ακολουθήθηκε η ενδεδειγμένη διαδικασία μετάφρασής του στην Ελληνική.

Από το εργαλείο επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην παρατήρηση οι δεξιότητες που αναφέρονται στη δημιουργία και στη διατήρηση της φιλίας, επειδή οι κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για να αρχίσεις μια σχέση είναι διαφορετικές από αυτές που απαιτούνται για να διατηρηθεί (Rubenstein, 1984). Έτσι, παρατηρήθηκαν δεξιότητες για να δημιουργηθεί (*Making friends*) μια φιλία όπως, η προσπάθεια που κάνει το ίδιο το παιδί, η επιθυμία να προσεγγίσει άλλα παιδιά, το ότι προτιμά να είναι με τα παιδιά από το να είναι με άλλους ενήλικες όπως τη δασκάλα της τάξης, προσκαλεί τα παιδιά να παίξουν μαζί κ.α. . Ενώ, στο δεύτερο μέρος του εργαλείου αναφέρονται δεξιότητες για να διατηρηθεί (*sustaining friendships*) μια φιλία όπως, μιλά για το τι του αρέσει, λέει την άποψή του και ανακαλύπτει και νοιάζεται για τα ενδιαφέροντα και την άποψη του άλλου παιδιού,

μοιράζεται εκτός από δραστηριότητες και άλλα πράγματα/ αντικείμενα, μυστικά, αστεία κ.α, ψάχνει λύσεις σε διενέξεις, υπερασπίζεται και βοηθάει το φίλο, δείχνει να είναι ευχαριστημένος/η, ξέρει να λέει «ευχαριστώ», «συγνώμη», να δέχεται την κριτική και άλλες δεξιότητες. Δεν συμπεριλήφθησαν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στον αριθμό των φίλων για να μην υπάρξει επικάλυψη των ερωτήσεων από το εργαλείο για τη «φιλία» που χρησιμοποιήθηκε. Στο τέλος του κάθε δεκάλεπτου κύκλου αποτυπώναμε πόσο συχνά εντοπίστηκαν οι παρατηρούμενες δεξιότητες και μετά το τέλος των παρατηρήσεων για το κάθε παιδί, τα συγκεντρωτικά δεδομένα καταχωρήθηκαν σε κλίμακα τεσσάρων βαθμών (Σπάνια ή ποτέ =0 έως πολύ συχνά =3).

Χρησιμοποιήσαμε το συγκεκριμένο εργαλείο παρατήρησης, γιατί βρήκαμε πως είναι το μοναδικό εργαλείο που ξεχωρίζει τις δεξιότητες σε τόσες πολλές κατηγορίες όπως κοινωνικές δεξιότητες για να διατηρήσουν τα παιδιά το παιχνίδι (peer play skills), τις εξειδικευμένες δεξιότητες που δείχνει το παιδί στην ομάδα (advanced group skills), μεταξύ αυτών και οι δεξιότητες δημιουργίας και διατήρησης της φιλίας που απαιτεί η παρούσα έρευνα.

Κοινωνιομετρική μέτρηση της αποδοχής.

Η βαθμολογία Κλίμακας Κοινωνιομετρικής μέτρησης (Peer ratings) είναι μία μέτρηση που δείχνει πόσο ένα παιδί είναι αρεστό από τους συμμαθητές του. Τα παιδιά βαθμολογούν όλους τους συμμαθητές τους σε μία κλίμακα από «δεν μου αρέσει καθόλου να παίζω μαζί του/της» - «μου αρέσει έτσι και έτσι να παίζω μαζί του/της» - μέχρι «μου αρέσει πολύ να παίζω μαζί του/της». Στα παιδιά διευκρινίζεται και ο χώρος που τους αρέσει να παίζουν με κάποιο παιδί: «στην τάξη» και «στην αυλή του σχολείου». Η μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η μέθοδος των (Asher, Singleton, Tinsley & Hymel, 1979) και το σκορ αποδοχής για το κάθε παιδί

υπολογίστηκε από τη διαίρεση της συνολικής βαθμολογίας που έχει λάβει το κάθε παιδί δια του αριθμού των παιδιών που έδωσαν τις βαθμολογίες.

Χρησιμοποιήσαμε τη συγκεκριμένη κλίμακα Κοινωνιομετρικής μέτρησης (Peer ratings) γιατί:

1. Θέλαμε να αποφύγουμε την αρνητική κατονομασία (π.χ ερώτηση ερευνητή: «με ποιους δεν θέλεις καθόλου να παίζεις;»)
2. Υπάρχει βαθμολογία για όλους τους μαθητές
3. Το συνολικό αποτέλεσμα εξάγεται για το κάθε παιδί από τη βαθμολογία που πήρε από όλους τους συμμαθητές.
4. Έχει υψηλότερη βαθμολογία στο *t e s t - r e t e s t* σταθερότητας και αξιοπιστίας (Olson & Lifgren, 1988) από τη μέθοδο ονοματοδοσίας στη μέτρηση της κοινωνικής αποδοχής. Προηγούμενη έρευνα έδειξε πως αυτή η κοινωνιομετρική μέτρηση είναι αξιόπιστος τρόπος για να υπολογιστεί η κοινωνική αποδοχή ενός παιδιού με βαθμό αξιοπιστίας (.81-.86) στα (*t e s t - r e t e s t*). Το επαναληπτικό τεστ έγινε μετά από διάστημα τεσσάρων (Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel, 1979; Ladd, 1981).
5. Επίσης, ένας πολύ βασικός λόγος που προτιμήθηκε η παραπάνω τεχνική είναι, όπως έχουν άλλωστε επισημάνει οι Bukowski και Hoza (1989), η αποδοχή από τη φίλια μετριούνται με διαφορετική κοινωνιομετρική μέθοδο.

Κοινωνιομετρική μέτρηση της φιλίας.

Από προηγούμενες έρευνες (Parker & Asher, 1993) φάνηκε πως, όταν στο πλαίσιο της έρευνας μετράτε και η αποδοχή και η φίλια είναι προτιμότερο ο εντοπισμός των φιλικών σχέσεων να γίνετε μέσα από τις κατονομασίες (Bukowski & Hoza, 1989). Ο αριθμός των κατονομασιών ποικίλει στις έρευνες από 3 - 5 (συνήθως). Η κατονομασία, στην παρούσα

έρευνα, περιλαμβάνει τέσσερις επιλογές (παράρτημα Δ). Στις δοκιμαστικές μετρήσεις μας διαπιστώσαμε, πως ο αριθμός μεγαλύτερος από τις τέσσερις κατονομασίες δυσκολεύει αρκετά παιδιά και μικρότερος των τριών κατονομασιών δεν βοηθάει στο να αναγνωριστούν οι αμοιβαίοι καλύτεροι φίλοι. Για να είναι κάποιο παιδί «κοινός φίλος» θα πρέπει να έχει επιλεγεί τουλάχιστο και από ένα άλλο παιδί ως φίλος, γιατί η βάση για να αναγνωριστεί η φιλία είναι οι κοινές επιλογές (Bukowski, et.al., 1996b· Rubin, et al., 1998). Έτσι, διακρίνονται τα ζευγάρια «κοινών καλύτερων φίλων» και για το κάθε παιδί δημιουργείται ένας αριθμός «κοινών καλύτερων φίλων». Είναι γεγονός, ότι έγιναν προσπάθειες να δημιουργηθούν άλλοι δύο παράγοντες α) ένας αριθμός «κοινών καλύτερων φίλων» ιδίου φύλου και β) ένας αριθμός «κοινών καλύτερων φίλων» αντίθετου φύλου, αλλά κάτι τέτοιο δεν μπορούσε να καταστεί δυνατό επειδή στο δείγμα μας δεν υπήρξε ικανοποιητικός αριθμός με ζευγάρια φίλων αντίθετου φύλου. Για τη μέτρηση της φιλίας, ακολουθήθηκε η μεθοδολογία προηγούμενων ερευνών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Clark & Ladd, 2000· Ladd, 1990). Τα δεδομένα τοποθετήθηκαν σε μία κλίμακα διαβαθμισμένη, σύμφωνα με τον Howes (1988): κανένα κοινό φίλο=1, ένας κοινός φίλος=2, περισσότεροι του ενός κοινού φίλου=3. Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη κοινωνιομετρική μέθοδο γιατί:

1. Η συγκεκριμένη διαδικασία της ονοματοδοσίας που εφαρμόζεται το κριτήριο της αμοιβαιότητας έχει ξεκάθαρα αναγνωριστεί από τους ερευνητές η πιο ξεκάθαρη μέθοδος για να αναγνωριστεί η φιλία (Furman, 1996· Hardy, et al., 2002· Ladd, et al., 1996· Rubin, et al., 1998).
2. Η αξιοπιστία αυτής της μέτρησης είναι πολύ ικανοποιητική .81 σε έρευνα με παράλληλο τεστ (Pijl, Frostad, & Flem, 2008).
3. Η συγκεκριμένη διαδικασία απαντάται με μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994· Parker & Asher, 1993 κ.α) και δεν έχει αρνητική κατονομασία.

4. Οι Johnson και Foster (2005) έδειξαν τη σταθερότητα των μετρήσεων σε time1 και time2 ($r = .43, p < .001$).

5. Η μέθοδος της κατονομασίας καθιερώθηκε ιδιαίτερα αξιόπιστη σε παιδιά νηπιαγωγείου (Foster & Ritchey, 1979).

Διαδικασία της Έρευνας

Αν και, ο ερευνητής είχε προηγούμενη εμπειρία στην δομημένη παρατήρηση από τη συμμετοχή του σε ερευνητικά προγράμματα που διεξήχθησαν από την επιτροπή ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εντούτοις, κρίθηκε αναγκαίο να εκπαιδευτεί πριν την έναρξη των παρατηρήσεων. Έτσι, πριν την έναρξη των παρατηρήσεων ο ερευνητής είχε την ευκαιρία όχι μόνο, να εξοικειωθεί με τους μαθητές και με τη χρήση των εργαλείων της παρατήρησης, αλλά να εξηγήσει στις εκπαιδευτικούς τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνας.

Σύμφωνα, με τους ηθικούς περιορισμούς που ισχύουν για κάθε έρευνα, αλλά και πιο συγκεκριμένα για τις έρευνες που παρατηρούν συμπεριφορές παιδιών, όλοι οι εκπαιδευτικοί και γενικά οι συμμετέχοντες, είναι ελεύθεροι να δεχτούν ή να μην δεχτούν να συμμετάσχουν και να εξασφαλιστεί η άδεια για την πραγματοποίηση της έρευνας από τους αρμόδιους φορείς. Ως εκ τούτου, ακολουθήθηκαν οι παρακάτω ενέργειες: α) ενημερώθηκε ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας και β) η Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής οι οποίοι και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας με την προϋπόθεση να μην φωτογραφηθούν ή βιντεοσκοπηθούν τα παιδιά και να συμφωνήσουν οι γονείς ενυπόγραφα για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην παρούσα έρευνα. γ) αφού, ενημερώθηκαν οι γονείς για την έρευνα, οι προϊσταμένες των σχολείων συγκεντρώσαν τις δηλώσεις συγκατάθεσής τους και δ) ενημερώθηκαν τα ίδια τα παιδιά για τις ερωτήσεις που

θα τους έκανε ο ερευνητής και διευκρινίστηκε πως παρότι, οι γονείς τους συμφωνούν οι ίδιοι είχαν κάθε δικαίωμα να μην συμμετάσχουν στην έρευνα.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη δομημένη παρατήρηση, τις συνεντεύξεις των παιδιών και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από το δάσκαλο.

Αρχικά, δώσαμε το ερωτηματολόγιο για τη «συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο» να το συμπληρώσει η εκπαιδευτικός της κάθε τάξης τονίζοντας, πως ήταν βασικό να αφιερώσει χρόνο για να εξοικειωθεί με τις ερωτήσεις πριν την συμπλήρωσή του. Παράλληλα, εφαρμόστηκε δομημένη παρατήρηση στην αυλή του σχολείου. Τα τμήματα έβγαιναν εκ περιτροπής στην αυλή για το πρωινό διάλειμμα του προγράμματος για να έχουν οι εκπαιδευτικοί τον καλύτερο έλεγχο των παιδιών και έτσι, ο ερευνητής είχε την ευκαιρία να παρατηρεί την ίδια μέρα παιδιά από διαφορετικά τμήματα, κάτι που βοηθούσε να συντομευθεί η διάρκεια της έρευνας. Η δομημένη παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια των πρωινών διαλειμμάτων για τα τέσσερα τμήματα κλασσικού προγράμματος και στη διάρκεια των μεσημεριανών διαλειμμάτων για τα δύο τμήματα ολοήμερου προγράμματος. Ενώ, το τρίτο ολοήμερο τμήμα, που ήταν και σε διαφορετική δομή, παρατηρήθηκε και στο πρωινό και στο μεσημεριανό διάλειμμα. Οι παρατηρήσεις αναφέρονται:

α) Στο είδος του παιχνιδιού που συμμετέχουν τα παιδιά δηλαδή κοινωνικό ή αντικοινωνικό παιχνίδι και συνολικά, συμπληρώθηκαν συνολικά 15 λεπτά παρατήρησης και καταγράφηκαν 90 συμμετοχές στο παιχνίδι για το κάθε παιδί.

β) Οι παρατηρήσεις για τις κοινωνικές δεξιότητες φιλίας ολοκληρώνονταν μετά από τρεις κύκλους δεκάλεπτων παρατηρήσεων για το κάθε παιδί. Τσεκάρουμε στο τέλος του κάθε δεκαλέπτου πόσο συχνά παρατηρήθηκαν οι δεξιότητες των παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν φιλίες.

Οι συνεντεύξεις των παιδιών πραγματοποιήθηκαν για τα τμήματα κλασσικού προγράμματος κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και για όλα τα τμήματα ολοήμερου προγράμματος μετά το μεσημεριανό γεύμα. Βασική προϋπόθεση για τις κοινωνιομετρικές μετρήσεις ήταν να ελεγχθεί πρώτα ο αριθμός των παιδιών που απουσιάζουν. Παρότι, δεν υπάρχει από τη βιβλιογραφία ένα επιτρεπτό ποσοστό παρουσιών σε κάθε τάξη (το ποσοστό αυτό διαφέρει από έρευνα σε έρευνα) προκειμένου, να εφαρμοστούν οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι, εμείς επιλέξαμε να μην υπάρχουν απουσίες για τις συγκεκριμένες μετρήσεις. Καταλήξαμε σε αυτή την απόφαση θεωρώντας, ότι δεν θα ήταν πρόβλημα για τη διαδικασία της έρευνας, επειδή α) την χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα οι απουσίες των παιδιών συνήθως δεν είναι πολυήμερες και β) όταν σε κάποιο τμήμα θα υπήρχε απουσία παιδιού, ο χρόνος για τις συνεντεύξεις θα ήταν περισσότερος για άλλο τμήμα. Ο χώρος των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε σε μέρος του σχολείου εκτός της τάξης και αυτή η επιλογή του χώρου εξασφάλιζε ησυχία ώστε, να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών από τη συνηθισμένη φασαρία του σχολείου. Τα παιδιά αισθανόταν άνετα και φιλικά με τον ερευνητή. Αρχικά, ακολουθήθηκε η μέθοδος σύμφωνα με την οποία το παιδί βαθμολογεί σε μία κλίμακα τον κάθε συμμαθητή που του/της αρέσει να παίζει μαζί του, είτε στο διάλειμμα, είτε μέσα στην τάξη, είτε σε κοινές εργασίες (παράρτημα Β). Στη συνέχεια, η όλη διαδικασία περιελάμβανε την κατονομασία των παιδιών που είναι «καλύτεροι» φίλοι του/της. Σύμφωνα με τις οδηγίες (παράρτημα Δ) και τον τρόπο που γινόταν οι ερωτήσεις στο κάθε παιδί, αποτρεπόταν κάθε πιθανότητα να ξεπεράσουν τον επιτρεπόμενο αριθμό και να κατονομάσουν επιτόλαια τους καλύτερους φίλους τους τα παιδιά. Η προσωπική συνέντευξη με το κάθε παιδί διαρκούσε περίπου 20 λεπτά.

Η πρώτη κοινωνιομετρική μέθοδος εφαρμόστηκε για τη συλλογή των δεδομένων που θα αξιολογούσαν την αποδοχή του κάθε παιδιού από την ομάδα των ομηλίκων του. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι φωτογραφίες όλων των παιδιών της τάξης από το

παρουσιολόγιο της τάξης και τρία κουτιά με εγκοπή στην πάνω πλευρά τους και ένα «προσωπάκι» στην εξωτερική μπροστινή πλευρά. Στο ένα κουτί το «προσωπάκι» ήταν χαρούμενο ☺, στο άλλο ουδέτερο ☹, και στο άλλο λυπημένο ☹. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία το παιδί έβλεπε την κάθε φωτογραφία και έλεγε το όνομα του συμμαθητή/τριας του για να βεβαιωθούμε πως θυμάται καλά όλα τα παιδιά. Στη συνέχεια ο ερευνητής εξήγησε στο κάθε παιδί χωριστά, τη διαδικασία. Για να νιώσει άνετα, αλλά και για να κατανοήσει την κλίμακα βαθμολογίας το κάθε παιδί, ο ερευνητής του/της ρωτούσε είδη φαγητών και το παιδί απαντούσε πόσο του/της άρεζαν: α) πολύ, β) έτσι κι έτσι, γ) καθόλου. Αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε για κάθε μαθητή της τάξης. Το παιδί έπαιρνε μία φωτογραφία έλεγε το όνομα του συμμαθητή του και την τοποθετούσε στο αντίστοιχο κουτί σύμφωνα με το πόσο του άρεζε να παίζουν μαζί. Έτσι, αν α) του άρεζε να παίζει μαζί του πολύ την τοποθετούσε στο κουτί με το χαρούμενο προσωπάκι ☺ β) αν του άρεζε να παίζει μαζί του έτσι κι έτσι στο κουτί με το ουδέτερο προσωπάκι ☹, και αν δεν του άρεζε καθόλου στο κουτί με το λυπημένο προσωπάκι ☹. Στη βαθμολογία της κλίμακας το λυπημένο προσωπάκι ☹ = 1 (αντιστοιχεί με ένα βαθμό), το ουδέτερο προσωπάκι ☹ = 2 (με δύο βαθμούς) και το χαρούμενο προσωπάκι ☺ = 3 (με τρεις βαθμούς).

Η δεύτερη κοινωνιομετρική μέθοδος εφαρμόστηκε για τη συλλογή των δεδομένων που θα αξιολογούσαν τη φιλία, όπως ορίζεται με βάση την εγγύτητα και την αμοιβαιότητα. Η φιλία αξιολογήθηκε με βάση τον αριθμό των καλύτερων κοινών φίλων των παιδιών. Την προηγούμενη διαδικασία χρονικά, ακολούθησε η συνέντευξη των παιδιών με στόχο να μας κατανομάσουν τους τέσσερις καλύτερους φίλους τους. Ο ερευνητής ρώτησε το κάθε παιδί να αναγνωρίσει μέσα από τις φωτογραφίες των παιδιών της τάξης και να κατανομάσει με τη σειρά τέσσερις καλύτερους φίλους του (παράρτημα Δ). Έπρεπε, να διαλέξει ποιον θεωρεί αρχικά τον πολύ καλό του φίλο, στη συνέχεια τον αμέσως επόμενο καλό, και ούτω καθεξής

(Parker & Asher, 1993). Αν κάποιο παιδί δεν είχε να διαλέξει τόσους φίλους, δεν έπρεπε να κατανομάσει τόσους, αλλά λιγότερους.

Έτσι, σχεδόν καθημερινά στο δεύτερο σχολικό εξάμηνο για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν δύο με δυόμιση ώρες παρατήρησης και δύο με δυόμιση ώρες ατομικών συνεντεύξεων.

Σχεδιασμός των Στατιστικών Μεθόδων Ανάλυσης Δεδομένων

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου «Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (ΚΚΣΣ)» που συμπλήρωσαν οι δάσκαλοι για να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τη φιλία, την αποδοχή, την κοινωνική συμπεριφορά, τη συμμετοχή στο παιχνίδι και τις κοινωνικές δεξιότητες φιλίας. Ακολούθησαν οι αναλύσεις για να διαπιστωθεί η επίδραση του φύλου στις μεταβλητές της παρούσας έρευνας και συσχετίσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών. Τέλος, ακολούθησαν οι αναλύσεις που αφορούν τις υποθέσεις της έρευνας.

Ο έλεγχος υποθέσεων έχει ως αποτέλεσμα μια απόφαση για την τιμή μιας παραμέτρου ενός στατιστικού πληθυσμού (μέσος, διακύμανση, αναλογία). Η πρώτη διερευνητική ανάλυση έδειξε πως υπάρχουν κάποιου είδους συσχετίσεις μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών γι' αυτό προχωρήσαμε στον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων αυτών.

Μετά τον καθορισμό των εργαλείων συγκεκριμενοποιήθηκαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας που είναι οι δείκτες:

1. συμπεριφορά συνεργασίας,

2. ενσυναίσθηση,
3. οξυθυμία,
4. πρόκληση αναστάτωσης,
5. κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι,
6. κοινωνικό/ συμμετοχής παιχνίδι,
7. μη κοινωνικό/παρατήρησης παιχνίδι,
8. μη κοινωνικό/ παράλληλο παιχνίδι,
9. οι δεξιότητες για τη δημιουργία φιλίας
10. οι δεξιότητες για τη διατήρηση φιλίας.

Οι Εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας είναι:

η αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και

η φιλία όπως ορίστηκε από τον αριθμό των στενών και αμοιβαίων φίλων που έχει το κάθε παιδί.

Όλες οι μεταβλητές ανήκουν στην κατηγορία των «συνεχών» μεταβλητών και αυτό μας επιτρέπει να εργαστούμε για την ανάδειξη των αποτελεσμάτων ως εξής:

Για τις υποθέσεις 1,2,3, ελέγχθηκε αντίστοιχα Α) με μια σειρά απλών αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης: Για την 1^η υπόθεση, η σχέση εξάρτησης των μεταβλητών συνεργασία, ενσυναίσθηση, οξυθυμία, πρόκληση αναστάτωσης, με την αποδοχή και τη φιλία. Για την 2^η υπόθεση, η σχέση εξάρτησης των μεταβλητών κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι, κοινωνικό/συμμετοχικό παιχνίδι, μη κοινωνικό/παρατήρησης παιχνίδι, μη κοινωνικό/παράλληλο παιχνίδι, με την αποδοχή και τη φιλία. Για την 3^η υπόθεση η σχέση εξάρτησης των μεταβλητών δεξιότητες για δημιουργία φιλίας, δεξιότητες για διατήρηση φιλίας, με την αποδοχή και τη φιλία. Β) ελέγχθηκε αντίστοιχα, με μια σειρά πολλαπλών αναλύσεων παλινδρόμησης: Για την 1^η υπόθεση, ποια από τις διαστάσεις, συνεργασία, ενσυναίσθηση, οξυθυμία, πρόκληση αναστάτωσης συμβάλλει περισσότερο στην πρόβλεψη

της αποδοχής και ποια στη φιλία. Για την 2^η υπόθεση, ποια από τις διαστάσεις κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι, κοινωνικό/συμμετοχικό παιχνίδι, μη κοινωνικό/παρατήρησης παιχνίδι, μη κοινωνικό/παράλληλο παιχνίδι συμβάλλει περισσότερο στην πρόβλεψη της αποδοχής και ποια στη φιλία. Για την 3^η υπόθεση, ποια από τις διαστάσεις, δεξιότητες για δημιουργία φιλίας, δεξιότητες για διατήρηση φιλίας, συμβάλλει περισσότερο στην πρόβλεψη της αποδοχής και ποια στη φιλία.

Στα αποτελέσματά παρουσιάζονται αναλύσεις συσχετίσεων και αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διαπιστωθεί η σχέση των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Για να κατανοηθεί αυτή μας η επιλογή, πρέπει να αναφέρουμε πως παρότι, η απλή γραμμική παλινδρόμηση (simple linear regression), καθώς και η ανάλυση συσχέτισης, αποτελούν μια μέθοδο διερεύνησης της φύσης της σχέσης μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών που ακολουθούν την κανονική κατανομή εντούτοις, η πρώτη παρέχει τη δυνατότητα να διερευνηθεί η αλλαγή στην ποσοτική - εξαρτημένη μεταβλητή (dependent variate) η οποία οφείλεται σε μια δεδομένη αλλαγή στη δεύτερη ποσοτική - ανεξάρτητη μεταβλητή (independent variate). Επίσης, η ανάλυση συσχέτισης δεν έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει τη διαφοροποίηση αυτή αντιμετωπίζοντας συμμετρικά τις δύο ποσοτικές μεταβλητές (Γαλάνης, 2009).

Η ανάλυση παλινδρόμησης αποβλέπει στην πρόβλεψη ή την εκτίμηση της τιμής της εξαρτημένης μεταβλητής που αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη τιμή της ανεξάρτητης μεταβλητής. Δηλαδή, με την ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) εξετάζουμε τη σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών με σκοπό την πρόβλεψη των τιμών της μιας, μέσω των τιμών της άλλης (ή των άλλων).

Για την υπόθεση 4 πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης. Πρώτα χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο Enter, η οποία εισάγει όλες τις μεταβλητές στο μοντέλο, για να δούμε ποιές από τις μεταβλητές θα μπορούσαν να προβλέψουν καλύτερα. Στη συνέχεια,

εφαρμόσαμε την μέθοδο Stepwise. Πιο αναλυτικά, αυτή η μέθοδος κατά βήμα (stepwise), ιεραρχεί τις ανεξάρτητες μεταβλητές ανάλογα με τη βελτίωση που επιφέρουν στην ικανότητα πρόβλεψης της εξαρτημένης σε όλο το δείγμα της έρευνας. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε καθώς είχαμε περισσότερες από μία ανεξάρτητες μεταβλητές και αναζητούσαμε τις πιο σημαντικές, ανεξάρτητα με τη σειρά που εμπλέκονταν στο μοντέλο και επηρέαζαν την κάθε εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας. Στη Stepwise μέθοδο, η οποία είναι και η πιο αξιόπιστη, η επιλογή των μεταβλητών στο σετ των μεταβλητών που διαθέτουμε προχωράει κατά βήματα. Σε κάθε βήμα αξιολογούνται οι μεταβλητές που περιλαμβάνονται ήδη στην εξίσωση σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής για απαλοιφή. Στην συνέχεια, οι μεταβλητές που δεν περιλαμβάνονται στην εξίσωση αξιολογούνται για προσθήκη. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να μην είναι κατάλληλη για προσθήκη ή απαλοιφή καμία μεταβλητή του σετ. Είναι σημαντικό, να στοχεύουμε στην κατασκευή ενός απλού μοντέλου που να προβλέπει καλά. Αν η φιλία ή η αποδοχή μπορεί να προβλεφθεί καλά χρησιμοποιώντας επί παραδείγματι, 2 μεταβλητές αντί για 6, το απλούστερο μοντέλο με τις λιγότερες μεταβλητές είναι προτιμότερο. Κι αυτό γιατί, προσθέτοντας στο μοντέλο μεταβλητές με μικρή ικανότητα πρόβλεψης, αυξάνονται τα τυπικά σφάλματα των συντελεστών χωρίς να βελτιώνεται η πρόβλεψη.

Στα αποτελέσματα όλων των παλινδρομήσεων που εφαρμόστηκαν αρχικά ελέγχθηκαν οι απαραίτητες προϋπόθεσες για την εφαρμογή τους: τα κατάλοιπα κατανέμονται κανονικά, είναι ομοσκεδαστικά και τυχαία. Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος των διαγραμμάτων των υπολοίπων (residual plots) για να διαπιστωθεί ότι τα σημεία δεν ακολουθούν κάποιο πρότυπο (κάποια συστηματική τάση), αλλά είναι τυχαία διεσπαρμένα σε μια οριζόντια ζώνη. Ο έλεγχος του διαγράμματος διασποράς και των διαγραμμάτων των υπολοίπων για τη σταθερότητα της διασποράς και ο έλεγχος VIF, από τον πίνακα των αποτελεσμάτων collinearity statistics, που μας βοήθησε να ελέγξουμε τη συγγραμμικότητα σε ζεύγη

ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι αναλύσεις στην υπόθεση 4 αφορούν όλο το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία που περιγράφηκε εφαρμόστηκε μία φορά για την εξαρτημένη μεταβλητή, αποδοχή και άλλη μία, για τη φιλία. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για το δείγμα που αφορά τα αγόρια και για το δείγμα που αφορά τα κορίτσια, διερευνώντας έτσι την υπόθεση 5. Αυτή η διαδικασία εφαρμόστηκε και είναι σύμφωνη με τη διαδικασία των (Baron & Kenny, 1986) που εφάρμοσαν αναλύσεις παλινδρόμησης «κατά βήμα» χωριστά για τα αγόρια και για τα κορίτσια.

Στην υπόθεση 6 εξετάζεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος των μεταβλητών της έρευνας στα μοντέλα πρόβλεψης που προέκυψαν από τις αναλύσεις κατά φύλο. Πιο αναλυτικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις για διαμεσολάβηση, σύμφωνα με τους Baron & Kenny (1986).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε στο στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων SPSS, 20. Σύμφωνα με τους Howitt και Cramer (2001) πραγματοποιήθηκε η περιγραφή των αποτελεσμάτων και η παρουσίαση των πινάκων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Ανάλυση των Αποτελεσμάτων

Έλεγχος Εγκυρότητας των Εργαλείων

Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας των παρατηρήσεων στην αυλή του σχολείου.

Προκειμένου, οι παρατηρήσεις να είναι αξιόπιστες υπήρχε δεύτερος παρατηρητής για το 10% των αρχικών παρατηρήσεων. Ο δεύτερος παρατηρητής ήταν εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και πρόσφατη εμπειρία στην παρατήρηση των μικρών παιδιών. Η συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών ήταν ικανοποιητική από 68%-95% με μικρότερο βαθμό συμφωνίας στις δεξιότητες για δημιουργία φίλων και μεγαλύτερο στο κοινωνικό παιχνίδι/συνεργασίας. Μετά την ικανοποιητική συμφωνία ανάμεσα στους δύο παρατηρητές η έρευνα συνεχίστηκε με έναν παρατηρητή.

Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακας κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο (ΚΚΣΣ).

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε για 147 μαθητές. Έχουμε ένα σύνολο ερωτημάτων που καθένα είναι μία πρωτοβάθμια κλίμακα (1-5) Likert. Δηλαδή, δεν είναι μετρική μεταβλητή αλλά κατηγορική. Θα πρέπει αντί για τους συντελεστές συσχέτισης να χρησιμοποιήσουμε πολυχωρικούς συντελεστές και να κάνουμε παραγοντική ανάλυση όχι στο spss αλλά σε άλλα προγράμματα όπως MPLUS ή και LISREL. Ωστόσο, επειδή η διαδικασία είναι ίδια χρησιμοποιήσαμε την Likert ως ποσοτική και η παραγοντική ανάλυση έγινε στο spss. Για την καλύτερη κατανόηση των ερωτήσεων παραφράστηκε μία πρόταση που αφορά την

οξυθυμία. Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με παραγοντική ανάλυση των κύριων συνιστωσών (Principal axis factoring). Επειδή, οι παράγοντες σχετίζονταν, η περιστροφή των αξόνων έγινε με περιστροφή DO(direct oblimin). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες της μονάδας. Δύο δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν: Το τεστ σφαιρικότητας του Bertlett που είναι ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών όπου ελέγχεται η μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας συσχετίσεων είναι μοναδιαίος και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Η τιμή του τεστ σφαιρικότητας του Bertlett είναι στατιστικά σημαντική $<.001$, και η τιμή για το δείκτη KMO είναι ίση με .88 (μεγαλύτερη του .60 θεωρείται ικανοποιητική). Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα. Τέλος, η εξέταση της πολυσυγγραμικότητας (multicollinearity) των μεταβλητών στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities) και έδειξε τιμές που δεν πλησιάζουν τη μονάδα και δε θεωρούνται απειλή για την ύπαρξη πολυσυγγραμικότητας (έως .95)

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας «κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο » και φανέρωσαν 4 παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 82.3% της συνολικής διακύμανσης. Οι 4 παράγοντες είχαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1.06. Οι διπαραγοντικές φορτίσεις ήταν χαμηλές μικρότερες από .23. Ο πρώτος παράγοντας που ερμήνευε το 23,9% της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 5 ερωτήσεις που αφορούσαν την οξυθυμία. Ο δεύτερος παράγοντας, ερμήνευε το 23.6% της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 5 ερωτήσεις που αφορούσαν την ενσυναίσθηση. Ο τρίτος παράγοντας, ερμήνευε το 18.3% της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 4 ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνεργασία. Ο τέταρτος παράγοντας, ερμήνευε το 16.3% της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 5 ερωτήσεις που αφορούσαν την αναστάτωση. Οι παράγοντες που προέκυψαν εξήγησαν (82.3%) ποσοστό της συνολικής διακύμανσης. Τα

ευρήματα της ανάλυσης έδωσαν ψηλές φορτίσεις των ερωτήσεων στους προβλεπόμενους παράγοντες (από .97 έως .60). Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν εξετάστηκε με το συντελεστή Cronbach (Cronbach, 1951). Ο συντελεστής είναι ένα μέτρο εσωτερικής συνέπειας δηλ. δείχνει πόσο στενά συνδέονται ένα σύνολο στοιχείων που λειτουργούν ως ομάδα. Τιμές του συντελεστή α μικρότερες από .60 πρέπει να θεωρούνται μη αποδεκτές. Ο παράγοντας «οξυθυμία», που περιελάμβανε 5 θέματα, είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .95$, ο παράγοντας «ενσυναίσθημα» που περιελάμβανε 5 θέματα, είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .92$, ο παράγοντας «πρόκληση αναστάτωσης» που αποτελούνταν από 5 θέματα, είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .97$, και ο παράγοντας «συνεργασία» που περιελάμβανε 4 θέματα είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .94$.

Πίνακας 2

Εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας « κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο (ΚΚΣΣ) »

Παράγοντες(ΚΚΣΣ)	α
Οξυθυμία	.955
Πρόκληση αναστάτωσης	.977
Συνεργασία	.949
Ενσυναίσθηση	.927

Οι συνάφειες των ερωτήσεων της κάθε ερώτησης της κλίμακας, με την κλίμακα ως σύνολο παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Οι συνάφειες αυτές είναι ικανοποιητικές και κυμαίνονται από .66 έως .74. Αυτό σημαίνει ότι η κλίμακα αξιολογεί μια συμπαγή εννοιολογική ενότητα. Η εσωτερική συνάφεια της συνολικής κλίμακας κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο (ΚΚΣΣ) είναι καλή ($\alpha=.78$)

Πίνακας 3

Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» (ΚΚΣΣ)

ερωτήσεις	παράγοντας 1	παράγοντας 2	παράγοντας 3	παράγοντας 4
Οξύθυμία				
Τσαντίζεται πολύ εύκολα	.962			
Θυμώνει πολύ και συχνά	.908			
Έχει συχνά εκρήξεις θυμού	.904			
Έχει νευρικά ξεσπάσματα	.853			
Ενοχλείται συχνά και νευριάζει	.626			
Ενσυναίσθηση				
Ενδιαφέρεται για το τι νιώθουν οι άλλοι μαθητές		.978		
Είναι ευαίσθητος/η για τα αισθήματα των άλλων		.972		
Σέβεται τους άλλους μαθητές και νοιάζεται γι αυτούς		.944		
Νιώθει τους συμμαθητές του/της και τους συμπονεί		.936		
Δείχνει ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων		.860		
Συνεργασία				
Εργάζεται ομαδικά με τους συμμαθητές του/της			.971	
Βάζει ομαδικούς στόχους και χαίρεται όταν τους πετυχαίνει			.906	
Του/Της αρέσει η ομαδική δουλειά και δίνεται ολοκληρωτικά			.905	
Συνεργάζεται με άλλους μαθητές			.859	
Πρόκληση αναστάτωσης				
Πειράζει και ενοχλεί τους άλλους				.896
Προκαλεί αναταραχή στην τάξη				.857
Ενοχλεί και κοροϊδεύει τους άλλους				.822
Συχνά κάνει την τάξη «άνω – κάτω» με τη συμπεριφορά του/της				.703
Μαλώνει με τους συμμαθητές του/της και τους αναστατώνει				.600
Ιδιοτιμή	9,28	3,96	2,01	1,06
% Διακύμανσης	23,9	23,6	18,3	16,3
Συνολική Διακύμανση	82.3%			

Πίνακας 4

Συνάψεις των ερωτήσεων της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο, ΚΚΣΣ» με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας αυτής.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΝΑΨΕΙΣ
Οξυθυμία	
Τσαντίζεται πολύ εύκολα	.79
Θυμώνει πολύ και συχνά	.85
Έχει συχνά εκρήξεις θυμού	.83
Έχει νευρικά ξεσπάσματα	.87
Ενοχλείται συχνά και νευριάζει	.89
Ενσυναίσθηση	
Ενδιαφέρεται για το τι νιώθουν οι άλλοι μαθητές	.80
Είναι ευαίσθητος/η για τα αισθήματα των άλλων	.80
Σέβεται τους άλλους μαθητές και νοιάζεται γι αυτούς	.86
Νιώθει τους συμμαθητές του/της και τους συμπονεί	.86
Δείχνει ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων	.79
Συνεργασία	
Εργάζεται ομαδικά με τους συμμαθητές του/της	.80
Βάζει ομαδικούς στόχους και χαίρεται όταν τους πετυχαίνει	.81
Του/Της αρέσει η ομαδική δουλειά και δίνεται ολοκληρωτικά	.76
Συνεργάζεται με άλλους μαθητές	.77
Πρόκληση αναστάτωσης	
Πειράζει και ενοχλεί τους άλλους	.76
Προκαλεί αναταραχή στην τάξη	.81
Ενοχλεί και κοροϊδεύει τους άλλους	.83
Συχνά κάνει την τάξη «άνω – κάτω» με τη συμπεριφορά του/της	.86
Μαλώνει με τους συμμαθητές του/της και τους αναστατώνει	.84

Περιγραφική Στατιστική

Περιγραφικά στοιχεία της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο όπως αξιολογείται από το δάσκαλο της τάξης.

Οι Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε ότι αφορά τις ανεξάρτητες μεταβλητές θετική κοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά και τα επιμέρους χαρακτηριστικά: ενσυναίσθηση, συνεργασία, οξυθυμία, πρόκληση αναστάτωσης παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς

	Κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο (N=147)		
	M.O	T.A	EΥΡΟΣ
Συνεργασία	3.5	0.92	1-5
Ενσυναίσθηση	3.6	0.93	1-5
Οξυθυμία	1.6	0.84	1-5
Πρόκληση αναστάτωσης	1.5	0.86	1-5
Σύνολο θετικ. κοινωνικής συμπεριφοράς	3.6	0.79	
Σύνολο αντικοινωνικής συμπεριφοράς	1.5	0.79	

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο του σχολείου όπως αξιολογείται από το δάσκαλο μας έδειξαν πως ο δάσκαλος της τάξης έδωσε μια σχεδόν μεσαία βαθμολογία «συμφωνεί όχι όμως απόλυτα» πως ο μέσος όρος των παιδιών της τάξης του συνεργάζονται με τα υπόλοιπα παιδιά (M.O=3.5, T.A=.92). Το ίδιο ισχύει και για την ενσυναίσθηση (M.O=3.6, T.A=.93). Ενώ για το μέσο όρο των παιδιών διαφωνεί, όχι όμως απόλυτα στο ότι έχουν αντικοινωνική

συμπεριφορά, τόσο για την ένδειξη οξυθυμίας (M.O=1.6, T.A=.84) όσο και για την ένδειξη πως προκαλούν αναστάτωση στο κλίμα της τάξης(M.O=1.5, T.A=.86).

Περιγραφικά στοιχεία της συμμετοχής του παιδιού στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου.

Οι Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε ότι αφορά τη συμμετοχή στο κοινωνικό και μη κοινωνικό παιχνίδι και τις επιμέρους κατηγορίες: συμμετοχή με παρατήρηση, συμμετοχή με παράλληλο παιχνίδι, συμμετοχή σε συμμετοχικό/κοινωνικό παιχνίδι, συμμετοχή σε συνεργασίας/κοινωνικό παιχνίδι παρουσιάζονται στον πίνακα 6. Θα πρέπει να σημειωθεί πως η κατηγορία «μη κωδικοποιημένη συμπεριφορά και μετάβαση» δεν συμπεριλήφθηκε στη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων λόγω του μικρού αριθμού αυτών των παρατηρούμενων συμπεριφορών.

Πίνακας 6

Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της συμμετοχής του παιδιού στο ελεύθερο παιχνίδι

Συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι (N=147)			
	M.O	T.A	ΕΥΡΟΣ
παρατήρησης	0.9	0.88	0-3
παράλληλο	0.8	0.84	0-3
συμμετοχικό	2.6	0.54	0-3
συνεργασίας	2.1	0.63	0-3
Σύνολο συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι	2.3	0.51	
Σύνολο συμμετοχή σε μη κοινωνικό παιχνίδι	0.9	0.77	

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής έδειξαν πως σπάνια παρατηρήθηκαν τα παιδιά να συμμετέχουν σε μη κοινωνικό παιχνίδι (Μ.Ο=0.9, Τ.Α=.77) είτε, ως παρατηρητές (Μ.Ο=0.9, Τ.Α=.88) είτε, να παίζουν παράλληλα από τα άλλα παιδιά (Μ.Ο=0.8, Τ.Α=.84). Ενώ, «μερικές φορές» με τάση για «συχνά» (σύμφωνα με τη διαβάθμιση της κλίμακας) παρατηρήθηκαν τα παιδιά να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι στην αυλή του σχολείου (Μ.Ο=2.3, Τ.Α=.51) είτε σε συμμετοχικό παιχνίδι (Μ.Ο=2.6, Τ.Α=.54), είτε σε συνεργασία/κοινωνικό παιχνίδι με κανόνες (Μ.Ο=2.1, Τ.Α=.63).

Περιγραφικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας.

Οι Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε ότι αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες φιλίας και τις επιμέρους κατηγορίες α) δεξιότητες για δημιουργία και απόκτηση φιλίας και β) δεξιότητες για διατήρηση φιλίας παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7

Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας

	Κοινωνικές δεξιότητες φιλίας (N=147)		
	Μ.Ο	Τ.Α	ΕΥΡΟΣ
Κοινωνικές δεξιότητες			
Για δημιουργία και απόκτηση φιλίας	2.1	0.68	0-3
Κοινωνικές δεξιότητες			
Για διατήρηση της φιλίας	1.9	0.58	0-3
Σύνολο Κοινωνικές δεξιότητες φιλίας	2.0	0.54	0-3

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής έδειξαν μερικές φορές τα παιδιά ενώ, παίζουν με τους συνομηλίκους τους δείχνουν κοινωνικές δεξιότητες για τη φιλία (Μ.Ο=2.0,

T.A=.54) είτε, για να αποκτήσουν φιλίες (M.O=2.1, T.A=.68) είτε για να διατηρήσουν τις υπάρχουσες (M.O=1.9, T.A=.58).

Περιγραφικά στοιχεία της αποδοχής και της φιλίας

Οι Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε ότι αφορά την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και τη φιλία όπως, ορίζεται από την εγγύτητα και την αμοιβαιότητα παρουσιάζονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8

Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της αποδοχής και της φιλίας στο σχολείο

	Αποδοχή- φιλία (N=147)		
	M.O	T.A	ΕΥΡΟΣ
Αποδοχή	2.0	0.38	1-2.90
Φιλία	2.3	0.61	1-3

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής έδειξαν πως ο μέσος όρος των παιδιών είναι μέτριας αποδοχής από τους συνομηλίκους τους (MO=2.0, T.A=0.38). Επίσης, ο μέσος όρος των παιδιών έχει (MO=2.3, T.A=0.61) φίλους.

Περιγραφική στατιστική ως προς το φύλο.

Επίδραση του φύλου των παιδιών στην κοινωνική συμπεριφορά.

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των μέσων όρων της κοινωνικής και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο, λόγω φύλου όπως αποτυπώνεται από το δάσκαλο χρησιμοποιήσαμε το t-τεστ για ανεξάρτητα δείγματα, το οποίο εφαρμόζεται στις περιπτώσεις που θέλουμε να συγκρίνουμε δύο ομάδες μετρήσεων από διαφορετικά άτομα ως προς μία εξαρτημένη μεταβλητή. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν το t-test, ως εξής: υπολογίζονται δύο τιμές, μία t-τιμή για την περίπτωση που τα δείγματα είναι ομοιογενή («Equal variances assumed») και μία t-τιμή για την περίπτωση που τα δείγματα είναι ανομοιογενή («Equal variances not assumed»).

Ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς μεταξύ των συγκρινόμενων δειγμάτων γίνεται με το Levene test. Αν η F-τιμή του Levene test είναι στατιστικώς σημαντική («Sig.» < .050), αυτό σημαίνει ότι τα δείγματα είναι ανομοιογενή.

Τα αποτελέσματα έδειξαν η διαφορά των μέσων όρων της κοινωνικής συμπεριφοράς των αγοριών και κοριτσιών του δείγματος είναι στατιστικά σημαντική για τις διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς, Οξυθυμία, Πρόκληση Αναστάτωσης και Αντικοινωνική συμπεριφορά (σύνολο). Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι ο μέσος όρος των τιμών της οξυθυμίας των αγοριών του δείγματος (M.O=1.8, T.A=0.9) είναι σημαντικά ψηλότερος ($t= 2.55$, $df=141.1$, 2-tailed $p=0.012$) των τιμών της οξυθυμίας των κοριτσιών (M.O= 1.4, T.A=0.7). Επίσης, ο μέσος όρος των τιμών της πρόκλησης αναστάτωσης από τα αγόρια του δείγματος (M.O=1.7, T.A=1.0) είναι σημαντικά ψηλότερος ($t= 2.79$, $df=131.4$, 2-tailed $p=0.006$) των τιμών της πρόκλησης αναστάτωσης από τα κορίτσια (M.O=1.3, T.A=0.6). Το σύνολο των τιμών της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των αγοριών (M.O=1.7, T.A=0.9) είναι σημαντικά ψηλότερος

($t= 2.87$, $df=136.9$, 2-tailed $p=0.005$) των τιμών της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των κοριτσιών (M.O=1.3, T.A=0.6).

Τα αποτελέσματα της επίδρασης του φύλου των παιδιών του δείγματος στην κοινωνική συμπεριφορά που αξιολογείται από το δάσκαλο της τάξης και πιο συγκεκριμένα στη θετική κοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά, παρουσιάζονται στον πίνακα 9.

Πίνακας 9

Διαφορές ως προς το φύλο στις διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς

Διαστάσεις κοινωνικής συμπεριφοράς	M.O (αγόρι)	T.A	M.O (κορίτσι)	T.A	t	p 2-tailed
Ενσυναίσθηση	3.6	.9	3.6	.8	.11	.90
Συνεργασία	3.4	.8	3.6	.9	-1.70	.092
Σύνολο κοινωνική συμπεριφορά	3.5	.7	3.6	.8	-.90	.36
Οξυθυμία	1.8	.9	1.4	.7	2.55	.012*
Πρόκληση αναστάτωσης	1.7	1.0	1.3	.6	2.79	.006*
Σύνολο αντικοινωνική συμπεριφορά	1.7	.9	1.3	.6	2.87	.005*

Σημείωση: *σημαίνει σημαντικές διαφορές

Επίδραση του φύλου στη συμμετοχή στο παιχνίδι.

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των μέσων όρων της συμμετοχής των αγοριών από των κοριτσιών στο κοινωνικό και μη κοινωνικό παιχνίδι στην ομάδα των ομηλικών στην αυλή του σχολείου χρησιμοποιήσαμε το t-τεστ για ανεξάρτητα δείγματα. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συμπεραίνουμε ότι οι μέσοι όροι των τιμών της συμμετοχής

των αγοριών τόσο στη συμμετοχή σε παράλληλο παιχνίδι και παρατήρησης όσο και στο συμμετοχικό παιχνίδι και συνεργασίας δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τους μέσους όρους τιμών που αντιστοιχούν στη συμμετοχή των κοριτσιών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10

Διαφορές ως προς το φύλο στις διαστάσεις της κοινωνικής συμμετοχής στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου.

Διαστάσεις κοινωνικής Συμμετοχής στο παιχνίδι	M.O (αγόρι)	T.A	M.O (κορίτσι)	T.A	t	p 2-tailed
παρατηρητής	.9	.8	1.0	.9	-.70	.48
παράλληλο	.9	.8	.7	.8	1.33	.18
Σύνολο						
Μη κοινωνικό παιχνίδι	1.7	.4	1.6	.4	1.30	.19
συμμετοχικό	2.5	.5	2.6	.4	-.13	.89
συνεργατικό	2.0	.6	2.1	.5	-.78	.43
Σύνολο						
Κοινωνικό παιχνίδι	2.3	.5	2.3	.4	-.55	.58

Επίδραση του φύλου στις κοινωνικές δεξιότητες φιλίας.

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των μέσων όρων των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας που δείχνουν τα παιδιά στο παιχνίδι με τους ομηλικούς τους, λόγω φύλου χρησιμοποιήσαμε το t-τεστ για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα μας έδειξαν πως το φύλο επηρεάζει τις κοινωνικές δεξιότητες για την απόκτηση φίλων. Ο μέσος όρος των τιμών των κοινωνικών

δεξιότητων για την απόκτηση φιλίας που δείχνουν τα αγόρια του δείγματος (Μ.Ο=2.2, Τ.Α=0.5) είναι σημαντικά ψηλότερος ($t= 2.77$, $df=145$, 2-tailed $p=0.006$) των τιμών των κοινωνικών δεξιότητων για την απόκτηση φιλίας που δείχνουν τα κορίτσια (Μ.Ο= 1.9, Τ.Α=0.7). Τα αποτελέσματα πιο αναλυτικά παρουσιάζονται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11

Διαφορές ως προς το φύλο στις διαστάσεις των κοινωνικών δεξιότητων φιλίας στο παιχνίδι με την ομάδα των ομηλικών

Διαστάσεις κοινωνικών δεξιότητων φιλίας	Μ.Ο (αγόρι)	Τ.Α	Μ.Ο (κορίτσι)	Τ.Α	t	p 2-tailed
Κοινωνικές δεξιότητες για την Απόκτηση φίλων	2.2	.5	1.9	.7	2.72	.007*
Κοινωνικές δεξιότητες για την διατήρηση φίλων	1.8	.6	1.9	.5	-1.05	.29
Σύνολο Κοινωνικές δεξιότητες φιλίας	2.0	.5	1.9	.5	1.14	.25

Επίδραση του φύλου στην αποδοχή και στη φιλία.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για να διερευνήσουμε τις διαφορές των τιμών των μέσων όρων στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών και στη φιλία όπως ορίζεται από την εγγύτητα και την αμοιβαιότητα, λόγω φύλου. Τα αποτελέσματα μας έδειξαν πως το φύλο επηρεάζει τη φιλία όπως ορίζεται από την εγγύτητα και την αμοιβαιότητα, αλλά όχι και την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των τιμών της φιλίας των αγοριών του δείγματος (Μ.Ο=2.1, Τ.Α=0.6) είναι σημαντικά χαμηλότερος ($t= -2.6$, $df=145$, 2-tailed $p=0.009$) των τιμών της φιλίας των κοριτσιών (Μ.Ο=

2.4, T.A=0.5) δηλαδή, τα κορίτσια έχουν περισσότερους φίλους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 12.

Πίνακας 12

Διαφορές ως προς το φύλο στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων και στη φιλία όπως ορίζεται από την εγγύτητα και την αμοιβαιότητα

Αποδοχή Φιλία	M.O (αγόρι)	T.A	M.O (κορίτσι)	T.A	t	p 2-tailed
Αποδοχή από την Ομάδα των ομηλίκων Φιλία	2.0	.4	2.1	.3	-1.64	.10
(εγγύτητα-αμοιβαιότητα)	2.1	.6	2.4	.5	-2.65	.009*

Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών

Γενικά ο όρος συσχέτιση, αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο σχετίζονται (συμμεταβάλλονται) δύο ή περισσότερες μεταβλητές. Ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson δεν έχει μονάδες μέτρησης και λαμβάνει τιμές από -1 έως +1. Οι τιμές -1 έως +1 συμβαίνουν όταν υπάρχει μια τέλεια (αρνητική ή θετική, αντίστοιχα) γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Όταν ο συντελεστής συσχέτισης λαμβάνει την τιμή 0 σημαίνει ότι δεν υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών αλλά, δεν αποκλείεται η ύπαρξη μιας άλλης μη γραμμικής σχέσης. Εάν, το μέγεθος της μιας μεταβλητής τείνει να αυξάνεται όπως αυξάνεται το μέγεθος και της άλλης μεταβλητής, τότε υπάρχει θετική συσχέτιση (positive correlation) μεταξύ των δύο μεταβλητών και ο συντελεστής συσχέτισης είναι >0 . Αντίθετα, εάν το μέγεθος της μιας μεταβλητής τείνει να αυξάνεται όπως ελαττώνεται το μέγεθος της

άλλης μεταβλητής, τότε υπάρχει αρνητική συσχέτιση (negative correlation) μεταξύ των δύο μεταβλητών και ο συντελεστής συσχέτισης είναι <0 .

Προκειμένου, να διερευνηθεί η σχέση των ανεξάρτητων μεταβλητών, κοινωνική συμπεριφορά, αντικοινωνική συμπεριφορά, κοινωνικό παιχνίδι, μη κοινωνικό παιχνίδι, κοινωνικές δεξιότητες για την απόκτηση φίλων, κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση φίλων και των υποκλιμάκων τους με τις εξαρτημένες μεταβλητές, αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και φιλία εφαρμόστηκαν μια σειρά αναλύσεις συσχετίσεων με το δείκτη Pearson r . Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στον πίνακα 13, πίνακα 14 και πίνακα 15. Πιο συγκεκριμένα, οι δείκτες συνάφειας r του Pearson μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών και της κοινωνικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς παρουσιάζονται στον πίνακα 13. Η αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων συσχετίζεται θετικά με τη διάσταση της κοινωνικής συμπεριφοράς «συνεργασία» ($r=0.34$, $p<0.001$) και συσχετίζεται αρνητικά με τη διάσταση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, «πρόκληση αναστάτωσης» ($r=-0.20$, $p<0.05$). Επίσης, τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν πως η φιλία συσχετίζεται θετικά με τη διάσταση της κοινωνικής συμπεριφοράς, «συνεργασία» ($r=0.36$, $p<0.001$) και αρνητικά με τις διαστάσεις της αντικοινωνικής συμπεριφοράς «οξύθυμία» ($r=-0.22$, $p<0.05$). και «πρόκληση αναστάτωσης» ($r=-0.26$, $p<0.05$).

Οι δείκτες συνάφειας r του Pearson μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών και της ανεξάρτητης μεταβλητής συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι παρουσιάζονται στον πίνακα 14. Η αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων συσχετίζεται θετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικό παιχνίδι/συμμετοχικό ($r=0.22$, $p<0.05$) και σε κοινωνικό παιχνίδι/συνεργασίας ($r=0.41$, $p<0.001$). Ενώ, η φιλία συσχετίζεται θετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικό παιχνίδι/συμμετοχικό ($r=0.21$, $p<0.05$) και σε κοινωνικό παιχνίδι/συνεργασίας ($r=0.38$, $p<0.001$) και αρνητικά με τη συμμετοχή του παιδιού με μη κοινωνικό παιχνίδι/παρατήρησης ($r=-0.18$, $p<0.05$) και τη συμμετοχή του σε μη κοινωνικό παιχνίδι/

παράλληλο ($r=-0.19$, $p<0.05$). Επίσης, στον πίνακα 16 θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα συσχέτισης για το σύνολο της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 13

Συσχετίσεις Pearson r μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο και των εξαρτημένων μεταβλητών, αποδοχή και φιλία

Ανεξάρτητες μεταβλητές								
Κοινωνική Συμπεριφορά								
Εξαρτημένες Μεταβλητές	Θετική κοινωνική συμπεριφορά				Αντικοινωνική συμπεριφορά			
	Ενσυναίσθηση	P	Συνεργασία	P	Οξύθυμία	P	Αναστάτ.	P
Αποδοχή	.12	.14	.34**	.000	-.12	.14	-.20*	.013
Φιλία	.16	.53	.36**	.000	-.22*	.008	-.26*	.01

Πίνακας 14

Συσχετίσεις Pearson r μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι και των εξαρτημένων μεταβλητών, αποδοχή και φιλία

Ανεξάρτητες μεταβλητές								
Κοινωνική συμμετοχή στο παιχνίδι								
Εξαρτημένες Μεταβλητές	Κοινωνικό παιχνίδι				Μη κοινωνικό παιχνίδι			
	συμμετοχικό	P	συνεργασίας	P	παρατήρησης	P	παράλληλο	P
Αποδοχή	.22*	.008	.41**	.000	.21	.8	-.03	.8
Φιλία	.21*	.009	.38**	.000	-.18*	.02	-.19*	.02

Οι δείκτες συνάφειας r του Pearson μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών και της ανεξάρτητης μεταβλητής κοινωνικές δεξιότητες φιλίας παρουσιάζονται στον πίνακα 15. Οι κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση φιλίας σχετίζονται θετικά με την αποδοχή του παιδιού από την ομάδα ($r=0.21$, $p<0.05$) και τη φιλία ($r=0.44$, $p<0.001$).

Πίνακας 15

Συσχετίσεις Pearson r μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής κοινωνικές δεξιότητες φιλίας και των εξαρτημένων μεταβλητών, αποδοχή και φιλία

Ανεξάρτητες μεταβλητές				
Κοινωνικές δεξιότητες φιλίας				
Εξαρτημένες Μεταβλητές	Κοινωνικές δεξιότητες απόκτησης φίλων	r	Κοινωνικές δεξιότητες διατήρησης φίλων	p
Αποδοχή	-.27	.75	.21*	.008
Φιλία	.11	.16*	.44**	.000

Οι δείκτες συνάφειας r του Pearson έδειξαν ότι.:

A) Η αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων σχετίζεται περισσότερο με θετική συσχέτιση με το κοινωνικό παιχνίδι και τη διάσταση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, συνεργασία και σε μικρότερο βαθμό με τις κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση φιλίας και το συμμετοχικό παιχνίδι και αρνητικά συσχέτιζεται με την πρόκληση αναστάτωσης.

B) Η φιλία σχετίζεται περισσότερο με θετική συσχέτιση με το κοινωνικό παιχνίδι και τη διάσταση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, συνεργασία και τις κοινωνικές δεξιότητες

για τη διατήρηση φίλων και σε μικρότερο βαθμό με τα άλλα είδη συμμετοχής στο παιχνίδι και αρνητικά συσχετίζεται με τις διαστάσεις της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (πίνακα 16).

Πίνακας 16

Συσχετίσεις Pearson r μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών: θετική κοινωνική συμπεριφορά (σύνολο), αντικοινωνική συμπεριφορά(σύνολο), κοινωνικό παιχνίδι, (σύνολο), μη κοινωνικό παιχνίδι (σύνολο), και κοινωνικές δεξιότητες φιλίας (σύνολο), και των εξαρτημένων μεταβλητών, αποδοχή και φιλία

	ΦΙΛΙΑ	ΑΠΟΔΟΧΗ	ΣΥΜΠ1	ΣΥΜΠ2	ΠΑΙΧΝ1	ΠΑΙΧΝ2	ΔΕΞΙΟΤΦ
ΦΙΛΙΑ	1	.383**	.302**	-.257**	.347**	-.054	.441**
ΑΠΟΔΟΧΗ		1	.265**	-.175*	.369**	.112	.218**
ΣΥΜΠ1			1	-.404**	.618**	.165*	.664**
ΣΥΜΠ2				1	-.521**	-.083	-.330**
ΠΑΙΧΝ1					1	.175*	.617**
ΠΑΙΧΝ2						1	.020
ΔΕΞΙΟΤΦ							1

Σημείωση: ΣΥΜΠ1=Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά, ΣΥΜΠ2=Αντικοινωνική Συμπεριφορά, ΠΑΙΧΝ1=Κοινωνικό Παιχνίδι, ΠΑΙΧΝ2=Μη κοινωνικό Παιχνίδι.

*p<.05. **p<.05

Έλεγχος των Βασικών Υποθέσεων της Έρευνας

Υπόθεση 1: Η επίδραση της κοινωνικής συμπεριφοράς στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων και στη φιλία.

Αποδοχή από την ομάδα των ενηλίκων. Για να διαπιστωθεί η επίδραση των μεταβλητών συνεργασία, ενσυναίσθηση, πρόκληση αναστάτωσης, οξυθυμία στην αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων έγιναν μια σειρά από απλές αναλύσεις παλινδρόμησης στα ζεύγη των μεταβλητών που συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους (αποδοχή – συνεργασία και αποδοχή-πρόκληση αναστάτωσης). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι η αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων προβλέπονταν από τη συνεργασία ($\beta = .335$, $p = .000$) και από την πρόκληση αναστάτωσης ($\beta = -.205$, $p = .013$). Τα αποτελέσματα μας δείχνουν πως τα παιδιά που συνεργάζονται αλλά και τα παιδιά που προκαλούν αναστάτωση μέσα στην τάξη επηρεάζουν την αποδοχή τους από την ομάδα των ομηλίκων, η συνεργασία θετικά αλλά η πρόκληση αναστάτωσης, αρνητικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 17.

Για να εξετάσουμε ποιοί από τους δείκτες της κοινωνικής συμπεριφοράς θα είναι ισχυροί δείκτες πρόβλεψης της αποδοχής εφαρμόστηκαν μια σειρά από αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης. Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter). Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,335 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,11. Δηλαδή, 11 % της διασποράς της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων μπορεί να εξηγηθεί από την επίδραση των διαστάσεων της ανεξάρτητης μεταβλητής, κοινωνική συμπεριφορά. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F = 18,27$, $p < 0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι μόνο η διάσταση

«συνεργασία» της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης ($\beta = 0,14$, $t = 4,27$, $p < 0,001$). Δηλαδή, **όσο περισσότερο τα παιδιά δείχνουν συμπεριφορά συνεργασίας με τους συμμαθητές τους τόσο μεγαλύτερη η αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων** (πίνακας 20).

Φιλία. Για να διαπιστωθεί η επίδραση των μεταβλητών συνεργασία, ενσυναίσθηση, πρόκληση αναστάτωσης, οξυθυμία στη φιλία έγιναν μια σειρά από απλές αναλύσεις παλινδρόμησης μόνο στα ζεύγη των μεταβλητών που συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους (φιλία – συνεργασία), και (φιλία – οξυθυμία), (φιλία – πρόκληση αναστάτωσης). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι η φιλία προβλέπονταν θετικά από τη συνεργασία ($\beta=0.361$, $p=.000$), και αρνητικά από την οξυθυμία ($\beta=-0.217$, $p=.008$) και την πρόκληση αναστάτωσης ($\beta=-0.261$, $p=.001$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον (πίνακα 18). Τα παιδιά που ήταν πιο συνεργάσιμα είχαν τους πιο στενούς και αμοιβαίους φίλους ενώ, τα παιδιά που ήταν οξύθυμα και προκαλούν την αναστάτωση στην τάξη τείνουν να μην έχουν κανένα φίλο.

Για να εξετάσουμε ποιό από τους δείκτες της κοινωνικής συμπεριφοράς θα είναι ισχυροί δείκτες πρόβλεψης της φιλίας εφαρμόστηκαν μια σειρά από αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,394 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,16. Δηλαδή, 16 % της διασποράς της φιλίας μπορεί να εξηγηθεί από την επίδραση των διαστάσεων της ανεξάρτητης μεταβλητής, κοινωνική συμπεριφορά. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F= 8,78$, $p < 0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι μόνο η διάσταση «συνεργασία» συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης ($\beta = 0,20$, $t = 3,82$, $p < 0,001$). Δηλαδή, **όσο μεγαλύτερη η συνεργασία των παιδιών με τους συμμαθητές τους στην τάξη τόσο περισσότερες στενές και αμοιβαίες φιλίες έχουν** (πίνακας 20).

Πίνακας 17

Διαστάσεις της θετικής κοινωνικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων

<i>Μεταβλητή</i>	<i>B</i>	<i>Τυπικό σφάλμα</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Σημαντικότητα του t</i>
Συνεργασία	.14	.03	.335**	4.2	.000
Πρόκληση αναστάτωσης	-.09	.03	-.205*	-2.5	.013

Πίνακας 18

Διαστάσεις της θετικής κοινωνικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν την φιλία

<i>Μεταβλητή</i>	<i>B</i>	<i>Τυπικό σφάλμα</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Σημαντικότητα του t</i>
Συνεργασία	.2	.05	.361**	4.6	.000
Πρόκληση Αναστάτωσης	-.19	.06	-.261*	-3.2	.001
Οξύθυμία	-.15	.06	-.217*	-2.6	.008

Υπόθεση 2: Επίδραση της συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων και στη φιλία.

Αποδοχή από την ομάδα των ενηλίκων. Για να διαπιστωθεί η επίδραση των μεταβλητών κοινωνικό/συμμετοχικό παιχνίδι, κοινωνικό/συνεργασίας, παράλληλο,

παρατήρησης στην αποδοχή έγιναν μια σειρά από απλές αναλύσεις παλινδρόμησης στα ζεύγη των μεταβλητών που συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους (αποδοχή-κοινωνικό/συμμετοχικό, αποδοχή-κοινωνικό/συνεργασίας). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών προβλέπονταν από το κοινωνικό/συμμετοχικό παιχνίδι ($\beta=0.217$, $p=.008$) και από το κοινωνικό/συνεργασίας ($\beta=0.415$, $p=.000$). Η συμμετοχή των παιδιών σε κοινωνικό παιχνίδι επηρεάζει θετικά την αποδοχή του παιδιού από την ομάδα των ομηλικών. Η συμμετοχή των παιδιών σε μη κοινωνικό παιχνίδι δεν συσχετίζεται με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 19.

Για να εξετάσουμε ποιό από τους δείκτες της συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι θα είναι ισχυροί δείκτες πρόβλεψης της αποδοχής εφαρμόστηκαν μια σειρά από αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης με τη μέθοδο (ender). Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,415 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,17. Δηλαδή, 17 % της διασποράς της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών μπορεί να εξηγηθεί από την επίδραση των διαστάσεων της συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F= 30,20$, $p < 0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι μόνο η διάσταση κοινωνικό/συνεργατικό παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης ($\beta = 0,25$, $t = 5,50$, $p < 0.001$). Δηλαδή, **όσο περισσότερο το παιδί συμμετέχει σε κοινωνικό/συνεργατικό παιχνίδι τόσο περισσότερο το αποδέχεται η ομάδα των ομηλικών** (πίνακας 20).

Φιλία. Για να διαπιστωθεί η επίδραση των μεταβλητών κοινωνικό/συμμετοχικό παιχνίδι, κοινωνικό/συνεργασίας, παράλληλο, παρατήρησης στην φιλία έγιναν μια σειρά από απλές αναλύσεις παλινδρόμησης. Επειδή, η φιλία συσχετίστηκε σημαντικά με όλες τις υπο εξέταση διαστάσεις, οι αναλύσεις παλινδρόμησης θα εφαρμοστούν στα ζεύγη: φιλία-

κοινωνικό/συμμετοχικό, φιλία-κοινωνικό/συνεργασίας, φιλία-μη κοινωνικό/παράλληλο, φιλία-μη κοινωνικό/παρατήρησης. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι η φιλία επηρεάζεται θετικά από τη συμμετοχή σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι ($\beta=0.380$, $p=.000$), από το κοινωνικό/συμμετοχικό παιχνίδι ($\beta=0.216$, $p=.009$) και αρνητικά από το μη κοινωνικό/παράλληλο παιχνίδι ($\beta=-0.189$, $p=.02$) και από τη συμμετοχή του παιδιού σε παιχνίδι μη κοινωνικό/παρατήρησης ($\beta=-0.185$, $p=.03$). Δηλαδή, η συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικό παιχνίδι επιδρά θετικά στη φιλία και η συμμετοχή του παιδιού σε μη κοινωνικό παιχνίδι επιδρά αρνητικά στη φιλία (πίνακας 19) .

Για να εξετάσουμε ποιό από τους δείκτες της συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι θα είναι ισχυροί δείκτες πρόβλεψης της φιλίας εφαρμόστηκαν μια σειρά από αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης με τη μέθοδο (ender). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο (ender) έδειξαν πως ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,393 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,15. Δηλαδή, 15 % της διασποράς της φιλίας μπορεί να εξηγηθεί από την επίδραση των διαστάσεων της συμμετοχής στο παιχνίδι. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F= 6,50$, $p < 0.001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι μόνο η διάσταση κοινωνικό/συνεργατικό παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης ($\beta = 0,35$, $t = 3,92$, $p < 0.001$). Δηλαδή, **τα παιδιά που συμμετέχουν σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι έχουν περισσότερους στενούς αμοιβαίους φίλους** (πίνακας 20).

Υπόθεση3: Επίδραση των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων και στη φιλία.

Αποδοχή. Για να διαπιστωθεί η επίδραση των μεταβλητών, κοινωνικές δεξιότητες για τη δημιουργία φιλίας και κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση φιλίας στην αποδοχή εφαρμόστηκε απλή ανάλυση παλινδρόμησης μόνο στις συσχετισμένες μεταβλητές αποδοχή - κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση φιλίας. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι, η αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων προβλέπεται από τις κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση φίλων ($\beta=0.218, p=.008$). Δηλαδή, **οι κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση φιλίας επηρεάζουν την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων** (πίνακας 20).

Φιλία. Για να διαπιστωθεί η επίδραση των μεταβλητών, κοινωνικές δεξιότητες για τη δημιουργία φιλίας και κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση φιλίας στην φιλία εφαρμόστηκε απλή ανάλυση παλινδρόμησης στα ζεύγη των συσχετισμένων μεταβλητών, φιλία- δεξιότητες δημιουργία φιλίας, φιλία- δεξιότητες διατήρησης φιλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η φιλία προβλέπεται από τις κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση φιλίας ($\beta=0.441, p=.000$). Δηλαδή, τα παιδιά που δείχνουν κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση φιλίας έχουν περισσότερους καλύτερους αμοιβαίους φίλους.

Για να εξετάσουμε ποιος από τους δύο δείκτες θα είναι ισχυρός δείκτης πρόβλεψης της φιλίας εφαρμόστηκε ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο (ender). Έτσι, όταν εισαχθούν και οι δύο μεταβλητές μαζί τα αποτελέσματα από την ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο (ender) δείχνουν πως ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,451 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,20. Δηλαδή, 20 % της διασποράς της φιλίας μπορεί να εξηγηθεί από την επίδραση των διαστάσεων της ανεξάρτητης μεταβλητής, κοινωνικές δεξιότητες φιλίας. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F= 18,40, p < 0.001$. Από την

επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε, ότι μόνο η διάσταση κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση φιλίας συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης ($\beta = 0,51, t = 5,8, p < 0.001$). **Οι κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας προβλέπουν καλύτερα απ' ότι οι κοινωνικές δεξιότητες για δημιουργία φιλίας τον αριθμό των καλύτερων αμοιβαίων φίλων (πίνακας 20).**

Πίνακας 19

Διαστάσεις συμμετοχής στο παιχνίδι στην ομάδα (κοινωνικό, μη κοινωνικό) που επηρεάζουν την αποδοχή και φιλία.

Μεταβλητές	Εξαρτημένες Μεταβλητές									
	Αποδοχή					φιλία				
Πρόβλεψης	Beta	B	T.Σ	t	P	Beta	B	T.Σ	t	P
Συνεργασίας	.415**	.2	.04	5.4	.000	.380**	.4	.07	4.9	.000
Συμμετοχικό	.217*	.1	.6	2.6	.008	.216*	.2	.09	2.6	.009
Παράλληλο	-	-	-	-	-	-.189*	-.1	.06	-2.3	.02
Παρατήρησης	-	-	-	-	-	-.185 *	-.1	.05	-2.2	.02

Σημείωση: η ένδειξη(-) δηλώνει πως οι συγκεκριμένες διαστάσεις κλίμακας δεν προβλέπουν τις εξαρτημένες μεταβλητές

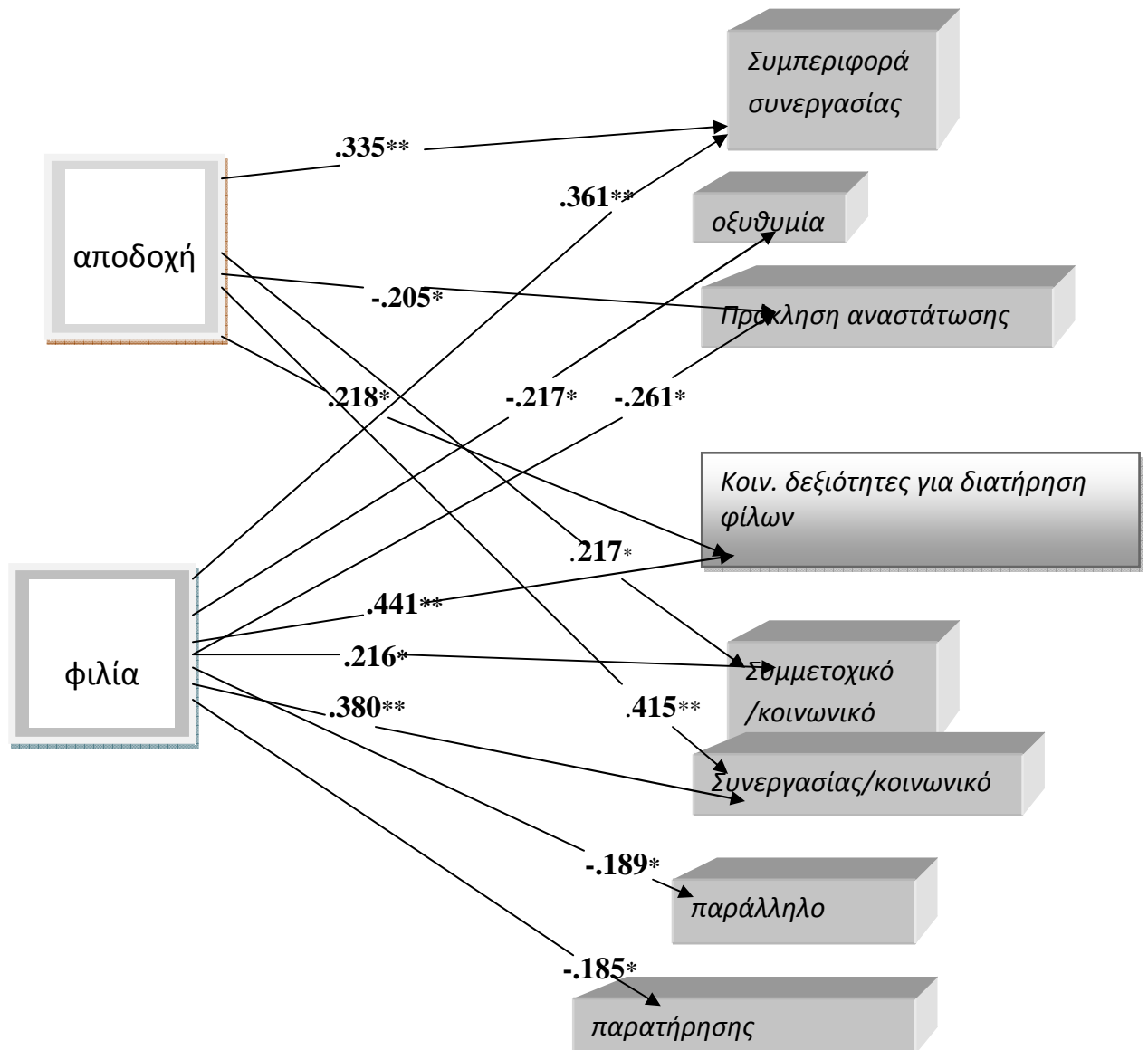
* $p < .05$, ** $p < .001$

Πίνακας 20

Οι διαστάσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας που επηρεάζουν τις εξαρτημένες: αποδοχή και τη φιλία

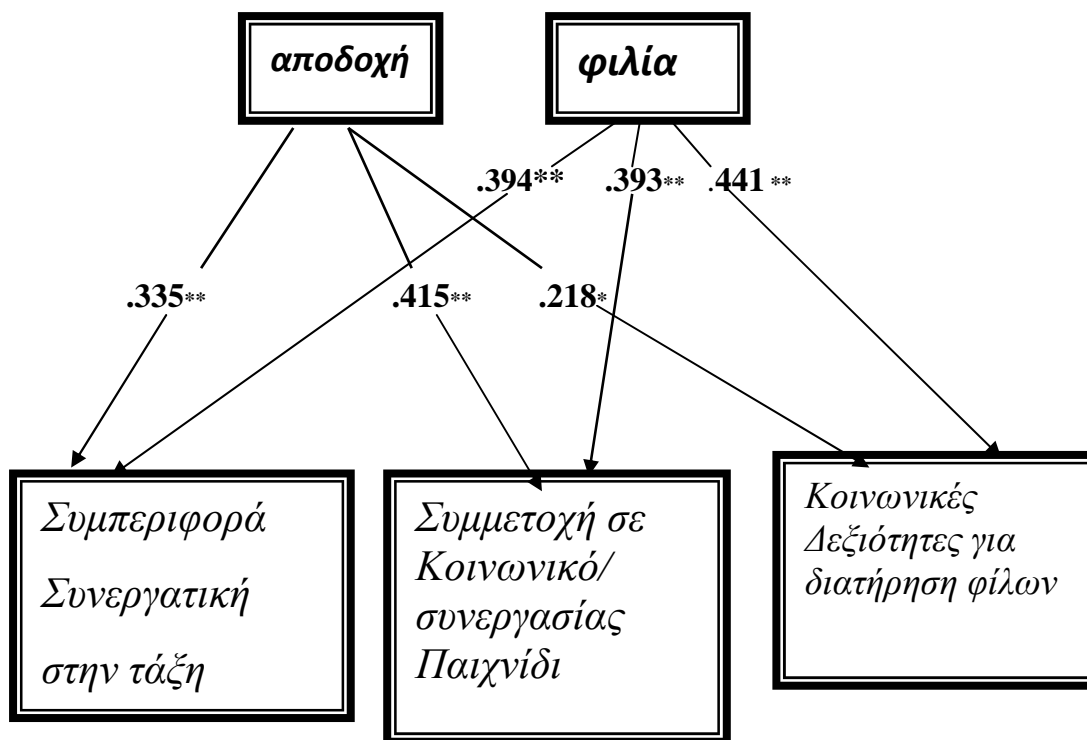
Μεταβλητές	Εξαρτημένες Μεταβλητές									
	Αποδοχή					φιλία				
Πρόβλεψης	Beta	B	T.Σ	t	P	Beta	B	T.Σ	t	P
Συνεργασία	.335**	.1	.03	4.2	.000	.394**	.2	.05	3.8	.000
Κοινωνικό/ συνεργασίας	.415**	.2	.04	5.4	.000	.393**	.3	.08	3.9	.000
Δεξ. Φιλίας (διατήρηση)	.218*	.14	.05	2.7	.008	.441**	.5	.07	5.9	.000

*p<.05, **p<.001



Σχήμα 2. Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στις εξαρτημένες μεταβλητές (αποδοχή και φιλία) με κάθε μία διάσταση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι αριθμητικές τιμές του σχήματος αντιστοιχούν στους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης (beta).

* $p < .05$, ** $p < .001$



Σχήμα 3. Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στους δείκτες που προσδιορίζουν την κοινωνική συμπεριφορά, τη συμμετοχή στο παιχνίδι και τις δεξιότητες φιλίας και συμβάλλουν περισσότερο στην πρόβλεψη της αποδοχής και της φιλίας. Σημ: Οι αριθμητικές τιμές του σχήματος αντιστοιχούν στους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης (beta). * $p < .05$, ** $p < .001$

Υπόθεση 4: προβλεπτικοί παράγοντες της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων και της φιλίας.

Στα προηγούμενα ερωτήματα εξετάστηκαν οι εξαρτημένες μεταβλητές αναφορικά με κάθε μία ανεξάρτητη μεταβλητή. Καθίσταται προφανές ότι, κάτω από αυτή την προοπτική εξέτασης, καθένας από τους παράγοντες της μελέτης αντιμετωπίζεται εντελώς μεμονωμένα από τους υπόλοιπους οι οποίοι ενδέχεται να λειτουργούν διαφορετικά με την παρουσία και την επίδραση που ασκεί κάποιος άλλος παράγοντας στην αποδοχή ή τη φιλία. Μέχρι στιγμής, δεν εξετάστηκε η συνεπίδραση των παραγόντων που συμμετέχουν στην έρευνα για την πρόβλεψη της αποδοχής και της φιλίας. Αυτό το ερώτημα θα απαντηθεί με την εφαρμογή μοντέλου πολλαπλής γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης. Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης εφαρμόζεται σε εκείνες τις περιπτώσεις που θέλουμε να προβλέψουμε τις τιμές μιας εξαρτημένης μεταβλητής από τις τιμές ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που καθορίστηκαν για να εισαχθούν στο μοντέλο ήταν όλες οι μεταβλητές που συσχετίστηκαν πρώτα με την αποδοχή και έπειτα με τη φιλία. Θα δημιουργηθούν, δύο διαφορετικά μοντέλα ένα για την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και ένα για τη φιλία. Η διαδικασία θα είναι ίδια.

Πρώτα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Enter, η οποία εισάγει όλες τις μεταβλητές στο μοντέλο. Στη συνέχεια εφαρμόσαμε την μέθοδο Stepwise. Η μέθοδος αυτή λειτουργεί με δύο κριτήρια: ένα για την είσοδο και ένα για την έξοδο των μεταβλητών. Μια μεταβλητή εισάγεται στο μοντέλο αν κρίνεται σημαντικός προβλεπτικός παράγον, ενώ αντίστροφα εξάγεται από το μοντέλο αν κάποια στιγμή πάψει να είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας. Με βάσει τα αποτελέσματα των μεθόδων αυτών, καταλήξαμε στα πιθανότερα μοντέλα που θα μπορούσαν να προβλέψουν καλύτερα την αποδοχή και τη φιλία, χωριστά, από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Αποδοχή.

Στην ανάλυση παλινδρόμησης εισήχθησαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές που συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά με την εξαρτημένη μεταβλητή: αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων.

Η μεταβλητή πρόβλεψης που καταχωρίζεται στο πρώτο βήμα της βηματικής ανάλυσης και έχει την υψηλότερη συσχέτιση με το κριτήριο είναι η συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι. Ο συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο έχει την τιμή(R^2) $R^2 = 0.174$ ή 0.18. Δηλαδή το 18% της διακύμανσης στο κριτήριο ερμηνεύεται από την μεταβλητή πρόβλεψης (κοινωνικό /συνεργασίας παιχνίδι) ($F_{1,145}=30.21$, $p<.001$). Η μεταβλητή που προστέθηκε δεύτερη στην εξίσωση παλινδρόμησης είναι η μεταβλητή πρόβλεψης, που εξηγεί τη δεύτερη μεγαλύτερη σημαντική αναλογία στο κριτήριο το άλλο 2.2% , και είναι η διάσταση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, συνεργασία ($F_{1,144}=3.91$, $p<.001$). Οι δύο μεταβλητές κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι και συμπεριφορά συνεργασίας στην τάξη είναι υπεύθυνες για το 20% της διακύμανσης στο κριτήριο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 21. **Όταν τα παιδιά δείχνουν συμπεριφορές συνεργασίας στην τάξη και συμμετέχουν σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι με κανόνες έχουν καλύτερη αποδοχή από τους ομηλίκους τους στην τάξη.**

Πίνακας 21

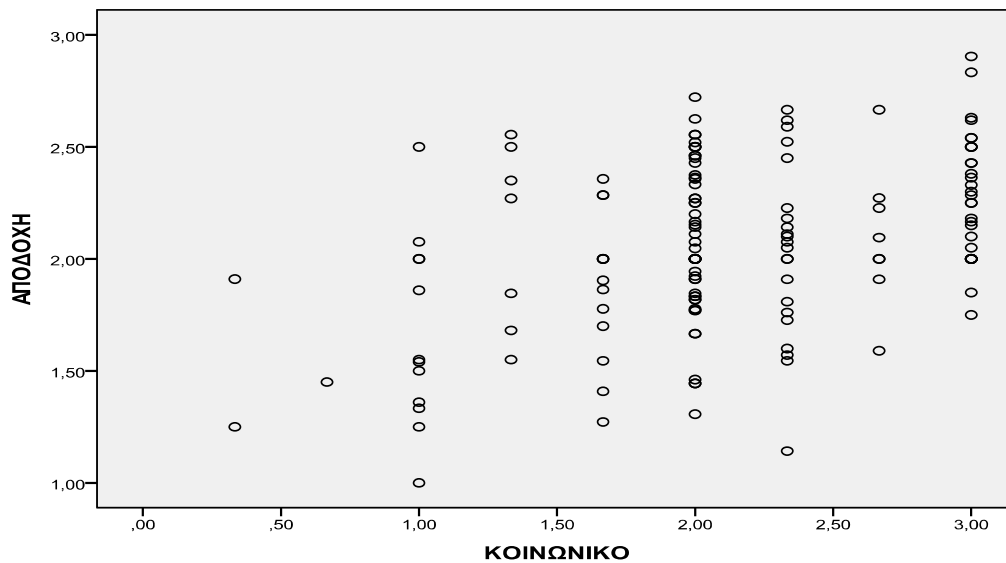
Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων στο σχολείο σε όλο το δείγμα (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης).

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Συντελεστής</i>	<i>B</i>	<i>Τοπικό</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Σημαντικότητα του</i>
	<i>συσχέτισηςR</i>		<i>σφάλμα b</i>			<i>t</i>
Κοινωνικό/ συνεργασίας	.42	.20	.05	.331**	3.83	.000
Συμπεριφορά συνεργασίας	.44	.07	.04	.170*	1.9	.05

Ο έλεγχος καλής προσαρμογής του μοντέλου μας έδειξε πως το F-test (sig<0,001). Άρα συμπεραίνουνε ότι το μοντέλο συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της αποδοχής. Επίσης, από τον έλεγχο των υπολοίπων που αποθηκεύσαμε (Τα υπόλοιπα υπολογίζονται ως διαφορές ανάμεσα στις παρατηρήσεις και τις εκτιμήσεις της παλινδρόμησης) διαπιστώσαμε μικρά υπόλοιπα (M.O= 0.000, T.A=0.9)

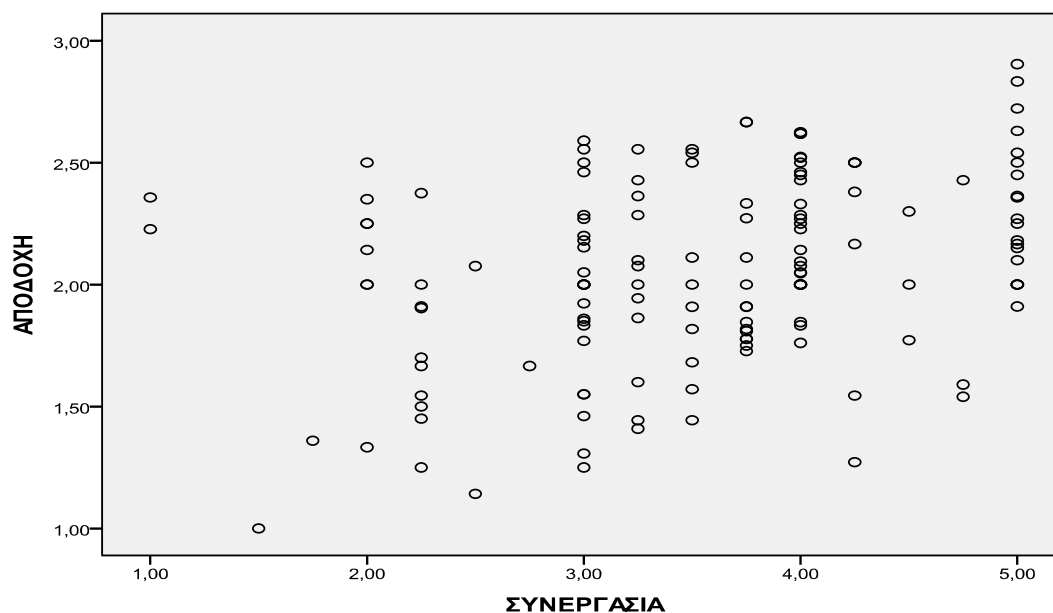
μικρά υπόλοιπα ⇒ καλή προσαρμογή

Από τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων για την εφαρμογή της ανάλυσης Παλινδρόμησης ενδεικτικά παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα στα Γραφήματα 1-5.



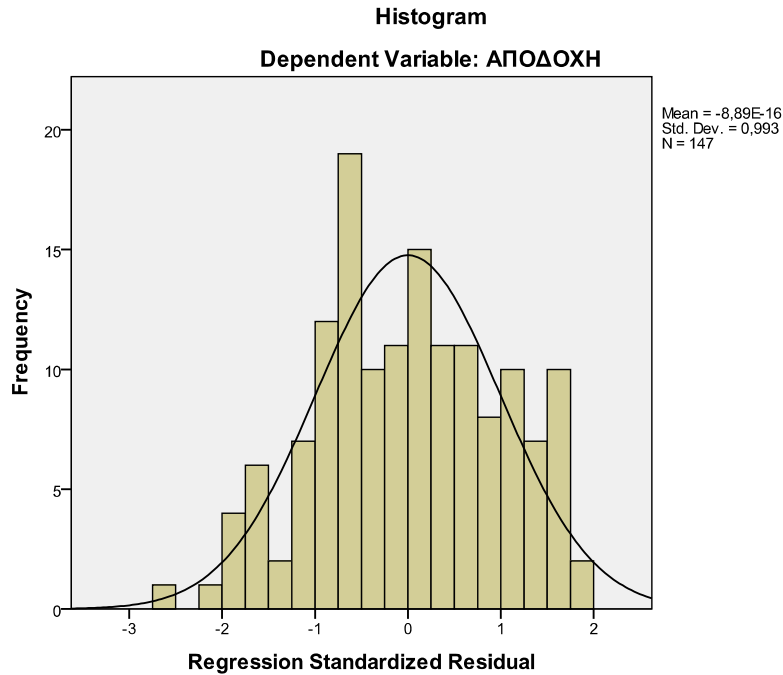
διάγραμμα της διασποράς ανάμεσα στην αποδοχή και τη συμμετοχή στο κοινωνικό-συνεργασίας παιχνίδι

Γράφημα 1. Διάγραμμα διασποράς θετικής συνάφειας (υψηλές τιμές της αποδοχής συσχετίζονται με υψηλές τιμές της συμμετοχής στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι) μεταξύ της αποδοχής και της συμμετοχής στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι.

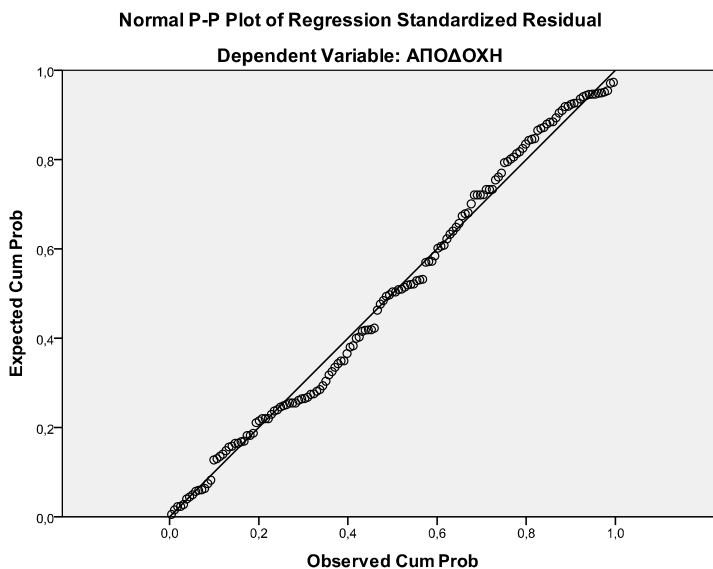


διάγραμμα της διασποράς ανάμεσα στην αποδοχή και τη συνεργασία

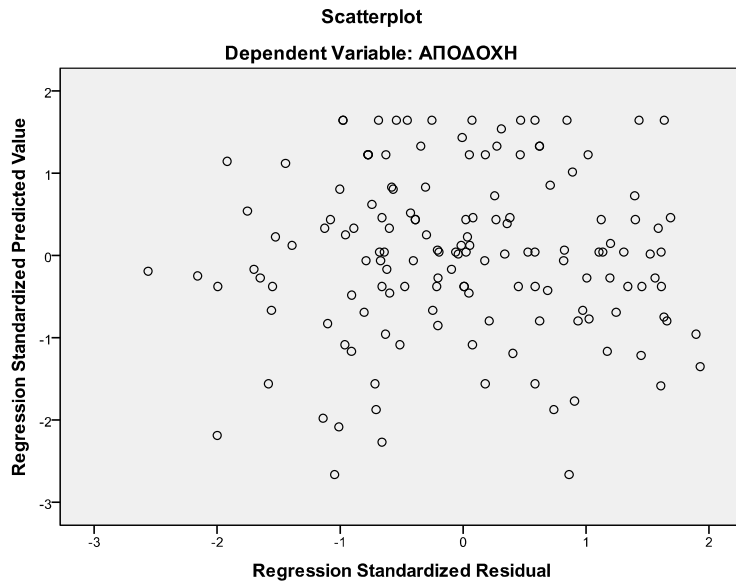
Γράφημα 2. Διάγραμμα διασποράς της ύπαρξης θετικής συνάφειας (υψηλές τιμές της αποδοχής συσχετίζονται με υψηλές τιμές της συνεργασίας) μεταξύ της αποδοχής και της συνεργασίας



Γράφημα 3. Εικόνα των standardized residuals που δείχνουν την κανονική κατανομή (ικανοποιητική) για την παραδοχή της κανονικότητας των παρατηρήσεων
Σημείωση: το παρατηρούμενο υπόλοιπο (residual), είναι η διαφορά της προβλεπόμενης από την παρατηρούμενη τιμή.



Γράφημα 4. Εικόνα από τον κατακόρυφο άξονα που περιλαμβάνει τις αθροιστικές συχνότητες των αναμενόμενων τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής και του οριζόντιου άξονα που περιλαμβάνει τις αθροιστικές συχνότητες των παρατηρούμενων τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής
Σημείωση: παρατηρούμε ότι τα σημεία του γραφήματος προσεγγίζουν τη γραμμή που διχοτομεί τους άξονες Y και X και αυτό δείχνει ότι κατά προσέγγιση έχουμε κανονικότητα.



Γράφημα 5. Εικόνα από την τυχαία κατανομή των κουκίδων στο γράφημα των Studentized Deleted Residuals, έναντι των Predicted Values που εξασφαλίζει την τήρηση της παραδοχής της ομοσκεδαστικότητας.

Επίσης, για τον έλεγχο πολυσυγγραμμικότητας στο μοντέλο ελέγχθηκαν οι ιδιοτιμές (Eigenvalue) που δεν είναι μηδέν, οι Condition Index τιμές για τις ίδιες μεταβλητές δε ξεπερνούν την τιμή 15, οι τιμές tolerance επίσης δεν είναι μηδέν, οι τιμές VIF είναι μικρότερες από 2 και επομένως δεν παρουσιάζεται πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας στο μοντέλο.

Φιλία.

Προκειμένου, να δημιουργηθεί το δεύτερο μοντέλο ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Εφαρμόστηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήμα. Στην ανάλυση παλινδρόμησης εισήχθησαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές που συσχετίστηκαν σημαντικά με την εξαρτημένη μεταβλητή: φιλία. Στη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση, πρώτα προσθέσαμε τις κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας που είναι υπεύθυνες για το 19% της διακύμανσης στην φιλία ($F_{1,145}=35.07, p<.001$). Το κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνο για το άλλο 5% ($F_{1,144}=21.46, p<.001$). Η φιλία στο

σχολείο προβλέπεται από τις κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση φιλίας και τη συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι. Δηλαδή, τα παιδιά που δείχνουν τις δεξιότητες διατήρησης της φιλίας και συμμετέχουν σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι έχουν περισσότερους καλύτερους αμοιβαίους φίλους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 22. Οι έλεγχοι Α) καλής προσαρμογής και β) των στατιστικών υποθέσεων πραγματοποιήθηκαν κατά τον ίδιο τρόπο όπως στο προηγούμενο μοντέλο και τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά $F\text{-test}=0.000$ ($\text{sig}<0,001$).

Πίνακας 22

Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την φιλία στο σχολείο σε όλο το δείγμα (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβολές πρόβλεψης).

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Συντελεστής</i>	<i>B</i>	<i>Τοπικό</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Σημαντικότητα του</i>
	<i>συσχέτισηςR</i>		<i>σφάλμα b</i>			<i>t</i>
Δεξιότητες Φιλίας(διατήρηση)	.44	.35	.09	.335**	3.9	.000
Κοινωνικό /Συνεργασίας	.48	.20	.08	.215*	2.5	.01

Υπόθεση 5: Διαφορές λόγω φύλου στους προβλεπτικούς παράγοντες των εξαρτημένων μεταβλητών, αποδοχή και φιλία.

Κορίτσια.

Αποδοχή. Προκειμένου, να ελέγξουμε αν οι προβλεπτικοί παράγοντες για το σύνολο του δείγματος ισχύουν και ως προβλεπτικοί παράγοντες για το κάθε φύλο, εφαρμόσαμε την ίδια μέθοδο ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης πρώτα με τη μέθοδο ender και στη συνέχεια με τη μέθοδο κατά βήμα, για να πετύχουμε την καλύτερη προσαρμογή. Τα αποτελέσματα μας έδειξαν πως η αποδοχή για τα κορίτσια από την ομάδα των ομηλικών

προβλέπεται μόνο από τη διάσταση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, τη συνεργασία ($\beta=0.310$, $p=.010$). Ο παράγοντας αυτός εξηγεί το .10% της συνολικής διακύμανσης του παράγοντα της αποδοχής για τα κορίτσια. Οι έλεγχοι α) καλής προσαρμογής έδειξαν όχι και τόσο καλή προσαρμογή $F\text{-test} = 0.010$ ($\text{sig} < 0.05$) και β) των στατιστικών υποθέσεων πραγματοποιήθηκαν κατά τον ίδιο τρόπο όπως στα προηγούμενα μοντέλα και τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά. Όπως, και στις προηγούμενες αναλύσεις το μέτρο που χρησιμοποιούμε για να ελέγξουμε αν υπάρχει πολυσυγγραμμικότητα είναι το VIF. Για τιμές μεγαλύτερες από 10 έχουμε σοβαρό πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας, πράγμα που στην συγκεκριμένη ανάλυση δεν εντοπίστηκε, επίσης από ο δείκτης Durbin-Watson = 2,004 μας έδειξε ότι, δεν έχουμε πρόβλημα ανεξαρτησίας καταλοίπων. Τα γραφήματα 5 και 6 και 7 μας δείχνουν τις υπόλοιπες προϋποθέσεις στην εφαρμογή της γραμμικής παλινδρόμησης.

Φιλία. Για να διαπιστωθεί αν η φιλία των κοριτσιών προβλέπεται από τους προβλεπτικούς παράγοντες για τη φιλία στο σύνολο του δείγματος εφαρμόσαμε την ίδια μέθοδο ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήμα. Οι αναλύσεις παλινδρόμησης δεν αποκάλυψαν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης για τη φιλία των κοριτσιών.

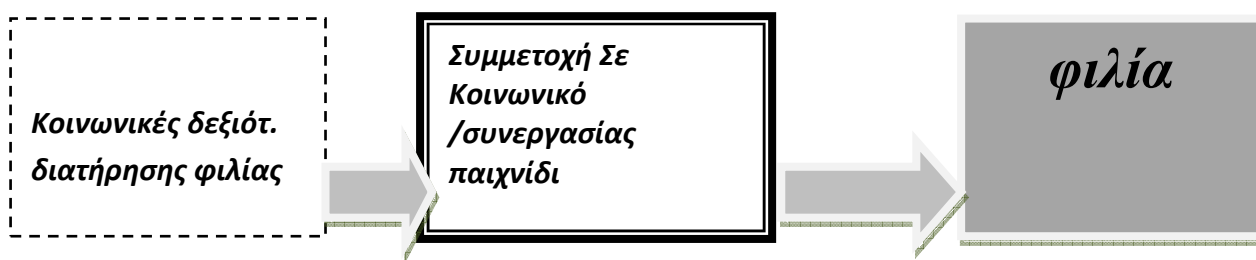
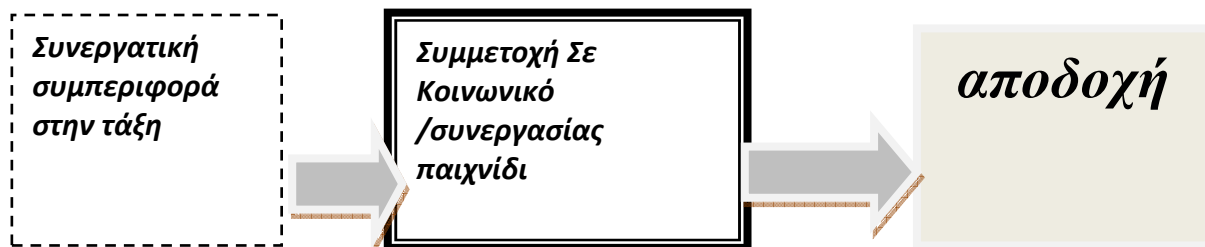
Αγόρια.

Αποδοχή. Στην ανάλυση παλινδρόμησης, τα αποτελέσματα μας έδειξαν πως η αποδοχή για τα αγόρια προβλέπεται από τη διάσταση, κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι ($\beta=0.500$, $p=.000$). Ο παράγοντας αυτός εξηγεί το 26% της συνολικής διακύμανσης του παράγοντα της αποδοχής για τα αγόρια.

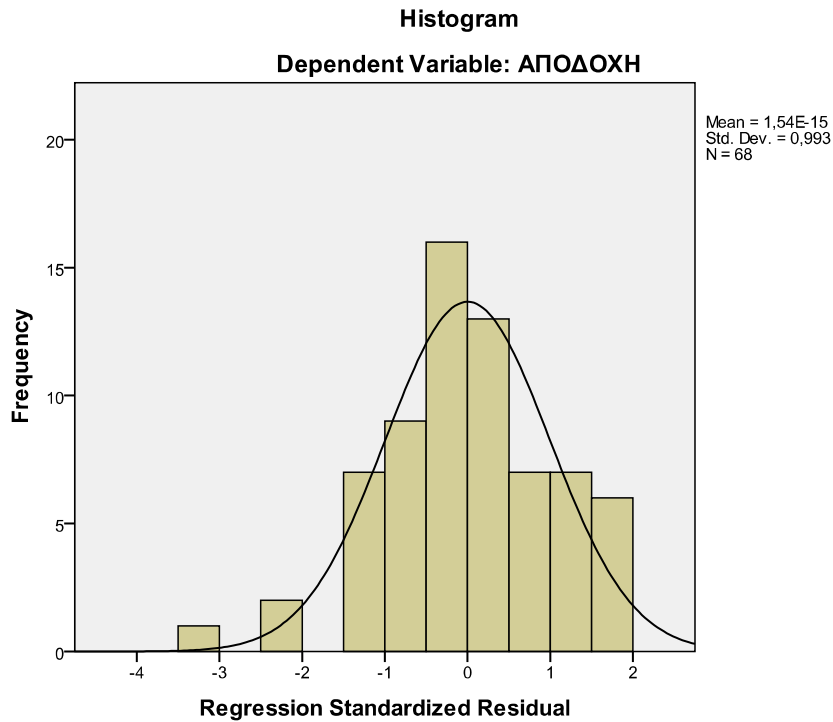
Οι έλεγχοι α) καλής προσαρμογής ($F = 0.000 < 0.001$) και β) των στατιστικών υποθέσεων πραγματοποιήθηκαν κατά τον ίδιο τρόπο όπως στα προηγούμενα μοντέλα και τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά

Φιλία. Στην ανάλυση παλινδρόμησης τα αποτελέσματα έδειξαν μοντέλο πρόβλεψης (beta=.393, p=.000) της φιλίας με την μεταβλητή δεξιότητες για διατήρηση φιλίας που είναι υπεύθυνη για το 27 % της διακύμανσης της φιλίας των αγορών ($F_{1,146}=7.270$, $p=.000 <.001$) αφού, το μέγεθος της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που ερμηνεύει το μοντέλο παλινδρόμησης (R^2) είναι ίσο με .268

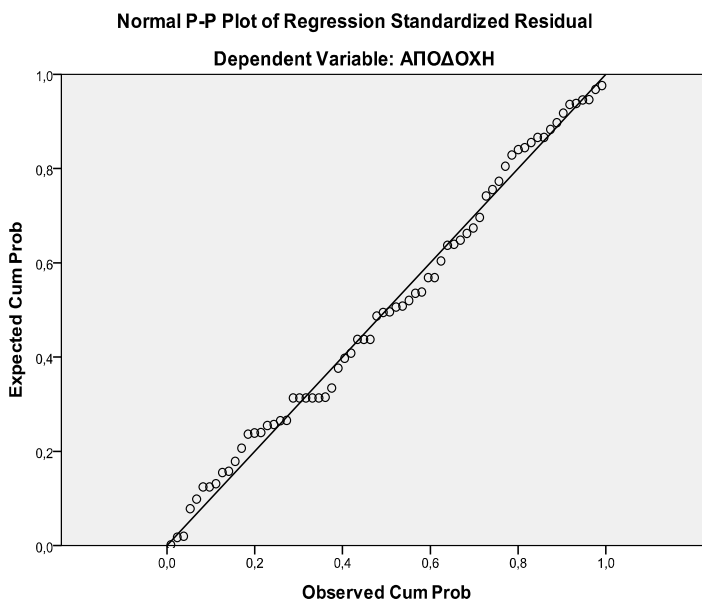
Οι έλεγχοι Α) καλής προσαρμογής έδειξαν $F = 0.000 < 0.001$ δηλ. καλή προσαρμογή και β) των στατιστικών υποθέσεων, που πραγματοποιήθηκαν κατά τον ίδιο τρόπο όπως στα προηγούμενα μοντέλα, έδειξαν πως τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά. Ενδεικτικά, παρουσιάζουμε μέρος από τα αποτελέσματα (Γράφημα 9)



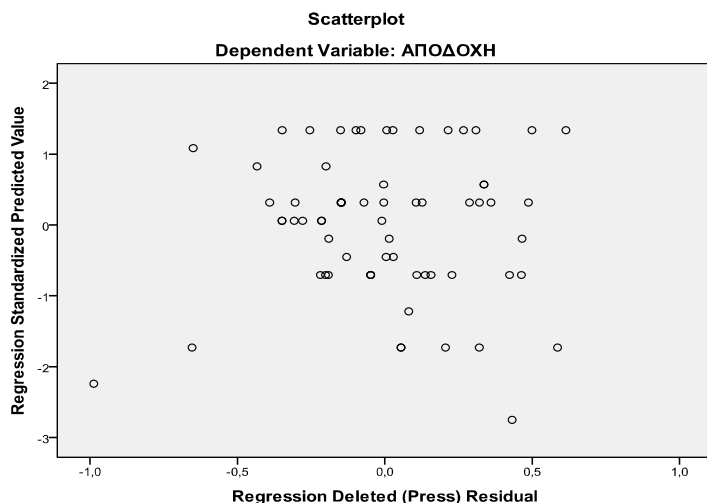
Σχήμα 4. Σχηματική αναπαράσταση των μοντέλων πρόβλεψης α) αποδοχής και β) φιλίας στο σύνολο του δείγματος.



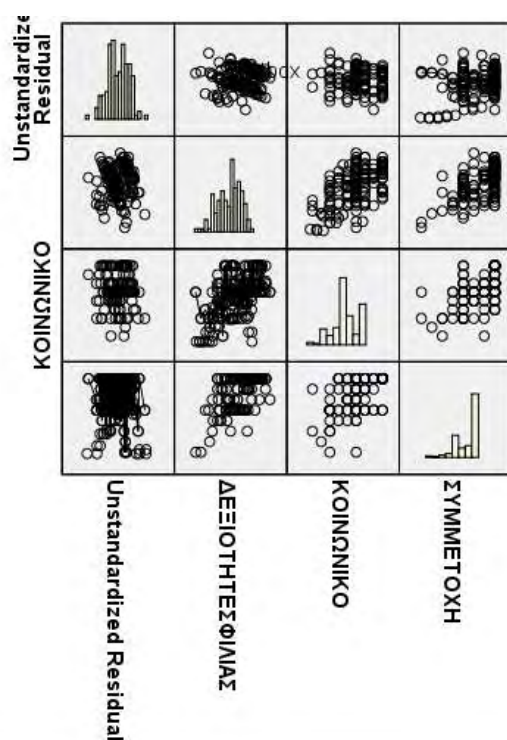
Γράφημα 6. Διάγραμμα απεικόνισης του ελέγχου της κανονικότητας στην πρόβλεψη της αποδοχής στα κορίτσια από τις μεταβλητές της έρευνας.



Γράφημα 7. Διάγραμμα απεικόνισης του ελέγχου της γραμμικότητας στην πρόβλεψη της αποδοχής στα κορίτσια από τις μεταβλητές της έρευνας.



Γράφημα 8. Διάγραμμα απεικόνισης του ελέγχου της ομοσκεδαστικότητας στην πρόβλεψη της αποδοχής στα κορίτσια από τις μεταβλητές της έρευνας



Γράφημα 9. Διάγραμμα των Standardized Residuals σε σχέση με τις επεξηγηματικές μεταβλητές ως αναφορά την κανονικότητα και την τυχαία κατανομή τους στην πρόβλεψη της φιλίας στα αγόρια.

Σημείωση: τα σημεία είναι τυχαίοποιημένα, δηλαδή σύννεφο στην πρόβλεψη της φιλίας στα αγόρια.

Τα αποτελέσματα μας δείχνουν σημαντικές διαφορές λόγω φύλου στους παράγοντες πρόβλεψης στα μοντέλα τόσο για την αποδοχή όσο και για τη φιλία, (πίνακας 23). Η αποδοχή των κοριτσιών προβλέπεται από την ικανότητα για συνεργασία που δείχνουν στην ομάδα ενώ των αγοριών από τη συμμετοχή σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι. Δηλαδή, **όσο πιο συνεργάσιμα είναι τα κορίτσια σε όλους τους τομείς στην τάξη τους τόσο καλύτερη αποδοχή έχουν από τους ομηλικούς τους. Ενώ, τα αγόρια όσο πιο συχνά συμμετέχουν σε παιχνίδι με κανόνες (κοινωνικό/συνεργασίας) τόσο καλύτερη αποδοχή έχουν από τους ομηλικούς τους. Η φιλία των αγοριών προβλέπεται από τις κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας, ενώ στα κορίτσια κανένας από τους παράγοντες δεν προβλέπει τη φιλία.**

Πίνακας 23

Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών και τη φιλία στο σχολείο στα αγόρια και στα κορίτσια (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβολές πρόβλεψης).

Μεταβλητές	Εξαρτημένες Μεταβλητές									
	φιλία					αποδοχή				
Πρόβλεψης	Beta	B	T.Σ	t	P	Beta	B	T.Σ	t	P
(ΑΓΟΡΙΑ)										
Κοινωνικό συνεργασία	----	----	----	----	----	.500**	.3	.06	5.07	.000
Δεξιότητες Φιλίας (διατήρηση)	.624**	.6	.01	5.1	.000	----	----	----	----	----
(ΚΟΡΙΤΣΙΑ)										
Συνεργασία	----	----	----	----	----	.310*	.1	.04	2.6	.010

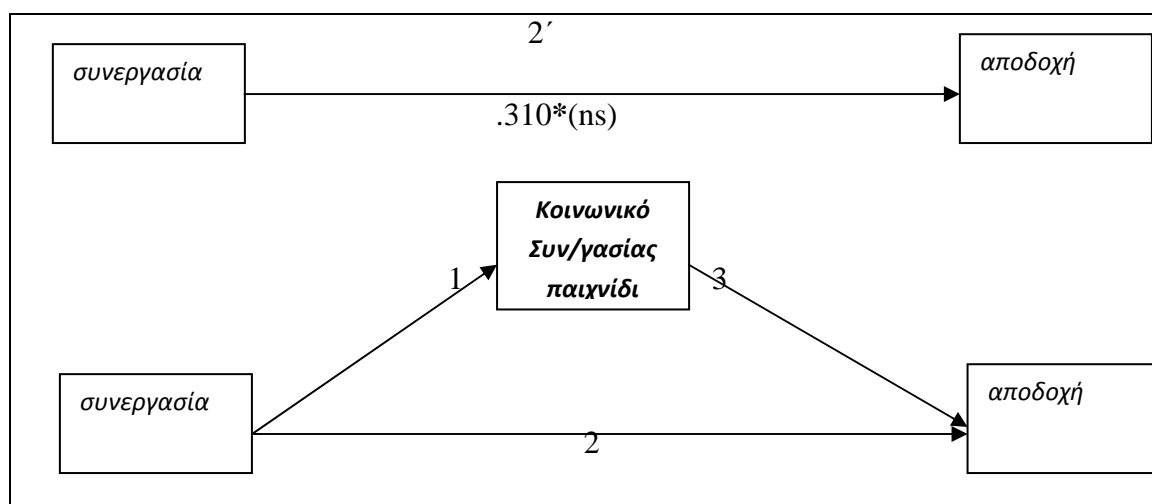
Σημείωση: η ένδειξη(-) δηλώνει πως οι συγκεκριμένες διαστάσεις κλίμακας δεν προβλέπουν τις εξαρτημένες μεταβλητές *p<.05, **p<.001

Υπόθεση 6: Διερεύνηση διαμεσολαβούντων μεταβλητών στα προβλεπτικά μοντέλα.

Επειδή, τα αποτελέσματά μας θα αξιοποιηθούν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα κρίναμε σκόπιμο, όπως άλλωστε συμβαίνει στις έρευνες με σκοπό την εφαρμογή των αποτελεσμάτων σε προγράμματα είτε εκπαίδευσης είτε παρέμβασης, να διερευνήσουμε περαιτέρω την επίδραση των μεταβλητών πρόβλεψης στις εξαρτημένες δηλαδή, να εξετάσουμε αν η επίδραση είναι έμμεση (indirect effect) ή άμεση (direct effect). Σύμφωνα με τους Baron & Kenny (1986), ο έλεγχος για διαμεσολάβηση απαιτεί τα εξής:

1) Στην 1η εξίσωση παλινδρόμησης του διαμεσολαβητικού παράγοντα πάνω στην ανεξάρτητη μεταβλητή, η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στο διαμεσολαβητικό παράγοντα πρέπει να είναι στατιστικά σημαντική. 2) Στην 2η εξίσωση παλινδρόμησης της εξαρτημένης μεταβλητής πάνω στην ανεξάρτητη, η επίδραση της ανεξάρτητης στην εξαρτημένη πρέπει να είναι σημαντική. 3) Στην 3η εξίσωση παλινδρόμησης της εξαρτημένης μεταβλητής πάνω τόσο στην ανεξάρτητη μεταβλητή όσο και, στο διαμεσολαβητικό παράγοντα, η επίδραση του διαμεσολαβητικού παράγοντα στην εξαρτημένη μεταβλητή πρέπει να είναι σημαντική ενώ, η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη πρέπει να είναι μικρότερη απ' αυτήν της 2ης εξίσωσης παλινδρόμησης (ήπια/μερική διαμεσολάβηση). Η εξέταση πραγματοποιείται με μοντέλο ιεραρχικής παλινδρόμησης. Αν μάλιστα, υπάρχει απόλυτη διαμεσολάβηση, αυτή η τελευταία επίδραση θα πρέπει να είναι μη σημαντική.

Διερεύνηση διαμεσολαβούσας μεταβλητής στην αποδοχή των κοριτσιών από τους ομηλίκους και τη συνεργασία.



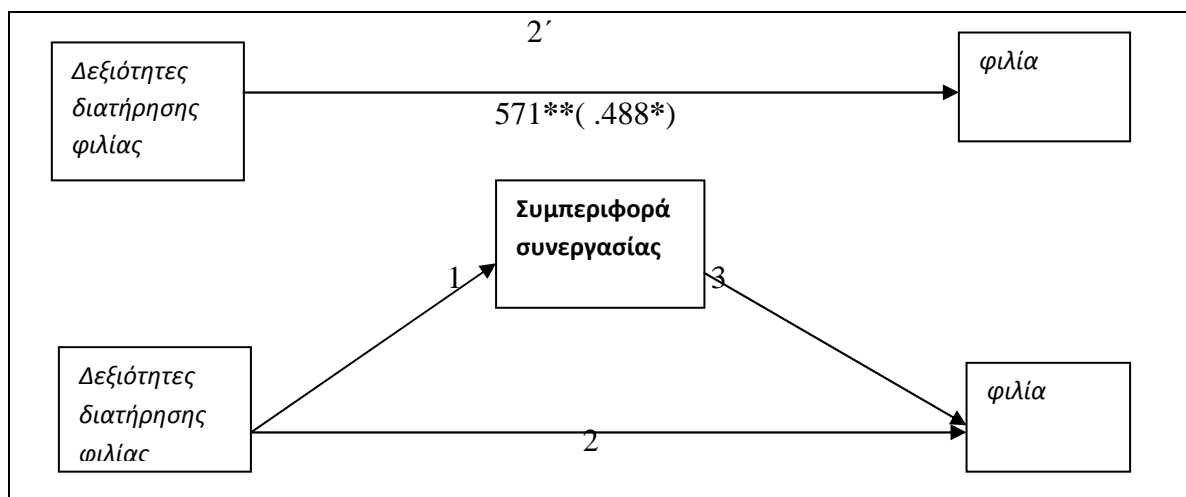
Σχήμα 5. Απεικόνιση της 1^{ης} υπόθεσης του διαμεσολαβητικού μοντέλου (απόλυτη διαμεσολάβηση)

Η ανάλυση ανέδειξε τα ακόλουθα ευρήματα: μετά από διαδοχικές αναλύσεις παλινδρόμησης στους παράγοντες της έρευνας καταλήξαμε πως στην πρώτη προϋπόθεση του κριτηρίου των Baron & Kenny (1986) ανταποκρίνονται μόνο η ενσυναίσθηση και το κοινωνικό παιχνίδι 1) η ανεξάρτητη μεταβλητή (συνεργασία) επηρεάζει σημαντικά την ενσυναίσθηση ($\beta = .360^{**}, p = .008$) και το κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι ($\beta = .264^{**}, p = .042$) 2) η ανεξάρτητη μεταβλητή (συνεργασία) επηρεάζει σημαντικά την εξαρτημένη μεταβλητή (αποδοχή) ($\beta = .310^*, p = .010$) και γ) ο παράγοντας ενσυναίσθηση δεν πληροί την τρίτη εφαρμογή του κριτηρίου, επομένως συνεχίζουμε με τον παράγοντα κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι ($\beta = .246^*, p = .043$). Με την παρουσία του κοινωνικού/συνεργασίας παιχνιδιού η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη με τη μέθοδο της ιεραρχικής παλινδρόμησης γίνεται στατιστικά μη σημαντική ($\beta = .250, p = .057ns$). Ικανοποιούνται

και οι τρεις αναγκαίες προϋποθέσεις σύμφωνα, με τους Baron & Kenny (1986), για την επιβεβαίωση του διαμεσολαβητικού ρόλου της συμμετοχής των παιδιών στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι και μάλιστα έχουμε πλήρη διαμεσολάβηση και η επίδραση της ανεξάρτητης στην εξαρτημένη είναι απόλυτα έμμεση.

Η μεταβλητή συμμετοχή σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι διαμεσολαβεί το μοντέλο πρόβλεψης της αποδοχής των κοριτσιών από τη συνεργατική συμπεριφορά που δείχνουν μέσα στην τάξη.

Διερεύνηση διαμεσολαβούσας μεταβλητής στη φιλία και στις δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας στα αγόρια.



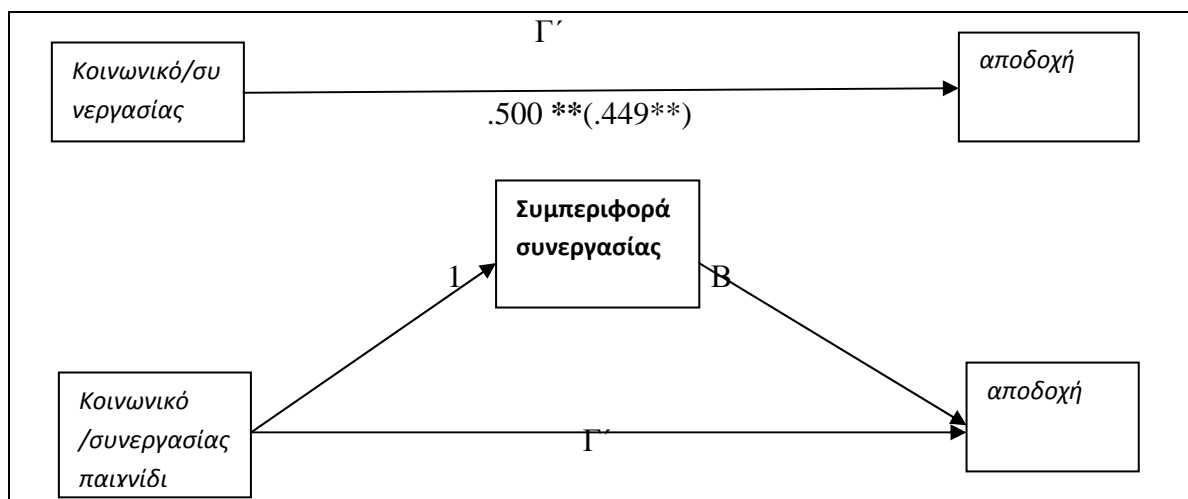
Σχήμα 6. Απεικόνιση της 2^{ης} υπόθεσης του διαμεσολαβητικού μοντέλου (μερική διαμεσολάβηση).

Η ανάλυση ανέδειξε τα ακόλουθα ευρήματα: α) η ανεξάρτητη μεταβλητή (Δεξιότητες για δημιουργία φιλίας) επηρεάζεται σημαντικά μόνο από τη συνεργασία (beta=.414**,p=.000) β) η ανεξάρτητη μεταβλητή (Δεξιότητες για δημιουργία φιλίας) επηρεάζει σημαντικά την εξαρτημένη μεταβλητή (φιλία) (beta=.571**, p=.000) και γ) ο διαμεσολαβητικός παράγοντας

(συνεργασία) επηρεάζει σημαντικά την εξαρτημένη μεταβλητή (φιλία) ($\beta = .468^{**}$, $p = .000$). Ενώ, η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη είναι μικρότερη ($\beta = .488^*$, $p = .001$) όταν, στην εξίσωση λαμβάνεται υπόψη και ο διαμεσολαβητικός παράγοντας ως προβλεπτικός παράγοντας. Ικανοποιούνται και οι τρεις αναγκαίες προϋποθέσεις σύμφωνα, με τους Baron & Kenny (1986) για την επιβεβαίωση του διαμεσολαβητικού ρόλου της συνεργασίας. Η διαμεσολάβηση είναι μερική που σημαίνει πως, η επίδραση της ανεξάρτητης στην εξαρτημένη είναι άλλες φορές έμμεση και άλλες φορές άμεση.

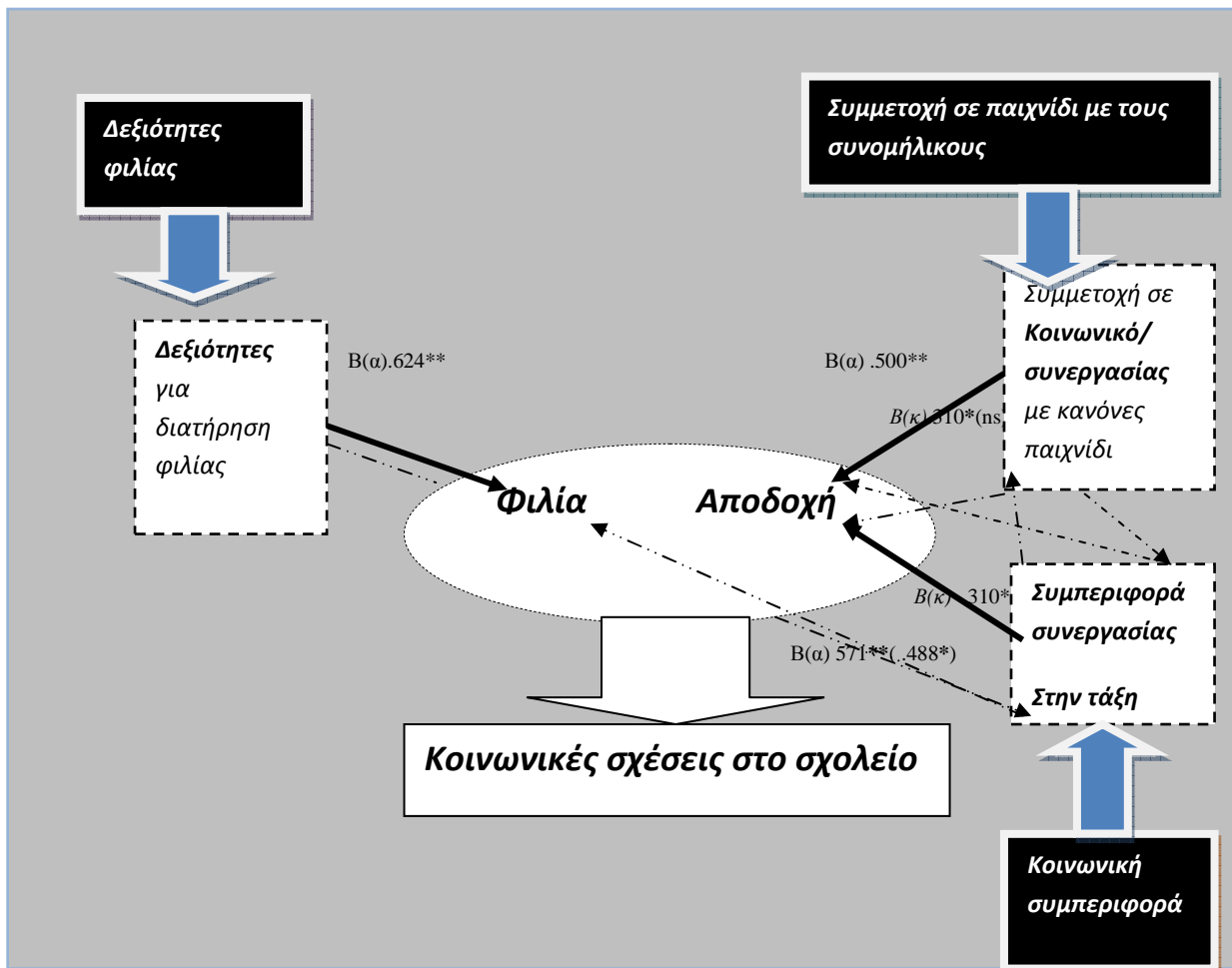
Το μοντέλο πρόβλεψης της φιλίας των αγοριών από τις κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας διαμεσολαβείται μερικώς από τη συνεργατική συμπεριφορά των αγοριών στην τάξη.

Διερεύνηση διαμεσολαβούσας μεταβλητής στην αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των ομηλικών και στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι.



Σχήμα7. Απεικόνιση της 3^{ης} υπόθεσης του διαμεσολαβητικού μοντέλου (πολύ μικρή διαμεσολάβηση)

Μετά από αλληλέπλληλες αναλύσεις παλινδρόμησης εντοπίστηκε πως η συνεργασία επιδρά στην ανεξάρτητη μεταβλητή κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι. Στη συνέχεια, εξετάστηκε το μοντέλο πρόβλεψης της αποδοχής όπου ελέγχθηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος που διαδραματίζει η συνεργασία στη σχέση ανάμεσα στην αποδοχή και στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι. Η ανάλυση έδειξε τα εξής: 1) η ανεξάρτητη μεταβλητή (κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι) επηρεάζει σημαντικά το διαμεσολαβητικό παράγοντα (συνεργασία) ($\beta = .563^{**}$, $p = .000$) β) η ανεξάρτητη μεταβλητή (κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι) επηρεάζει σημαντικά την εξαρτημένη μεταβλητή (αποδοχή) ($\beta = .500^{**}$, $p = .000$) και γ) ο διαμεσολαβητικός παράγοντας (συνεργασία) επηρεάζει σημαντικά την εξαρτημένη μεταβλητή (αποδοχή) ($\beta = .345^*$, $p = .002$). Ενώ, η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη είναι ελάχιστα μικρότερη ($\beta = .449^{**}$, $p = .000$). **Τα αποτελέσματα δείχνουν μικρό διαμεσολαβητικό ρόλο της συμπεριφοράς της συνεργασίας στο μοντέλο της πρόβλεψης της αποδοχής των αγοριών από την ομάδα των ομηλίκων από τη συμμετοχή σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι.**



Σημείωση: B(α)= η τιμή beta για τα αγόρια και B(κ)= η τιμή beta για τα κορίτσια, οι διακεκομμένες γραμμές απεικονίζουν τους διαμεσολαβούντες παράγοντες.

Σχήμα 8: Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου πρόβλεψης της αποδοχής και του μοντέλου πρόβλεψης της φιλίας για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Η Επίδραση της Κοινωνικής Συμπεριφοράς στην Αποδοχή των Παιδιών από την Ομάδα των Ομηλίκων και στη Φιλία.

Υποθέσαμε, πως η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού θα επηρεάζει την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεών του: την αποδοχή του από την ομάδα των ομηλίκων και τη φιλία και πιο συγκεκριμένα ότι διαστάσεις της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς θα είναι ισχυροί δείκτες πρόβλεψης τόσο για την αποδοχή, όσο και για τη φιλία, όταν συνεξετάζονται με διαστάσεις της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Πράγματι, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η θετική κοινωνική συμπεριφορά και πιο συγκεκριμένα η διάσταση, συμπεριφορά συνεργασίας, όπως αξιολογήθηκε από το δάσκαλο της τάξης, επιδρά θετικά στην αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων ενώ, η αντικοινωνική συμπεριφορά και πιο συγκεκριμένα η διάσταση πρόκληση αναστάτωσης επιδρά αρνητικά στην αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων. Τα παιδιά που συνεργάζονται αλλά και τα παιδιά που προκαλούν αναστάτωση μέσα στην τάξη επηρεάζουν την αποδοχή τους από την ομάδα των ομηλίκων, η συμπεριφορά της συνεργασίας θετικά αλλά η πρόκληση αναστάτωσης, αρνητικά. Παρότι, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις όπως επί παραδείγματι, έρευνες που έδειξαν πως κάποιες φορές παρατηρήθηκαν δημοφιλή παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά τόσο για τα αγόρια (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000) όσο και για τα κορίτσια (deBruyu & Cillessen, 2006), τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που συνδέουν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά θετικά με την αποδοχή και την αντικοινωνική συμπεριφορά αρνητικά με την αποδοχή (Cantrell & Prinz,

1985· Coie & Dodge, 1988· Pettit, Clawson, Dodge, & Bates, 1996). Επίσης, με αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν επιστήμονες που υποστηρίζουν ότι οι ενοχλητικές συμπεριφορές προβλέπουν την απόρριψη από την ομάδα των ομηλίκων και οι συμπεριφορές συνεργασίας την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990· Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν πως η φιλία προβλέπονταν θετικά από τη συνεργασία και αρνητικά από την οξυθυμία και την πρόκληση αναστάτωσης. Δηλαδή, τα παιδιά που ήταν πιο συνεργάσιμα είχαν τους περισσότερους στενούς και αμοιβαίους φίλους, ενώ τα παιδιά που ήταν οξύθυμα και προκαλούν την αναστάτωση στην τάξη τείνουν να μην έχουν κανένα φίλο. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τους Rotenberg, McDougall, Boulton, Vaillancourt, Fox και Hymel (2004) που υποστήριξαν πως η θετική κοινωνική συμπεριφορά προβλέπει τον αριθμό των φίλων. Τα παιδιά με θετική κοινωνική συμπεριφορά είναι πιο δημοφιλή, περισσότερο αποδεκτά από την ομάδα των ομηλίκων και έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν στενούς φίλους (Clark & Ladd, 2000· Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001). Τα αποτελέσματα συμφωνούν και με τους Ladd, Birch και Buhs (1999) που υποστήριξαν πως τα παιδιά που υιοθετούν αντικοινωνικές συμπεριφορές έχουν δυσκολίες στο να έχουν φίλους.

Οι έρευνες που έχουν μελετήσει ταυτόχρονα στην ίδια έρευνα τη θετική κοινωνική και την αντικοινωνική συμπεριφορά είναι πολύ λιγότερες από τις έρευνες που τις μελετούν χωριστά. Το να εξετάζονται όμως σε μία έρευνα οι επιπτώσεις μόνο των αντικοινωνικών ή μόνο των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών είναι πλέον πολύ απλοϊκό εφόσον υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν πως τόσο η θετική κοινωνική όσο και η αντικοινωνική συμπεριφορά συνεισφέρουν στο να είναι αρεστά τα παιδιά από τους ομηλίκους τους και να συμμετέχουν ως μέλη στα κοινωνικά δίκτυα στο σχολείο. Γι' αυτό, επιδιώξαμε εφόσον, εξετάζουμε ταυτόχρονα τη θετική κοινωνική και

αντικοινωνική συμπεριφορά, την υπόθεση βάση της οποίας η συσχέτιση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς με την αποδοχή και με τη φιλία θα είναι ισχυρότερη απ' ότι με την αντικοινωνική συμπεριφορά. Πράγματι, οι υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν. Τα αποτελέσματα δεν συμφωνούν με ερευνητές που υποστηρίζουν ότι μπορούν να συνεισφέρουν στην αποδοχή και στη φιλία και οι δύο συμπεριφορές το ίδιο. Παραδείγματος χάριν, η έρευνα του Persson (2005) παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις των νηπίων δείχνει ότι «η ύπαρξη της κοινωνικής συμπεριφοράς δεν αποκλείει την ύπαρξη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς» (σελ. 83). Επίσης, έρευνες που μελετούν την συμπεριφορά και την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών έχουν υποστηρίξει πως τα περισσότερα αποδεκτά παιδιά έχουν την τάση να δείχνουν και θετικές κοινωνικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές (Luthar & McMahon, 1996· Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με ερευνητές που μελετούν και τις δύο συμπεριφορές και υποστηρίζουν πως μόνο οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές προβλέπουν την αποδοχή ή τη φιλία, όπως οι Phillipsen, Bridges, McLemore και Saponaro (1999) οι οποίοι βρήκαν πως η επιθετική συμπεριφορά δεν προβλέπει την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών. Τα αποτελέσματα των Gomes και Livesey (2008) έδειξαν συσχετισμό της παρορμητικής και ενοχλητικής συμπεριφοράς με τα παιδιά χαμηλής αποδοχής. Ενώ, οι Wright, Gammadion και Parad (1986) μελέτησαν τις φιλίες των παιδιών σε καλοκαιρινή κατασκήνωση, την θετική κοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά τους και υποστήριξαν στα αποτελέσματα πως η θετική κοινωνική συμπεριφορά προβλέπει την αποδοχή και τη φιλία.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι η ενσυναίσθηση δεν σχετίστηκε ούτε αρνητικά ούτε θετικά με την αποδοχή. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν πως η σχέση της ενσυναίσθησης, ως δείκτης της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Είναι γεγονός, πως η σχέση της ενσυναίσθησης με τη θετική κοινωνική

συμπεριφορά είναι θετική και κάποιες φορές ουδέτερη αλλά σε καμία έρευνα δεν είναι αρνητική (Barnett, 1982· Eisenberg & Miller, 1987· Underwood & Moore, 1982). Οι Underwood και Moore (1982) υποστηρίζουν πως το εύρος της σχέσης της ενσυναίσθησης και της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς μεγαλώνει καθώς αυξάνεται η ηλικία των παιδιών. Οι Hay και Cook (2007) χώρισαν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά σε τρεις χαρακτηριστικές κατευθύνσεις: η πρώτη περιλαμβάνει τα αισθήματα για τον άλλον και την συναίσθηση, η δεύτερη τη συνεργασία με τον άλλον και η τρίτη τη φροντίδα και την ανταπόκριση στις επιθυμίες και στις ανάγκες του άλλου. Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας έχει ασχοληθεί με την πρώτη κατεύθυνση και πιο συγκεκριμένα με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία (Findlay, Girardi, & Coplan, 2006· Hoffman, 2007) και τον σημαντικό ρόλο που έχει στην προώθηση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Cole & Cole, 2001· Carlo & Edwards, 2005· Killen & Smetana, 2006· Strayer & Roberts, 2004) και στη συνέχεια στην αναστολή της αντικοινωνικής συμπεριφοράς Carlo & Edwards, 2005· Zhou, Valiente, & Eisenberg, 2003). Αναπτυξιακές αλλαγές στη ρύθμιση των συναισθημάτων και στις κοινωνικογνωστικές δεξιότητες (Hoffman, 2000) σηματοδοτούν και αλλαγές στην πρώτη κατεύθυνση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς που αναφέρθηκε παραπάνω, και η οποία περιλαμβάνει τις αλλαγές στην τάση των παιδιών να συμπεριφέρονται με ενσυναίσθηση. Επομένως, καθώς το παιδί μεγαλώνει και ωριμάζει γνωστικά αναπτύσσει και την ενσυναίσθηση (Killen & Smetana, 2006). Δηλαδή, είναι ικανό να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των άλλων και έχει αναπτύξει το κατάλληλο λεξιλόγιο για να μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του (Davis, 1996· Killen & Smetana, 2006).

Εκτός, από την ωριμότητα και την ηλικία, ένας άλλος παράγοντας που πιθανόν να επηρεάζει τα αποτελέσματα για τη συσχέτιση της ενσυναίσθησης με την αποδοχή είναι οι διαφορετικοί μέθοδοι που αξιολογούνται, στις έρευνες. Οι Eisenberg και Fabes (1998) έχουν δείξει πως στις έρευνες που στη μεθοδολογία τους χρησιμοποιούν την παρατήρηση ή

αυτοαναφορές από τους ίδιους τους μαθητές, η ενσυναίσθηση συσχετίζεται με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και στη συνέχεια με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων. Επίσης, τα αποτελέσματα πολλών ερευνών παρότι χρησιμοποιούν την ίδια μεθοδολογία μπορεί να διαφέρουν επειδή κάποιες έρευνες αξιολογούν περισσότερο τις γνωστικές δεξιότητες της ενσυναίσθησης ενώ άλλες τις συναισθηματικές. Η μέτρηση της ενσυναίσθησης διαφέρει στην βάση από το τι θεωρείται απαραίτητο να μετρηθεί: γνωστικές ή συναισθηματικές αντιδράσεις και αν αυτές οι αντιδράσεις προκαλούνται από γνωστικές ή συναισθηματικές αιτίες (Iannotti, 1975a). Είναι σκόπιμο, να εξηγηθεί πως το κομμάτι της «γνωστικής ενσυναίσθησης» συμβαίνει όταν ένα παιδί καταλαβαίνει τι ένα άλλο παιδί ή ένας ενήλικας αισθάνεται σε μια δεδομένη κατάσταση ενώ, της «συναισθηματικής ενσυναίσθησης» συμβαίνει όταν ένα παιδί νιώθει τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου παιδιού σε μια δεδομένη κατάσταση (Freeman, 1984). Πάρα ταύτα, πολλοί τύποι από την ενσυναίσθηση έχουν υποστηριχτεί σε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, ως αναφορά τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Hoffman, 1975· Iannotti, 1975b· Mussen & Eisenberg-Berg, 1977) οι οποίες με διαφορετικό τρόπο σχετίζονται με ορισμένες κατηγορίες της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. (Eisenberg-Berg & Lennon, 1980· Miller, 1979· Sawin, 1979). Καταλήγοντας, η μη σημαντική συσχέτιση της ενσυναίσθησης, δείκτης της κοινωνικής συμπεριφοράς, με την αποδοχή υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία και μπορεί να οφείλεται είτε στη διαφορετική μεθοδολογία είτε και σε ενδεχόμενη ανωριμότητα των παιδιών στα θέματα που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση.

Προκύπτει, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας πως τα παιδιά απορρίπτουν στο νηπιαγωγείο τα παιδιά με επιθετικές και ενοχλητικές συμπεριφορές και αποφεύγουν να τους κάνουν φίλους. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί, γιατί στη προσχολική ηλικία, πιθανά, το πρότυπο παιδιού κατά κανόνα είναι ο υπάκουος και καλός μαθητής που κερδίζει και τις περισσότερες προτιμήσεις στην ομάδα των συνομήλικων, γιατί το ιδανικό σε αυτή την ηλικία

είναι ο κομφορμισμός και η υπακοή στα πρότυπα των ενηλίκων. Και φυσικά ότι απομακρύνεται από αυτά τα πρότυπα (ταραξίες, παλιάτσοι της τάξης κλπ.) απορρίπτεται από την ομάδα των ομηλίκων (Μπερτ, 2001).

Η Επίδραση της Συμμετοχής του Παιδιού στο Παιχνίδι, στην Αποδοχή των Παιδιών από την Ομάδα των Ομηλίκων και στη Φιλία.

Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί πώς οι διαστάσεις της συμμετοχής του παιδιού στο παιχνίδι θα επηρεάζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων: την αποδοχή και τη φιλία. Υποθέσαμε πως οι διαστάσεις του κοινωνικού παιχνιδιού θα προβλέπουν την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων και τη φιλία

Παρότι, η συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι και η σχέση της με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων είναι αρκετά πολύπλοκη τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν αυτήν την υπόθεση.

Τα αποτελέσματα είναι σε συμφωνία με ένα πλήθος ερευνών για την προσχολική ηλικία που έχουν δείξει πως το κοινωνικό παιχνίδι τόσο σε μικρότερα παιδιά συσχετίζεται με υψηλή αποδοχή ενώ το μη κοινωνικό παιχνίδι με χαμηλή αποδοχή (Hart, et al., 2000· Ladd, et al., 1988· Rubin, 1982), όσο και σε μεγαλύτερα παιδιά (Coie, et al., 1990). Στις περισσότερες έρευνες συσχετίζονται οι διαστάσεις από το μη κοινωνικό παιχνίδι με την απόρριψη από την ομάδα των ομηλίκων (Gazelle & Ladd, 2003· Hart, et al., 2000). Εκτός, από το μοναχικό παιχνίδι που σε πιο πρόσφατες έρευνες δεν σχετίζεται με την απόρριψη (Spinrad, et al., 2004).

Η ίδια υπόθεση τέθηκε και για τη φιλία και επιβεβαιώθηκε. Τα αποτελέσματα είναι σε συμφωνία με πλήθος ερευνών που έχει δείξει πως οι αλληλεπιδράσεις στο παιχνίδι συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων: τη φιλία και την αποδοχή

(Blatchford, 1998· Boulton, 1996· Farver, Kim, & Lee, 1995· Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Επίσης, για τις προσχολικές ηλικίες το παιχνίδι συνδέεται με την ανάπτυξη και το ρόλο της φιλίας (Dunn, 1993). Είναι σημαντικό, πως η Paley (1992) αναφέρει «το παιχνίδι προέρχεται από τη φιλία και η φιλία προέρχεται από το παιχνίδι» (σελ. 21).

Στην συνεξέταση όλων των δεικτών της συμμετοχής στο παιχνίδι, τα αποτελέσματα έδειξαν το κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με πολλές άλλες έρευνες όπως (Blatchford, 1998· Boulton, 1996· Farver, Kim, & Lee, 1995· Ladd, Price, Hart, 1988· Rubin & Rose-Krasnor, 1992) και μπορούν να ερμηνευτούν αν λάβουμε υπόψη, ότι το παιχνίδι κοινωνικό/συνεργασίας διαφέρει από το κοινωνικό/συμμετοχικό επειδή εμπεριέχει κανόνες.

Η εξήγηση των αποτελεσμάτων βασίζεται στο ότι το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά έχει μια ιδιαίτερη αξία καθώς στο παιχνίδι εμφανίζονται αληθινές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά, οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται και εκτός της διάρκειας του παιχνιδιού ωστόσο, σχετίζονται με το παιχνίδι όπως, στο σχηματισμό ομάδων παιχνιδιού, στην επιλογή του θέματος, στην επίτευξη κάποιας συμφωνίας γύρω από τους ρόλους, στο υλικό του παιχνιδιού και στους κανόνες (Hannikainen, 2001).

Από τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας έγινε γνωστή η σημαντικότητα των κανόνων στο παιχνίδι για τις κοινωνικές σχέσεις. Το πόσο σημαντικοί είναι οι κανόνες στο παιχνίδι έχουν τονίσει οι Μπότσογλου και Κακανά (2012), οι συγγραφείς αναφέρουν ότι οι κανόνες μπορεί να θεωρηθεί πως αποτελούν την προσπάθεια των παιδιών για να αποτελέσουν μέρος μιας ομάδας. Έχει διαπιστωθεί, ότι τα παιδιά στην ομάδα νιώθουν την ανάγκη να προστατεύουν τους κανόνες που τα ίδια θέτουν και εκτιμούν τα άλλα παιδιά που κάνουν το ίδιο ενώ, ο παίχτης που παραβιάζει τους κανόνες, προκαλεί τη δυσαρέσκεια τους

και αποτελεί, «κίνδυνο» για το παιχνίδι δηλαδή, να τερματιστεί η δραστηριότητα του παιχνιδιού (Huizinga,1980).

Μία άλλη εξήγηση, που θα μπορούσε να δοθεί είναι, πως τα πιο ώριμα παιδιά μπορούν να παίζουν παιχνίδια/ συνεργασίας και μέσα από αυτή τη μορφή παιχνιδιού αναπτύσσουν πολλές δεξιότητες που είναι σημαντικές στην αποδοχή και στο να έχουν φίλους. Πολλοί επιστήμονες και θεωρητικοί συμφωνούν πως το κοινωνικό παιχνίδι/συνεργασίας ωφελεί τη γνωστική ανάπτυξη των νηπίων (Howes, Unger, & Matheson, 1992· Rogoff, 1998). Τα παιδιά ενώ παίζουν, θέτουν στόχους, σχεδιάζουν, λύνουν προβλήματα, ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τη συμπεριφορά των συμπαιχτών τους για να φτάσουν στους στόχους τους (Howes, et al., 1992· Howes & Matheson, 1992· Verba, 1993). Είναι βασικό, που τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν και να διαπραγματεύονται (Bretherton, 1984· Howes, et al., 1992) να κατανοούν και να συμερίζονται τη γνώμη των άλλων (Bonica, 1993· Doyle & Connolly, 1989· Howes, et al.,1992) επιχειρούν να δώσουν λύσεις στις διαφωνίες και στις συγκρούσεις, εντοπίζοντας το πρόβλημα και μέσα από τη συζήτηση καταλήγουν σε κοινές λύσεις (Garvey, 1990· O'Brien, Roy, Jacobs, Macaluso, & Peyton, 1999 · Vespo, Pederson, & Hay, 1995).

Η Επίδραση των Δεξιοτήτων Φιλίας στην Αποδοχή των Παιδιών από την Ομάδα των Ομηλίκων και στη Φιλία.

Υποθέσαμε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες φιλίας θα επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις: αποδοχή και φιλία. Πιο συγκεκριμένα, ότι οι κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας θα είναι ισχυρός δείκτης πρόβλεψης τόσο για την αποδοχή, όσο και για τη φιλία, όταν συνεξετάζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες για τη δημιουργία της φιλίας.

Ως προς την επίδραση των δεξιοτήτων φιλίας στην αποδοχή με βάση τα προηγούμενα ευρήματα (Bierman, & Furman, 1984; Phillipsen, Bridges, McLemore, & Saponaro, 1999) αναμενόταν συσχέτιση των δύο παραγόντων. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τον Ladd (1990) που υποστηρίζει πως η αποδοχή συσχετίζεται με τις δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας στο νηπιαγωγείο. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί αν δεχτούμε την άποψη πολλών ερευνητών ότι η αποδοχή σχετίζεται με κοινωνικογνωστικές δεξιότητες (Braza, et.al., 2009) που περιλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος των δεξιοτήτων για διατήρησης της φιλίας.

Η παρούσα έρευνα έδειξε αποτελέσματα όχι μόνο για την αποδοχή αλλά, και για τη φιλία και συμφωνεί με τους Asher και συν. (1996) που υποστηρίζουν πως είναι σημαντικό να ελέγχουμε τις δεξιότητες όχι μόνο με την αποδοχή αλλά και με τη φιλία. Τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη φιλία έδειξαν ότι, τα παιδιά που δείχνουν δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας έχουν περισσότερους καλύτερους αμοιβαίους φίλους. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με τον Gottman (1983) που υποστηρίζει πως οι διαπροσωπικές δεξιότητες όπως, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων κ.α προβλέπουν τη φιλία. Επίσης, επιβεβαιώνουν και τους Black και Logan (1995) που υποστηρίζουν πως η ικανότητα να διατηρείς μια κατάλληλη αλληλεπίδραση και μετά από την αρχική επαφή είναι σημαντική για τις φιλικές σχέσεις και με τους Oden και Asher (1977) που υποστηρίζουν πως είναι σημαντικό να δίνεις πληροφορίες κ.α. δηλαδή, δεξιότητες που η βιβλιογραφία τις εντάσσει στις κοινωνικές δεξιότητες διατήρησης της φιλίας. Παρά τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ξεκινήσει μια φιλία όπως οι Asher, Oden και Gottman (1992) που υποστηρίζουν πως το να ξέρεις πως αρχίζεις μία φιλία είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις κοινωνικές δεξιότητες που συνδέονται με τη φιλία και η Morganett (1994) που θεωρεί σημαντικές δεξιότητες φιλίας το να ξέρεις πως να αρχίζεις μία αλληλεπίδραση. Ενώ, οι

Eckerman, Davis και Didow (1989) υποστηρίζουν πως εξίσου σημαντικές είναι οι δεξιότητες για την έναρξη και τη διατήρηση των αλληλεπιδράσεων που περιλαμβάνουν την ικανότητα να «προκαλείς» κατάλληλα και να διατηρείς την προσοχή ενός συντρόφου. Η διαφορά αυτή πιθανόν να εντοπίζεται στο ότι πολλές έρευνες δεν έχουν μετρήσει τη φιλία με την κοινωνιομετρική μέθοδο της ονοματοδοσίας αλλά και οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων ήταν μόνο correlational analyses οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη το βαθμό συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών πρόβλεψης όπως σε μια ανάλυση παλινδρόμησης που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα.

Όταν συνεξετάζονται οι δείκτες των δεξιοτήτων φιλίας με την αποδοχή και τη φιλία τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρότερο δείκτη πρόβλεψης τις κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας. Θα πρέπει να σημειωθεί, πως είναι δύσκολο να συγκριθούν τα αποτελέσματα με προηγούμενες έρευνες μιας και οι περισσότερες έρευνες δεν εξετάζουν χωριστά στην ίδια έρευνα τις δεξιότητες δημιουργίας και τις δεξιότητες διατήρησης της φιλίας. Αυτή η έλλειψη, έχει εντοπιστεί από τους επιστήμονες και αποτελεί σημαντικό περιορισμό σε πολλές έρευνες αφού, άλλες δεξιότητες απαιτούνται για τη δημιουργία και άλλες για τη διατήρηση της φιλίας (Rubenstein, 1984). Ενδεικτικά, αναφέρουμε πως οι φιλίες των παιδιών ουσιαστικά ξεκινούν από μία κοινή δραστηριότητα ή γενικά όταν κάνουν κάτι μαζί (Gershman & Hayes, 1983· Gottman, 1983) ή όταν περνούν χρόνο μαζί (Buysse, 1993· Dietrich, 2005). Για τη διατήρηση της φιλίας απαιτούνται κοινωνικογνωστικές, προκοινωνικές δεξιότητες κ.α. Όμως, επειδή οι κοινωνικές σχέσεις είναι περισσότερο πολύπλοκο θέμα, σίγουρα δεν χρειάζονται μόνο αυτές οι δεξιότητες. Έτσι, οι δεξιότητες που θα επικεντρωθεί ο κάθε ερευνητής εξαρτάται από τη θεωρητική προσέγγιση της μελέτης του, επί παραδείγματι, οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι επικεντρώνονται περισσότερο σε γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες. Επίσης, αρκετοί είναι οι ερευνητές που εξετάζουν την επιτυχία στη φιλία ή στις κοινωνικές σχέσεις αξιολογώντας συγκεκριμένες μόνο δεξιότητες επειδή,

τα άτομα μπορεί να έχουν ικανότητα σε κάποιες δεξιότητες καλύτερα από άλλες (Dodge, McClaskey, & Feldman, 1985· McFall, 1982). Εντούτοις, τα αποτελέσματα όπως αρχικά υποθέσαμε συμφωνούν με τους ερευνητές (Rose & Asher, 2004· Spence, 1987 κ.α) που υποστηρίζουν πως και η αποδοχή και η φιλία προβλέπονται καλύτερα από κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες που αποτελούν κυρίως τις δεξιότητες διατήρησης της φιλίας στην παρούσα έρευνα.

Προβλεπτικοί Παράγοντες της Αποδοχής των Παιδιών από την Ομάδα των Ομηλίκων και της Φιλίας.

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ποιος από τους δείκτες της κοινωνικής συμπεριφοράς, κοινωνικής συμμετοχής στο παιχνίδι και κοινωνικές δεξιότητες φιλίας έχει σημαντική προβλεπτική αξία για την απόκτηση φίλων και αποδοχής από την ομάδα των ομηλίκων. Επίσης, η σύγκριση των μοντέλων πρόβλεψης της αποδοχής και της φιλίας θα παρουσιάσει σημαντικές αποδείξεις για το πόσο όμοιο ή διαφορετικό είναι το πρότυπο των συσχετίσεων της αποδοχής και της φιλίας στην προσχολική ηλικία όταν επηρεάζονται από τους παραπάνω παράγοντες. Γι' αυτό το λόγο κάναμε τρεις διαφορετικές υποθέσεις. Η πρώτη αφορά την υπόθεση σύμφωνα με την οποία το πρότυπο των συσχετίσεων θα είναι τελείως διαφορετικό, η δεύτερη ότι θα επικαλύπτονται σε κάποιο βαθμό και η τρίτη ότι θα είναι πανομοιότυπο. Τα αποτελέσματα έδειξαν α) η αποδοχή προβλέπεται από τη συμπεριφορά συνεργασίας που δείχνουν τα νήπια στο σχολείο και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι και β) η φιλία προβλέπεται από τις κοινωνικές δεξιότητες φιλίας και από τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι. Τα αποτελέσματα δηλαδή, έδειξαν πως η αποδοχή σχετίζεται περισσότερο με συμπεριφορές και η φιλία με δεξιότητες. Ενώ, το κοινωνικό/παιχνίδι συνεργασίας προβλέπει και την αποδοχή και την φιλία. Αυτά τα αποτελέσματα μπορεί να ερμηνευτούν αν λάβουμε υπόψη μας τη συνεισφορά

αυτού του είδους του παιχνιδιού στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο. Οι Perry, Hogan και Marlin (2000) τονίζουν πόσο σημαντικό είναι το κοινωνικό παιχνίδι με κανόνες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και οι Howes και Matheson (1992) στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών.

Από τη σύγκριση των δύο μοντέλων επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι η αποδοχή και η φιλία είναι επικαλυπτόμενα συστήματα στο σύνολο του δείγματος επειδή το κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι προβλέπει όμοια την αποδοχή και τη φιλία. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τον Howes (1988) που υποστήριξε πως οι δύο σχέσεις, η αποδοχή και η φιλία σχετίζονται αλλά δεν είναι πανομοιότυπες στην προσχολική ηλικία και τους Furman και Robbins (1985) που υποστήριξαν πως οι δύο σχέσεις είναι και ίδιες και διαφορετικές.

Διαφορές Λόγω Φύλου στους Προβλεπτικούς Παράγοντες των Εξαρτημένων Μεταβλητών Αποδοχή και Φιλία

Υποθέσαμε πως το μοντέλο πρόβλεψης για την αποδοχή από τους παράγοντες κοινωνική συμπεριφορά, συμμετοχή σε παιχνίδι με τους ομηλικούς και κοινωνικές δεξιότητες φιλίας θα διαφέρει στα δύο φύλα. Πράγματι, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αρχική μας υπόθεση. Η αποδοχή για τα κορίτσια από την ομάδα των ομηλικών προβλέπεται μόνο από τη διάσταση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, τη συμπεριφορά συνεργασίας. Ενώ, η αποδοχή για τα αγόρια προβλέπεται από τη διάσταση, κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τους ερευνητές που υποστηρίζουν πως τα κορίτσια δείχνουν περισσότερο από τα αγόρια θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Eisenberg & Fabes, 1998· Ruble & Martin, 1998) και τα αγόρια συμμετέχουν περισσότερο από τα κορίτσια σε κοινωνικό παιχνίδι (Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton, 2003).

Τα αποτελέσματα μπορούν να ερμηνευτούν από τις διαφορές που εντοπίζονται στη συμμετοχή των αγοριών και κοριτσιών στα κοινωνικά δίκτυα στο σχολείο και στο είδος του παιχνιδιού που προτιμούν να παίζουν με τους συνομηλικούς τους. Το φύλο είναι ένας παράγοντας που διαφοροποιεί τη δομή, τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο των σχέσεων των παιδιών (Rose, 2007). Η συμμετοχή του κάθε παιδιού στην ομάδα των ομηλικών και το επίπεδο της αποδοχής τους από την ομάδα έχει σχέση με το μέγεθος της ομάδας που θα ενσωματωθεί. Δηλαδή, το επίπεδο αποδοχής από τους συνομηλικούς περιορίζει, ή περιορίζεται από τη συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικά δίκτυα. Τα αγόρια συμμετέχουν σε μεγαλύτερα, πιο ελεύθερα δομημένα κοινωνικά δίκτυα (Benenson, Morash, & Petrakos, 1998). Έχει διαπιστωθεί, ότι το ενδιαφέρον των αγοριών να παίζουν ομαδικά παιχνίδια που απαιτούν πολυάριθμους παίκτες τους οδηγούν στο σχηματισμό μεγαλύτερων δικτύων (Hartup, 1983). Επιπλέον, το παιχνίδι των αγοριών είναι περισσότερο ανταγωνιστικό ενώ, των κοριτσιών περισσότερο συνεργασίας (Moller, Hymel, & Rubin, 1992) και οι αλληλεπιδράσεις τους εμπεριέχουν οικειότητα και αποκλειστικότητα (Zarbatany, McDougall, & Hymel, 2000).

Ως αναφορά, την υπόθεση που το μοντέλο πρόβλεψης για την φιλία από τους δείκτες της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής σε παιχνίδι με τους ομηλικούς και κοινωνικές δεξιότητες φιλίας θα διαφέρει στα δύο φύλα, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν αυτήν την αρχική μας υπόθεση. Η φιλία για τα κορίτσια δεν προβλέπεται από τους υπό εξέταση παράγοντες ενώ, η φιλία για τα αγόρια προβλέπεται από τις δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι διαφορές λόγω του φύλου εντοπίζονται στους διαφορετικούς παράγοντες που επιδρούν στην ύπαρξη αμοιβαίων καλύτερων φίλων. Οι κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση φίλων έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από τους υπόλοιπους παράγοντες μόνο στα αγόρια. Έχει διαπιστωθεί, ότι τα αγόρια και τα κορίτσια δεν κάνουν παρέα ούτε έχουν φίλους αντίθετου φύλου γι' αυτό και περιμέναμε ότι οι υπό

εξέταση δείκτες θα πρόβλεπαν διαφορετικά την αποδοχή και τη φιλία στα αγόρια και στα κορίτσια επειδή, οι φίλοι είναι αμοιβαίες σχέσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες έχουν και μοναδική αλλά και αλληλοεξαρτώμενη επίδραση (Bowker, 2004; Poulin & Boivin, 1999; Werner & Crick, 2004). Οι διαφορές που εντοπίσαμε επιβεβαιώνουν τους Barton και Cohen (2004) που υποστηρίζουν πως οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα εντοπίζονται στη δημιουργία της φιλίας κάτι που προγενέστερα οι Hartup και Stevens (1997) υποστήριξαν δείχνοντας, ότι τα δύο φύλα διαφέρουν στην πορεία προς τη φιλία.

Ήταν έκπληξη, το ότι κανένας από αυτούς τους παράγοντες δεν αποτελεί πρόβλεψη για τη φιλία των κοριτσιών. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσης έρευνας θα στηριχτεί στο ότι τα αγόρια έχουν διαφορετικά κριτήρια από τα κορίτσια για τους φίλους (Aboud & Mendelson, 1996; Clark & Ayers, 1988) και ότι τα κορίτσια διαφέρουν από τα αγόρια στις προτεραιότητες που έχουν σε μια σχέση, επί παραδείγματι, στην οικειότητα και στη δύναμη (εξουσία) (Zarbatany, Conley, & Pepper, 2004), στο ρόλο που παίζει η ελκυστικότητα και γενικά οι προσδοκίες τους για τον ιδανικό φίλο (Hall, 2011b). Παρά το γεγονός, ότι τα ελκυστικά αγόρια και κορίτσια αντιμετωπίζονται με πλεονέκτημα από τους άλλους, τα κορίτσια χρησιμοποιούν τη φυσική εμφάνιση τους με διαφορετικό τρόπο από ό, τι τα αγόρια (Langlois, Kalakanis, Rubenstein, et al., 2000) και σύμφωνα με τους Buss και Barnes (1986) τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια χρησιμοποιούν την εμφάνισή τους για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Συνοπλοποιώντας, αυτά τα ευρήματα διαπιστώνουμε πως η φιλία στα κορίτσια μπορεί να προβλέπεται από άλλους παράγοντες που τους θεωρούν πιο σημαντικούς και δεν έχουν σχέση με παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική ικανότητα (κοινωνική συμπεριφορά, κοινωνικές δεξιότητες κ.λ.π.).

Διερεύνηση Διαμεσολαβούντων Μεταβλητών στα Προβλεπτικά Μοντέλα

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η μεταβλητή, συμμετοχή σε κοινωνικό/ συνεργασίας παιχνίδι διαμεσολαβεί το μοντέλο πρόβλεψης της αποδοχής των κοριτσιών. Αυτή η μεταβλητή δεν σχετίστηκε με τη φιλία των κοριτσιών, κατά συνέπεια επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση. Για τα αγόρια τα αποτελέσματα έδειξαν μικρό διαμεσολαβητικό ρόλο της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς- συνεργασίας, στο μοντέλο πρόβλεψης της αποδοχής των αγοριών. Αυτή η μεταβλητή δεν σχετίστηκε με τη φιλία των αγοριών, κατά συνέπεια επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση. Το μοντέλο πρόβλεψης της φιλίας των αγοριών από τις κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας, διαμεσολαβείται μερικώς από τη θετική κοινωνική συμπεριφορά συνεργασίας των αγοριών στην τάξη. Αυτή η μεταβλητή δεν συσχετίστηκε με την αποδοχή των αγοριών κατά συνέπεια, επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση.

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας έδειξαν ότι τα μοντέλα πρόβλεψης της αποδοχής των αγοριών και των κοριτσιών δεν διαμεσολαβούνται από παράγοντες που προβλέπουν τη φιλία και το αντίθετο. Μία εξήγηση που θα μπορούσαμε να δώσουμε για αυτά τα αποτελέσματα είναι πως ο σχηματισμός και η διατήρηση μιας ικανοποιητικής σχέσης είναι ένα διαπροσωπικό επίτευγμα που βασίζεται στις διαπροσωπικές δεξιότητες, μερικές από αυτές τις δεξιότητες συμβάλλουν στην αποδοχή από την ομάδα ενώ, άλλες είναι συγκεκριμένες για τις απαιτήσεις της φιλίας (McGinnis & Goldstein, 1984).

Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν πως στην προσχολική ηλικία η σχέση της αποδοχής και της φιλίας δεν είναι τόσο πολύπλοκες και θα μπορούσαμε να πούμε πως ο ρόλος και της αποδοχής και της φιλίας είναι «εξίσου» σημαντικός. Διαφορετικά, αν επί παραδείγματι, η φιλία ήταν σημαντικότερη από την αποδοχή σε αυτή την ηλικία θα είχε και διαμεσολαβητικό ρόλο στα μοντέλα πρόβλεψης της αποδοχής (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993).

Τα αποτελέσματα είναι αντίθετα με τα αποτελέσματα ερευνών σε μεγαλύτερα παιδιά που δείχνουν τη σημαντικότητα και το διαμεσολαβητικό ρόλο της φιλίας (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993). Ενώ, τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τους Gest, Graham-Berman και Hartup (2001) που υποστηρίζουν πως εξίσου σημαντικές είναι και η αποδοχή και η φιλία επειδή, η αποδοχή προβλέπεται καλύτερα από πτυχές της κοινωνικής ικανότητας, παρά από τον αριθμό των φίλων. Στην ίδια κατεύθυνση είναι τα αποτελέσματα για το μοντέλο πρόβλεψης της φιλίας των αγοριών.

Βασικά Ευρήματα της Έρευνας

1. Τα παιδιά που συνεργάζονται αλλά και τα παιδιά που προκαλούν αναστάτωση μέσα στην τάξη επηρεάζουν την αποδοχή τους από την ομάδα των ομηλίκων, η συμπεριφορά της συνεργασίας θετικά αλλά η πρόκληση αναστάτωσης, αρνητικά.
2. Τα παιδιά που ήταν πιο συνεργάσιμα είχαν τους περισσότερους στενούς και αμοιβαίους φίλους ενώ, τα παιδιά που ήταν οξύθυμα και προκαλούσαν την αναστάτωση στην τάξη τείνουν να μην έχουν κανένα φίλο.
3. Η συμπεριφορά συνεργασίας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αποδοχής και της φιλίας.
4. Όσο περισσότερο το παιδί συμμετέχει σε κοινωνικό/συνεργατικό παιχνίδι τόσο περισσότερο το αποδέχεται η ομάδα των ομηλίκων.
5. Όσο περισσότερο το παιδί συμμετέχει σε κοινωνικό/συνεργατικό παιχνίδι τόσο περισσότερους στενούς αμοιβαίους φίλους έχει.
6. Η συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αποδοχής και της φιλίας.

7. Τα παιδιά που δείχνουν δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας, είναι περισσότερο αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων τους και έχουν περισσότερους καλύτερους αμοιβαίους φίλους.
8. Οι κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της αποδοχής και της φιλίας.
9. Η αποδοχή των παιδιών του δείγματος προβλέπεται καλύτερα από τη συμπεριφορά συνεργασίας που δείχνουν τα νήπια στο σχολείο και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι όταν συνεξετάζονται όλοι οι δείκτες της κοινωνικής ικανότητας.
10. Η φιλία των παιδιών του δείγματος προβλέπεται καλύτερα από τις κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας και από τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι όταν συνεξετάζονται όλοι οι υπό εξέταση δείκτες.
11. Το πρότυπο των συσχετίσεων από τη σύγκριση των μοντέλων πρόβλεψης της αποδοχής και της φιλίας στην προσχολική ηλικία όταν επηρεάζονται από τους υπό εξέταση δείκτες είναι επικαλυπτόμενο, με κοινό παράγοντα πρόβλεψης τη συμμετοχή σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι.
12. Η φιλία στα κορίτσια μπορεί να προβλέπεται από άλλους παράγοντες πιο σημαντικούς και οι οποίοι δεν έχουν σχέση με τους παράγοντες που δείχνουν την κοινωνική ικανότητα όπως εξετάζονται στη παρούσα έρευνα.
13. Η φιλία για τα αγόρια προβλέπεται από τις δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας.
14. Η αποδοχή για τα κορίτσια από την ομάδα των ομηλίκων προβλέπεται μόνο από τη συμπεριφορά συνεργασίας.
15. Η αποδοχή για τα αγόρια προβλέπεται από το κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι.

- 16.** Η μεταβλητή, συμμετοχή σε κοινωνικό/ συνεργασίας παιχνίδι διαμεσολαβεί το μοντέλο πρόβλεψης της αποδοχής των κοριτσιών. Αυτή η μεταβλητή δεν σχετίστηκε με τη φιλία των κοριτσιών.
- 17.** Μικρό διαμεσολαβητικό ρόλο της συνεργασίας στο μοντέλο πρόβλεψης της αποδοχής των αγοριών, δείχνουν τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας. Αυτή η μεταβλητή δεν σχετίστηκε με τη φιλία των αγοριών.
- 18.** Το μοντέλο πρόβλεψης της φιλίας των αγοριών από τις κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας, διαμεσολαβείται μερικώς από τη συνεργασία. Αυτή η μεταβλητή δεν σχετίστηκε με την αποδοχή των αγοριών.
- 19.** Η σύγκριση των μοντέλων της αποδοχής και της φιλίας για το κάθε φύλο, δείχνει πως η σχέση τους δεν είναι πολύπλοκη και θα μπορούσαμε να πούμε πως ο ρόλος και της αποδοχής και της φιλίας είναι «εξίσου» σημαντικός στην προσχολική ηλικία.

Τα παραπάνω αποτελέσματα ως νέα γνώση δείχνουν την κατεύθυνση:

- α) στους επιστήμονες, ποιό παράγοντα της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας πρέπει να μελετήσουν περισσότερο για την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων
- β) τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων, πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, να εστιάζουν διαφορετικά στην αποδοχή και διαφορετικά στη φιλία, να λαμβάνουν υπόψη τους τη σημαντικότητα του κάθε παράγοντα που μελετήθηκε.
- γ) για τη διαμόρφωση ενός πιο ολοκληρωμένου Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου, με διδακτικούς στόχους που εστιάζουν στην αποδοχή διαφορετικά από τις φίλιες και στην απόκτηση και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων μέσα από τη διδασκαλία και την προώθηση αυτών των παραγόντων που η έρευνα έδειξε σημαντικούς.
- δ) για την ανίχνευση των δυσκολιών και την ανάπτυξη της εξατομικευμένης διδασκαλίας, στα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Παιδαγωγική Εφαρμογή των Αποτελεσμάτων

Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο

Η έννοια της μάθησης σύμφωνα με τον Bigge (1990), έχει άμεση σχέση με τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης που προκύπτει από συγκεκριμένα ερεθίσματα, σχήματα, αντικείμενα ή καταστάσεις. Επειδή, οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τη μάθηση είναι πάρα πολλοί, ανάλογα με την προσέγγιση, κοινωνιολογικοί, υπαρξιακοί κ.α., η μάθηση αναφέρεται στην απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων, συμπεριφοράς και στην προσαρμογή του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον δηλαδή, η διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του ατόμου, ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται. Η μάθηση έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα. Κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο και αυτό οφείλεται σε προσωπικούς παράγοντες όπως η ηλικία, η νοημοσύνη, τα ενδιαφέροντα καθώς και οι ιδιαίτερες καταστάσεις που επηρεάζουν τη ζωή ενός ατόμου. Η μάθηση διακρίνεται σε τρεις διαφορετικούς τύπους, τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση. Ως τυπική μάθηση (formal learning) ορίζεται το ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα, από τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Jeffs & Smith, 1990). Ως μη τυπική μάθηση (non formal Learning) ορίζεται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Jeffs & Smith, 1990), όπως προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής υγείας,

επιμορφωτικά προγράμματα κ.α. Ως άτυπη μάθηση (informal learning) θεωρείται σύμφωνα με τους Jeffs και Smith (1990) η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες – δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (εργασία, οικογένεια, γειτονιά, ελεύθερες ασχολίες, βιβλιοθήκες, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.).

Η μάθηση που συμβαίνει στα σχολεία δεν είναι μόνο «γνώσεις» στους μαθητές αλλά και «στάσεις» (αξίες, κανόνες). Η μάθηση διακρίνεται σε «ακαδημαϊκή» και ορίζεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και σε «κοινωνική» η οποία συμβαίνει υπό την επίδραση παραγόντων που εμφανίζονται σε κάθε τάξη και ορίζεται από το «κρυφό ή ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα». Σύμφωνα με τον Apple (1986) το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα δηλ., η απρογραμμάτιστη και τυχαία μάθηση, συμβάλλει περισσότερο στην αναπαραγωγή του κοινωνικού και πολιτικού γίνεσθαι μέσα από τη μετάδοση αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων στους μαθητές, διευκολύνει την κοινωνικοποίηση των παιδιών και τείνει να τα εξοπλίσει με τα ιδιαίτερα εργαλεία για τους ιδιαίτερους ρόλους που αναμένεται να είναι σημαντικοί σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Το κρυφό, παράλληλο, άτυπο, αθέατο, άδηλο, ανεπίσημο πρόγραμμα ή ακόμη και παραπρόγραμμα, είναι συστατικό στοιχείο της σχολικής εμπειρίας. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικές διαδικασίες που αναφέρονται στο πλαίσιο της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου δηλαδή στις σχέσεις του δασκάλου και του μαθητή, στις διακρίσεις των μαθητών ως προς το φύλο, την κοινωνική πολιτισμική ή και οικονομική προέλευση. Χαρακτηριστικό είναι ότι το «κρυφό» πρόγραμμα ενεργοποιείται χωρίς τη θέληση του δασκάλου, χωρίς δηλαδή πολλές φορές να αποτελεί σκοπό του (Μελά-Παπαδοπούλου, 1999).

Επομένως, εκτός από τις ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκτά ο μαθητής στο σχολείο, μέσα από την εμπλοκή του στη σχολική ζωή μαθαίνει να επικοινωνεί, να δημιουργεί ανθρώπινες σχέσεις, να αποκρυπτογραφεί τους άδηλους κανόνες που διέπουν την ανθρώπινη

συμβίωση ή και να συμμετέχει στη θέσπισή τους (Γκότοβος, 1995. Ματσαγούρας, 2000). Παλαιότερα «κοινωνική μάθηση», οριζόταν ως το αποτέλεσμα της κοινωνικής και ηθικής διδασκαλίας με αντικείμενο την κοινωνική συμπεριφορά μέσα από τις σχολικές γιορτές, εκδηλώσεις και την ανάγνωση κείμενων που περιγράφονται και ερμηνεύονται κοινωνικές δραστηριότητες των ανθρώπων, το μάθημα των θρησκευτικών. Η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου σημαίνει συμμετοχή στην επικοινωνία μέσα από την οποία ο μαθητής αποκτά την αντίληψη του εαυτού του και των άλλων (Γκότοβος, 1995) επηρεάζει τη μάθηση, την κοινωνική συμπεριφορά του, τις στάσεις τις προσδοκίες και τις μελλοντικές επιδιώξεις του (Λεονταρή, 1996). Η κοινωνική μάθηση είναι δηλαδή, έννοια πολύ ευρύτερη από εκείνη της ακαδημαϊκής μάθησης χωρίς να είναι τμήμα της επίσημα προσδιορισμένης διδακτέας ύλης, εντάσσεται όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο «κρυφό ή ανεπίσημο πρόγραμμα» που υπερισχύει του αναλυτικού σε θέματα ουσιαστικά, όπως ένταξη σε ομάδες, σχέση με συνομηλίκους, κοινωνικοποίηση κλπ. **Αυτό το παράλληλο είδος μάθησης έχει τη δική του λογική και στηρίζεται στη διάρθρωση των ανθρωπίνων σχέσεων στο σχολείο** (Μπίκος, 2004).

Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Κοινωνική Μάθηση στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.

Η αποτελεσματική τροποποίηση της μαθησιακής συμπεριφοράς, η οποία αποτελεί προϊόν πολλαπλών ψυχοκοινωνιολογικών παραγόντων εφόσον, επιδρούν στη διαμόρφωση σχέσεων μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ορίζεται ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Οι σχέσεις που δημιουργούν οι μαθητές στο σχολείο είναι η σχέση τους με το δάσκαλο, με τον συμμαθητή, η σχέση τους με τον εαυτό τους και η σχέση τους με την ομάδα των ομηλίκων. Γι' αυτό και η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της επικοινωνίας είναι ενδοπροσωπική, διαπροσωπική και

μαζική. Επομένως, η σχολική τάξη δεν είναι μια συνάθροιση ατόμων αλλά ένα κοινωνικό σύστημα. Λειτουργεί ως ένα «θεσμοθετημένο σχήμα σταθερής και επαναλαμβανόμενης αλληλεπίδρασης» (Κελπανίδης, 2002, σελ. 603). Στην σχολική τάξη, όπως έχει αναφερθεί, διαμορφώνονται διαπροσωπικές σχέσεις, δίκτυα επικοινωνίας, πραγματοποιείται αλληλεπίδραση με τελικό σκοπό την γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Το πλέγμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών καθορίζεται τόσο από τα επιμέρους προσωπικά χαρακτηριστικά όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό ορίζοντα αναφοράς των κοινωνικών υποκειμένων. Ο Bandura και ο Postic (1986, 1995 όπ. αναφ. στο Μπίκος, 2004) υποστηρίζουν πως η δυνατότητα ανάλυσης της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στη σχολική τάξη είναι χρήσιμη και επιδρά στην βελτίωση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το σύγχρονο σχολείο πλέον, δεν θεωρείται ότι εμπλουτίζει τα παιδιά μόνο με γνώσεις αλλά τονίζεται και ο κοινωνικοπαιδαγωγικός του ρόλος. Γενικά, από τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων που ισχύουν σε πολλές χώρες τα τελευταία χρόνια αποκαλύπτεται μια μετατόπιση του κέντρου βάρους του ενδιαφέροντος από την αποκλειστικότητα των γνωστικών –ακαδημαϊκών στόχων σε στόχους που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή (Μπίκος, 2004).

Διαπιστώθηκε, από τη μελέτη παραδοσιακών και σύγχρονων προγραμμάτων ότι τα παραδοσιακά προγράμματα προσχολικής αγωγής εκφράζονται μέσα από σχέδια διδακτικών δραστηριοτήτων ή σχέδια μαθημάτων τα οποία πρέπει να οργανωθούν κατάλληλα από τους παιδαγωγούς προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες (Φλουρής, 1995). Αντίθετα, τα σύγχρονα προγράμματα (Curricula) (Ντολιοπούλου, 2005) δίνουν έμφαση σε τρεις συγκεκριμένους άξονες κριτηρίων ποιότητας: την ποιότητα προσανατολισμού, δομής και αλληλεπίδρασης. Στον όρο ποιότητα προσανατολισμού συμπεριλαμβάνονται οι αντιλήψεις και οι αξίες των νηπιαγωγών, καθώς

και οι αντιλήψεις τους για τα νήπια και την προσχολική εκπαίδευση. Με τον όρο ποιότητα δομής χαρακτηρίζουν το επίπεδο επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, την καταλληλότητα των κτιρίων, των πηγών και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Τέλος, με τον όρο ποιότητα αλληλεπίδρασης αναφέρονται στην ποιότητα των σχέσεων και της κοινωνικο-παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των ίδιων των παιδιών. Επίσης, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι στενά συνδεδεμένη με τους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης για τις απαραίτητες δεξιότητες όπως αλληλεπίδρασης κ.α που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές και αποτελεί πλέον υποχρέωση του σχολείου (Mayer & Cobb, 2000· Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο αναφέρει, ότι τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, όπως προβλέπεται και από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική, υποστηρίζουν την ανάπτυξη των εξής βασικών ικανοτήτων α)την επικοινωνία β)τη δημιουργική και κριτική σκέψη γ) την προσωπική ταυτότητα και την αυτονομία και δ) τις ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και στ) τις κοινωνικές ικανότητες. Για να είναι επιτυχημένες και κατάλληλες οι εμπειρίες των παιδιών στο νηπιαγωγείο θα πρέπει τα προγράμματα να στοχεύουν στην ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με όλους τους επιμέρους τομείς που στο σύνολό τους προσεγγίζουν τα παιδιά σφαιρικά και ολόπλευρα. Παράλληλα, το παιχνίδι, οι δραστηριότητες με βιωματικό και ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα (π.χ. Dewey “μάθηση μέσα από την εμπειρία”, Bruner “μάθηση μέσω ανακάλυψης” κ.λπ) προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας, να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές ανάλυσης και χειρισμού του κοινωνικού δυναμικού της ομάδας στην οποία ανήκουν.

Οι αρχές που διέπουν το σύνολο του Προγράμματος Σπουδών (όπως, ευελιξία προγράμματος, ενεργητική μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι, στην ελεύθερη έκφραση ιδεών, απόψεων, προτιμήσεων, ομαδική λειτουργία, διαφοροποιημένη διδασκαλία) είναι

διαμορφωμένες έτσι ώστε να διευκολύνουν την προώθηση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Οι νηπιαγωγοί, γνωρίζουν γενικά, πως πρέπει να οργανώσουν, διευθέτησουν και υλοποιήσουν δραστηριότητες που υποβάλλουν τα νήπια σε ένα σύνολο όρων, κανόνων και πρακτικών, που συστηματικά προβάλλουν και ενισχύουν συγκεκριμένες αρχές, κανόνες και αξίες που προβάλλουν και ενισχύουν τις κυρίαρχες κοινωνικές και ηθικές αρχές και αξίες της συνεργασίας. Οι προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις των νηπίων ενδυναμώνονται με τη συμμετοχή τους στις ποικίλες ομαδικές δραστηριότητες, που προβλέπονται στο νηπιαγωγείο, με την αρμονική συνεργασία, τη διευθέτηση τυχόν συγκρούσεων, την υιοθέτηση στόχων και κανόνων «κοινής αποδοχής», να μην ενοχλούν τους άλλους, να «μοιράζονται», να σέβονται να υιοθετούν τις απόψεις των άλλων, να δείχνουν συναισθήματα αγάπης, αδελφοσύνης και αλληλεγγύης. Παρότι, βέβαια, τονίζεται η συνεργασία, διαπιστώνεται ότι με τον τρόπο που προβάλλεται και αποτυπώνεται στα επίσημα κείμενα, συμβάλλει, ενισχύει και προωθεί την τήρηση / συμμόρφωση σε κανόνες και την πειθαρχία (Μαυρογιώργου, 2006). Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, που εφαρμόζεται πειραματικά σε κάποια σχολεία, η «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξη του Παιδιού» υπάρχει ως ξεχωριστός τομέας με πιο συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιλαμβάνεται τις «διδασκτικές» ευκαιρίες και να προωθεί τον τομέα της «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού» καθώς αλληλεπιδρά με τα παιδιά στις οργανωμένες και στις ελεύθερες δραστηριότητες (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011). Μαθησιακοί Στόχοι για την κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελούν: 1) αποδοχή της διαφορετικότητας, 2) συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και 3) δημιουργία προσωπικών σχέσεων.

Αξιοποίηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Αν και, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εκπαιδευτικής πρακτικής ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση στις θετικές εμπειρίες κοινωνικοποίησης μέσα στην τάξη. Είναι αποδεκτό, ότι το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων εμπλουτίζεται από την επιστημονική έρευνα και το μετασχηματισμό των αποτελεσμάτων της στην πράξη. Γι' αυτό, η σύνδεση της έρευνας με την εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται απαραίτητη. Αν και, η κοινωνική μάθηση ξεκινά από τα βιώματα των παιδιών είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να συστηματοποιεί, να προωθεί, να προκαλεί και να ενισχύει όλες τις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης με οδηγό του καλά οργανωμένα προγράμματα. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνονται επιστημονικά και συστηματικά γιατί οι επιστημονικές εξελίξεις και οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές αντανακλώνται στο σχολείο και επηρεάζουν την καθημερινότητά του, τη διδακτική μεθοδολογία, τις παιδαγωγικές σχέσεις, το κλίμα της τάξης (Μαυρογιώργος, 1999). Έχει επισημανθεί, ότι η κοινωνική μάθηση στο σχολείο, λόγω της σπουδαιότητάς της στην όλη ανάπτυξη του παιδιού δεν πρέπει να αποκτιέται μέσα μόνο από το «κρυφό» πρόγραμμα της τάξης και την καλή διάθεση της νηπιαγωγού. Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί ότι η κατανόηση και η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων δεν αποτελεί μόνο ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά κατά κύριο λόγο συνιστά μια ικανότητα η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από μαθησιακές διαδικασίες (Dunn, 1999), πρέπει να συστηματοποιηθεί η διδασκαλία της μέσα από οργανωμένες στρατηγικές και στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών έγινε μια σημαντική προσπάθεια ώστε μέρος της κοινωνικής μάθησης να αποτελεί αντικείμενο μεθοδευμένης

και σκόπιμης αγωγής. Ωστόσο, νέα επιστημονικά δεδομένα μπορούν να συμπεριληφθούν με σκοπό την βελτίωσή του.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας, τα σχολικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους:

1. το σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού με κανόνες
2. ένα πρόγραμμα σπουδών που ευνοεί τη συμπεριφορά συνεργασίας
3. το σημαντικό ρόλο των δεξιοτήτων για τη διατήρηση μιας φιλίας
4. τη σπουδαιότητα και τη διαφοροποίηση των κοινωνικών σχέσεων: αποδοχή και φιλία
5. τις σημαντικές διαφορές για την ανάπτυξη της αποδοχής και της φιλίας στα δύο φύλα

Η παιδαγωγική διάσταση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα συνεισφέρει στη στοχοθεσία του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου και θα καλύψει ένα μέρος από την ανάγκη που διαπιστώθηκε από τους MacBeath, Gray, Cullen και συν. (2005) για μεγαλύτερη προσοχή στο περιεχόμενο σπουδών της προσχολικής ηλικίας με ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους ομηλικούς. Τα μοντέλα πρόβλεψης που δημιουργήθηκαν για το κάθε φύλο χωριστά δίνουν ακόμα πιο ξεκάθαρες και γόνιμες κατευθύνσεις στις προσπάθειες των δασκάλων να ανιχνεύσουν τις δυσκολίες και να διδάξουν στα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά.

Επίσης, λόγω της σπουδαιότητάς τους, προτείνουμε η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές στην προσχολική εκπαίδευση να αποτελεί ξεχωριστή θεματική ενότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και τα ευρήματα της παρούσης έρευνας να αποτελούν μέρος από τα περιεχόμενα και τους στόχους. Πιο αναλυτικά προτείνουμε:

Να καλλιεργηθεί η ικανότητα των παιδιών για αποδοχή από την ομάδα μέσα από τις συνεργατικές συμπεριφορές

Στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, η συνεργατική προσέγγιση προωθεί θετικές κοινωνικές σχέσεις, αλλά και θετικές στάσεις (Κακανά, 2008). Η γνώση που αποκτάται μέσα στην ομάδα είναι πολύπλευρη, σταθερή και ολοκληρωμένη και οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι, συνεργατικοί και δημιουργικοί (Κανάκης, 1987, Ματσαγγούρας, 1987, Χρυσοφίδης, 1996, Δερβίσης, 1998) και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καλλιεργείται η ικανότητα των παιδιών και περισσότερο των κοριτσιών για αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων τους.

Να προωθηθεί η ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις μέσα από την προώθηση της συμμετοχής των παιδιών σε παιχνίδι με κανόνες

Προώθηση της συμμετοχής των παιδιών στο ομαδικό παιχνίδι, με ιδιαίτερη έμφαση στους κανόνες του, που αποτελούν μέρος της αγωγής και της συμπεριφοράς που διδάσκει το σχολείο στα παιδιά και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καλλιεργείται η ικανότητα κυρίως των αγοριών για αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων τους και γενικά οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών.

Ο υπαίθριος σχολικός χώρος να αποτελέσει πλαίσιο και εργαλείο ανάπτυξης της αλληλεπίδρασης και των κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους

Επειδή, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην αυλή του σχολείου τα αποτελέσματα ανάδειξαν τον υπαίθριο σχολικό χώρο σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων, γι' αυτό προτείνουμε να αποτελέσει πλαίσιο και εργαλείο εκπαίδευσης. Επιπλέον, η Μπότσογλου (2001) υποστηρίζει πως η κατάλληλα διαμορφωμένη αυλή του σχολείου με παιχνιδοκατασκευές, παιχνιδότοπο που περιλαμβάνει κινούμενο εξοπλισμό νερό, αμμοδόχο και ευέλικτα υλικά, κασόνια, ρόδες κ.α ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών και

ενθαρρύνει τη συνεργασία, το διάλογο, την ανάληψη ρόλων, την επίλυση προβλημάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της παρούσης έρευνας η συνεργασία προβλέπει την αποδοχή και δεξιότητες όπως διάλογος, επίλυσης προβλημάτων είναι μερικές από τις βασικές δεξιότητες που προβλέπουν τη φιλία. Συμπερασματικά, μία καλά οργανωμένη αυλή γίνεται σημαντικό εργαλείο για το δάσκαλο που θέλει να αναπτύξει τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών του.

Να μεθοδευτεί η ενδυνάμωση των παιδιών στις δεξιότητες για τη διατήρηση φιλικών σχέσεων

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου με στόχο την ανάπτυξη της φιλίας θα πρέπει μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες να ξεχωρίζουν και να διδάσκουν αυτές που αναδείχθηκαν από την έρευνά μας σημαντικές όπως, επίλυση προβλημάτων, διαφύλαξη και μοίρασμα μυστικών κ.α., κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας.

Να λαμβάνονται υπόψη, οι διαφορές λόγω φύλου στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των κοινωνικών σχέσεων

Θα πρέπει να γίνει κατανοητό, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ότι οι κοινωνικές σχέσεις των αγοριών και κοριτσιών διαφέρουν. Στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από το δάσκαλο, ότι διαφορετικές πτυχές της ικανότητας για αλληλεπίδραση χρειάζεται να αναπτύξουν τα αγόρια από τα κορίτσια.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για προγράμματα παρέμβασης πειραματικών μελετών με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας των νηπίων να αλληλεπιδρούν και να δημιουργούν πετυχημένες σχέσεις στο σχολείο. Έτσι, πιθανά η μελλοντική έρευνα μπορεί να στηρίξει μια μετακίνηση των προγραμμάτων παρέμβασης από τις κοινωνικές δεξιότητες που η πλειονότητα αυτών

εστιάζει, προς στο κοινωνικό παιχνίδι ή στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε, πως οι ερευνητές θα πρέπει για να κατανοήσουν τις κοινωνικές σχέσεις αποδοχή και φιλία να τις μελετούν ταυτόχρονα, εμείς προτείνουμε επιπλέον έρευνες σε αυτή την κατεύθυνση και μάλιστα να συμπεριληφθούν και άλλοι τύποι σχέσεων που πρόσφατα η βιβλιογραφία έχει προσθέσει στις κοινωνικές σχέσεις όπως, τη θυματοποίηση. Η εξέταση και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσης έρευνας με άλλης που θα εξέταζε τους ίδιους παράγοντες σε ένα διαφορετικό πλαίσιο όπως σπίτι, παιδική χαρά, γειτονιά θα είχε πραγματικό ενδιαφέρον. Η μελλοντική έρευνα για τις κοινωνικές σχέσεις προτείνουμε να επεκτείνει την παρούσα έρευνα σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Επίσης, προτείνουμε επιτόπιες έρευνες που θα μελετούν σε βάθος και θα συγκρίνουν την επίδραση των παραγόντων που αναδείχθηκαν σημαντικοί με αυτούς που δεν ήταν σημαντικοί για να διευκρινιστούν τα πιθανά αίτια. Ο παράγοντας ηλικία που δεν εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα θα είχε πραγματικό ενδιαφέρον να εξεταστεί σε μια μελλοντική μελέτη και πιο συγκεκριμένα ηλικίες από διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια. Τέλος, επειδή η παρούσα έρευνα διαπίστωσε πως παράγοντες που η βιβλιογραφία τους συσχετίζει με την κοινωνική ικανότητα για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων δεν προβλέπουν τη φιλία στα κορίτσια, προτείνουμε οι ερευνητές να προσανατολίσουν τις μελέτες τους σε αυτή την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ)

- Αναγνωστάκη, Λ. (2008). Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομηλίκους και σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξή τους, *Δελτ Α' Παιδιατρ. Κλιν. Πανεπιστημίου Αθηνών*, 55, 32-37.
- Αντωνιάδου, Ε., & Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2000). Κατανόηση των σχέσεων απόρριψης από παιδιά σχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20, 193-213.
- Αυγητίδου, Σ. (1996). Μια προσπάθεια ταξινόμησης των σχέσεων των συνομηλίκων στην τάξη του νηπιαγωγείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 114-130.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία. Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Γαλάνης, Π. (2009). Συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση. Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα. *Archives of Hellenic Medicine*, 26, 826–841.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg
- Γερμανός, Δ. (2004). Το παιχνίδι μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Χατζηκαμάρη, Π., Κοκκίδου, Μ. (επιμ.), (2004). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio. Press.

- Γκότοβος, Α. (1995). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*.
Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κακαβούλη, Α. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή. Τόμος Β΄*. έκδοση. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας, Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης Θεωρίες και πραγματικότητα*. (Επιμ.)
Πυργιωτάκης Ι. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Κοσμόπουλος, Α. (2006). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2003). Η αιτιολογία και αντιμετώπιση της διασπαστικής συμπεριφοράς των παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τους. *Προφορική ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Μάιος -2003, Ρόδος, Βιβλίο Περιλήψεων, σελ. 178-179.
- Ματσαγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γλάρος,
- Ματσαγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Μαυρογιώργου, Α. (2006). *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο*, ανέκδοτη μεταπτυχιακή διατριβή. Τμήμα φιλοσοφίας και παιδαγωγικής ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Ρέππα, Α., Ανθόπουλου, Σ. & Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.) *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β΄, (σελ. 142-143). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μελά-Παπαδόπουλου, Β. (1999). Το παραπρόγραμμα: Η αθέατη πλευρά του σχολικού προγράμματος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 107, 51-77,
- Μεταλλίδου, Π., Ευκλείδη, Α., Γωνίδα, Ε., Ντούση, Ι., Ντίνα, Φ., Vauras, Μ., & Junttila. (2010). Παραγοντική εγκυρότητα και ισοδυναμία της κλίμακας κοινωνικής ικανότητας με αξιολόγηση από πολλαπλές πηγές. *Ψυχολογική εταιρία Β. Ελλάδος*, Τόμος 8.
- Μιχαλοπούλου, Α. (2010). Δραματικό παιχνίδι και αναδυόμενος γραμματισμός στην Προσχολική εκπαίδευση. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 57, 103-118.
- Μπερτ Ρειμόν-Ριβιέ, Μ. (2001). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. Μ. (2012). Η λειτουργία και το περιεχόμενο των κανόνων κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11α, 22-31.

<http://www.uth.gr/tovima/periexomena.htm>

Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. στο Αυγητίδου Σ. (επιμ., 2001) *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Αθήνα: Gundenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της μεθόδου Project σε ελληνικά νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας, Με τετραγλωσσία όρων*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Παπαδόπουλος, Ν. Γ., & Ζαχος, Δ. Η. (1985). *Ψυχολογία: Εξελικτική, προσωπικότητας και ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών μελετών.

Παπαστάμου, Στ. (1999). *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις. Σειρά Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1982). *Εξελικτική Ψυχολογία* (τόμοι 1-4). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 1ο Μέρος, Παιδαγωγικό Πλαίσιο και αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου, Π.Ι., (2011). Ανακτήθηκε: 8 Σεπτεμβρίου, 2012 από <http://digitalschool-5.minedu.gov.gr/info/newps>.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Τσάντας, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη
- Τσίγκρα, Μ. (2003). *Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο. Πρακτικές και διαδικασίες συγκρότησης: μια εθνογραφική έρευνα, ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 16, 141-164.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο)*. Αθήνα: Gutenberg.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ)

- Aboud, F., & Mendelson, M. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W. Bukowski & A. Newcomb (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 87-112). New York: Cambridge University Press.
- Alexander, C., Piazza, M., Mekos, D., & Valente, T. (2001). Peers, schools and adolescent cigarette smoking. *Journal of Adolescent Health, 29*, 22–30.
- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., Marsh, P., & McElhaney, K. B. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development, 76*, 747–760.
- Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The Handbook of School Bullying: An International Perspective* (pp. 87-99). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence: Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International, 27*, 339-351.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, (μτφ.) Τ. Δαρβέρη, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Asher, S., & Coie, J. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

- Asher, S., & Gottman, J. (1981). *The Development of Children's Friendships*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Asher, S. A., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 366 – 405). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Taylor, A. R. (1981). Social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Education Quarterly*, 1, 4, 13-30.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D., & Hymel, S. (1984). Peer relations and the development of social skills. In S. G. Moore & C. R. Cooper (Eds.), *The young child: Reviews of research* (Vol. 3, pp. 137-158). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443 – 444.
- Asher, S., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Asher, S., Oden, S., & Gottman, J. (1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία, στο *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη* (σσ. 136-157). (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. *Social Behaviour and Peer Acceptance*. In Asher, S.R. & Coie, J.D. (Eds.). *Peer rejection in early childhood*, 3-14.
- Astor, R., Pitner, R. O., Benbenishty, R., & Meyer, H. A. (2002). Public concern and focus on school violence. In L.A. Rapp-Paglicci, A.R. Roberts, & J.S. Wodarski (Eds.), *Handbook of violence* (pp. 262–297). New York: Wiley.
- Attili, G., Vermigli, P., & Schneider, B. H. (1997). Peer acceptance and friendship patterns of Italian elementary school children within a cross-cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 277-288.
- Avgitidou, S. (2001). Peer culture and friendship relationships as contexts for the development of young children's pro-social behaviour. *International Journal of Early Years Education*, 9, 2, 145-152.
- 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.
- Aydt, H., & Corsaro, W. A. (2003). Differences in children's construction of gender across culture. *American Behavioral Scientist*, 46, 1306-1325.
- Badenes, L. V., Clemente Estevan, R. A., & García Bacete, F. J. (2000). Theory of Mind and Peer Rejection at School. *Social Development*, 9, 3, 271-283.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140–153.

- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461.
- Barbu, S. (2003). Stability and flexibility in preschoolers' social networks: a dynamic analysis of socially directed behavior allocation. *Journal of comparative psychology*, 117, 4, 429-439.
- Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., Fontaine, N., Arseneault, L., Vitaro, F., Bissonnette, C., & Tremblay, R. E. (2008). Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. *Archives of General Psychiatry*, 65, 1185-1192.
- Barnett, L., & Kleiber, D. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *Journal of Genetic Psychology*, 141, 115-127.
- Barnett, L. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play & Culture*, 3, 319-336.
- Barnett, L. (1991a). The playful child: measurement of disposition to play. *Play & Culture*, 4, 51-74.
- Barnett, L. (1991b). Characterizing playfulness: correlates with individual attributes and personality traits. *Play & Culture*, 4, 371-393.
- Barnett, M. (1982). Empathy and prosocial behavior in children. In T. Field, A. Huston, H. Quay, L. Troll, & G. Findley (Eds.), *Review of human development*. New York: Wiley.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). Moderator-Mediator Variables Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 6, 1173-82.

- Barton, B. K., & Cohen, R. (2004). Classroom gender composition and children's peer relations. *Child Study Journal*, 34, 29-45.
- Belle, D. (1989). Gender differences in children's social networks and supports. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp.173-188). New York: Wiley.
- Benenson, J., Morash, D., & Petrakos, H. (1998). Gender differences in emotional closeness between preschool children and their mothers. *Sex Roles*, 38, 975-985.
- Benenson, J. F., & Christakos, A. (2003). The greater fragility of females' versus males' closest same-sex friendships. *Child Development*, 74, 1123–1129.
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., & Parnass, J. (1998). The organisation of children's same sex peer relationships. In W. Bukowski & A. Cillessen (Eds.), *Sociometry then and now. New directions for child development* no.80 (pp. 5-23), Jossey-Bass Publishers: San Francisco.
- Benjamin, W. J., Schneider, B. H., Greenman, P. S., & Hum, M. (2001). Conflict and childhood friendship in Taiwan and Canada. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 33, 203-11.
- Bernardini, A. (1968). Aspects of personality and Sociometric Status in a Group of Mentally Delayed Children. *Rivista di Neurobiologia*, 14, 3, 453-460.
- Berndt, T. J., & Burgy, L. (1996). Social self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 171 – 209). New York: Wiley.
- Berndt, T. J., & Hoyle, S. G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 21, 1007–1015.

- Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1993). *Contributions of peer relationships to children's development*. New York: Wiley.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Berner, M. L., Fee, V. E., & Turner, A. D. (2001). A multi-component social skills training program for pre-adolescent girls with few friends. *Child & Family Behavior Therapy*, 23, 2, 1-18.
- Bierman, K. L., & W. Furman. (1984). The Effects of Social Skills Training and Peer Involvement on the Social Adjustment of Preadolescents. *Child Development*, 55, 151-162.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention*. New York: Guilford Press.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης*. Αθηνά: Εκδ. Πατάκης
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher – child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61 – 79.

- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15, 476-489.
- Black, B., & Logan, A. (1995). Links between the communication patterns in mother-child, father-child and child-peer Interactions and childrens' social status. *Child Development*, 66, 55-71.
- Blatchford, P. (1998). *Social life in school*. London: Falmer
- Blatchford, P. (1999). Το παιχνίδι στο σχολείο. Στο Faulkner, D, Littleton, K, Woodhead, M. (επιμ.). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*, τόμος Γ', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic differences and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 4, 481-505.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153-72.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. London: University of California Press.
- Boivin, M. Dorval, M., & Bégin, G. (1990). Peer status and social behavior in kindergarteners: individual and dyadic profiles. *Canadian journal of behavioral science*, 22, 2, 121-139.
- Bonica, L. (1993). Negotiations among children and pretend play. In M. Stambak & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3-year-olds* (pp. 55-78). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bonn, M. (1995). Associations between peer relations in childhood and adversity. *Early Child Development and Care*, 105, 77–91.
- Botsoglou, K., & Kakana, D. M. (2003). Linking Cultures Through Play: Children Exchange Cultural Elements Through Play Activities In Kindergarten in *The proceedings of OMEP 2003 World council and conference*, (σε. 11-29).
- Boulton, M. J. (1996). A comparison of 8- and 11-year old girls' and boys' participation in specific types of rough-and-tumble play and aggressive fighting: Implications for functional hypotheses. *Aggressive Behavior*, 22, 271-287.
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimisation: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 461–466.
- Bower, E. M. (1960). *Early identification of emotionally handicapped children in school*. Springfield, IL: Thomas.
- Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 85-11.
- Bowker, J. C., Ostrov, J.M., & Raja, R. (2012). Relational and overt aggression in India: Associations with peer relations and best friends' aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 36, 107-116.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. I: Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory, II: Some principles of psychotherapy. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201-10 and 421-31.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

- Boyer, W. A. R. (1997). Enhancing playfulness with sensorial stimulation. *Journal of Research in Childhood Education*, 12, 1, 78-87.
- Boyle, D. E., Marshall, N. L., & Robeson, W. W. (2003). Gender at play: Fourth-grade girls and boys on the playground. *American Behavioral Scientist*, 46, 10, 1326-1345.
- Braza, F., Azurmendi, A., Muñoz, J.M., Carreras, M. R., Braza, P. et. al. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender, *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 3, 703-716.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., & Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with class-mates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 609-624.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp. 3-39). New York: Academic Press.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & F. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research: Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No. 209), 3-35.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical Models of Human Development* (5th ed., Vol. 1). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effect. *Journal of Educational Psychology*, 71, 6, 733-750.
- Brown, B. B., & Lohr, M. J. (1987). Peer-group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of ego-identity and symbolic-interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 47–55.
- Brownell, C., & Brown, E. (1992). Peers and play in infants and toddlers. In: Van Hasselt VB, (Eds), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 183–200). New York, NY: Plenum Press.
- Bub, K. L. (2009). Testing the effects of classroom supports on changes in children's social and behavioral skills using latent growth curve modeling. *Applied Developmental Science*, 13, 130-148.
- Buhrmester, D., & Carberry, J. (1992). Daily patterns of self- disclosure and adolescent adjustment. *Paper presented at the biennial meeting of the society for the research on Adolescence*. Washington D.C.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.

- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550–560.
- Bukowski, W. M., Pizzamiglio, M. T., Newcomb, A. F., & Hoza, B. (1996). Popularity as an affordance of friendship: The link between group and dyadic experience. *Social Development, 5*, 189–202
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship. In T.J. Bemdt & G.L. Ladd (Eds.), *Peer Relationships in Child Development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology, 20*, 941–952.
- Bukowski, W. M. (2001). Friendship and the Worlds of Childhood. *New Directions for Child and Adolescent Development, 91*, 93-106.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during adolescence. In B. Laursen (Vol. Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *New directions for child development: Close friendships in adolescence* (pp. 23–37). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 471–484.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (1991). Friendship, popularity, and the "self" during early adolescence. Unpublished manuscript, Concordia University, Department of Psychology, Montreal, Quebec, Canada.

- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W.W. (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Burford, H. C., Foley, L. A., Rollins, P. G., & Rosario, K. S. (1996). Gender differences in preschoolers' sharing behaviors. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, 5, 17-25.
- Burke, C. (2005). Play in focus: Children researching their own spaces and places for play. *Children, Youth and Environments*, 15, 1, 27-53.
- Burt, K. B., Obradovic, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79, 359-374.
- Buss, D. M., & Barnes, M. L. (1986). Preferences in Human Mate Selection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 559-570.
- Buyse, V. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention*, 17, 4, 380-395.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 4, 503-517.
- Cairns, R. B., Xie, H., & Leung, M. C. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. In W. M. Bukowski and A. H. Cillessen (Eds), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group*. *New Directions for Child Development*, 80, 25-53.

- Caltabiano, A. (2010). *The impact of music therapy on the social behaviours of children with autism in a structured outdoor inclusive setting* (unpublished thesis degree of Bachelor). University of Sidney, Australian.
- Cantrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected and accepted children: Relation between sociometric status and behavioural characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 6, 884-889.
- Cardoos, S., & Hinshaw S. (2011). *Friendship as protection from peer victimization for girls with and without ADHD*. Retrieved March, 24, 2012. from: <http://www.springerlink.com /content/2616183317t17146/>.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P.G.(2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 4, 302-306.
- Carlo, G., & Edwards, C.P. (2005). *Moral motivation through the life span*. London: University of Nebraska Press.
- Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111-122.

- Chan, S. Y., & Mpofu, E. (2001). Children's peer status in school settings: Current and prospective assessment procedures. *School Psychology International*, 22, 1, 43-52.
- Cillessen, A., van IJzendoorn, H., van Lieshout, C., & Hartup, W. (1992). Heterogeneity among peer rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Cillessen, A., & Bellmore, A. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P.K. Smith & C. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 355-374). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Cillessen, A., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socio-emotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36, 485-498.
- Clark, M. L., & Ayers, M. (1992). Friendship similarity during early adolescence: Gender and racial patterns. *The Journal of Psychology*, 126, 393-405.
- Clark, M. L., & Drewry, D. L. (1985). Similarity and reciprocity in the friendships of elementary school children. *Child Study Journal*, 15, 4, 251-264.
- Cleary, D. J., Ray, G. E., LoBello, S. G., & Zachar, P. (2002). Children's perceptions of close peer relationships: Quality, congruence and meta-perceptions. *Child Study Journal*, 32, 3, 179-192.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 779 – 862). New York: Wiley.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on school behaviour and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development*, 54, 1400–1416.
- Coie, J. D., Dodge, K.A., & Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17–59). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Cole, M., & Cole, S. R. (1989). *The Development of Children*. New York: W.H. Freeman & Co.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *The Development of Children*. New York: Worth Publishers.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development. The Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43–77). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Connolly, J. A., & Doyle, A. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20, 797–806.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child Development*, 65, 129-137.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findley, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge.
- Cordisco, L. K., & Laus, M. K. (1993). Individualised training in behavioural strategies for parents of preschool children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 25, 2, 43-47.
- Corsaro, W. A., & Miller, P. J. (1992). *New directions for child development: Interpretive approaches to children's socialization*, (Issue 58). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Creasy, G., Jarvis, P., & Berk, L. (1998). Play and Social Competence. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 116-143). New York: State University of New York Press.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128–131.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: a review of methods and instruments. *Journal of Counselling and Development*, 82, 496-503.
- Daniels, T., Quigley, D., Menard, L., & Spence, L. (2010). My best friend always did and still does betray me constantly: Examining relational and physical victimization within a dyadic friendship context. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 1, 70-83.
- Davies, M. (1982). *The Breastfeeding Book*, London: Frances Lincoln/Century.
- Davies, M. M. (1996). Outdoors: An important context for young children's development. *Early Child Development and Care*, 115, 37-49.
- De Bruyn, E. H., & Cillessen, A. H. N. (2006). Popularity in Early Adolescence: Prosocial and Antisocial Subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21, 1-21.
- DEC Task Force on Recommended Practice, (1993). *Division for early childhood*, Council For exceptional children, ISBN 0-S6586-235-6.
- Deegan, J. G. (1996). *Children's friendships in culturally diverse classrooms*. London: The Falmer Press.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29, 2, 271-275.
- Denham, S. A., & McKinley, M. (1993). Sociometric nominations of preschoolers: A psychometric analysis. *Early Education & Development*, 4, 109-122.

- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 4, 1145-1152.
- DePaulo, B. M. (1992). Nonverbal behavior and self-presentation. *Psychological Bulletin*, 111, 203-243.
- Deptula, D. P. (2003). Social Behaviors and Social Standing: Comparing the Friendships of Aggressive And/or Rejected Children, Dissertation Abstracts International: Section B, *The Sciences and Engineering*, 64(6-B), 2911.
- Dietrich, S. L. (2005). A look at friendship between preschool-aged children with and without disabilities in two inclusive classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 3, 2, 193-215.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dishion, T. J., Capaldi, D., Spracklen, K. M., & Li, F. (1995). Peer ecology of male adolescent drug use. *Development and Psychopathology*, 7, 803 – 824.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344–353.
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to self. *Child Development*, 58, 213–224.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386- 1989.

- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349–371.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. A., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boy's groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry patterns. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Doliopoulou, E., & Rizou, C. (2012). Greek Kindergarten Teachers' and Parents' Views about Changes in Play since Their Own Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, 1, 133-147.
- Doll, B., & Elliott, S. N. (1994). Representativeness of observed preschool social behaviors: How many data are enough? *Journal of Early Intervention*, 18, 227–238.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25, 165-183.
- Doyle, A., Ceschin, F., Tessier, O., & Doehring, P. (1991). The relation of age and social class factors in children's social pretend play in cognitive and symbolic ability. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 395–410.

- Doyle, A. B., & Connolly, J. (1989). Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 289-302.
- Dubow, E. F. (1988). Aggressive behavior and peer social status of elementary school children. *Aggressive Behavior*, 14, 315-324.
- Dunn, J. (1999). Introduction: New directions in research on children's relationships and understanding. *Social Development*, 8, 2, 137-142.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201–219.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J. (1996). Children's relationships: Bridging the divide between social and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 507-518.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*, UK:Blakwell.
- Dunn, J., Davies, L., O'Connor, T. G., & Sturgess, W. (2001). Family lives and friendships: The perspectives of children in step-, single-parent and nonstep families. *Journal of Family Psychology*, 15, 2, 272-287.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- Dunsmore, J. C., Noguchi, R. J. P., Garner, P. W., Casey, E. C., & Bhullar, N. (2008). Genderspecific linkages of Affective Social Competence with peer relations in preschool children. *Early Education and Development*, 19, 211 – 237.

- Durkheim, E. (1968). *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press.
- Eckerman, C., Davis, C., & Didow, S. (1989). Toddlers' Emerging Ways of Achieving Social Coordinations with a Peer. *Child Development*, 60, 440-453.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195–209
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91–119.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 646–718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisenberg-Berg, N., & Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51, 552-557.
- Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (1998). *Teaching occupational social skills*. Austin,: PRO ED.
- Ellis W. E., & Zabatany L. (2007). Peer group status and a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development*, 78, 1240–1254.

- Ellis, W. E., & Zarbatany L. (2007b). Explaining Friendship Formation and Friendship Stability: The Role of Children's and Friends' Aggression and Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 1, 79-104.
- Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C. (1981). Research reports: Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology*, 17, 399-407.
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant & Child Development*, 20, 365-386.
- Epstein, J. L. (1986). Parent involvement: Implications for limited-English-proficient students. In C. Simich-Dudgeon (Ed.), *Issue of parent involvement and literacy* (pp. 187- 203). Washington, DC: Trinity College.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E., Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. In: Nangle DW, Erdley CA, editors. *The role of friendship in psychological adjustment: New directions for child and adolescent development (Vol. 91. pp. 5–23)*. San Francisco: Jossey-Bass
- Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67, 1329-1344.
- Fabian, H. (1998). *Induction to School and Transitions through Key Stage One: Practice and Perceptions*, Unpublished Ph.D. Thesis. University College Worcester, Worcester
- Fabian, H. (2000). Empowering Children for Transitions. *Paper presented at 10th European Conference on Quality of Early Childhood Education*, London, 29th August - 1st September.

- Fabian, H. (2002). *Children Starting School*. London: David Fulton Publishers.
- Fagot, B. I., Hagan, R., Leinbach, M. D., & Kronsberg, S. (1985). Differential reactions to assertive and communicative acts of toddler boys and girls. *Child Development*, 56, 6, 1499-1505.
- Farrell, A. M. (2010). *Social Competence and its Relationship to Peer Preference in Preschoolers*, Unpublished Master's Thesis. University Department of Psychology of Brandeis.
- Farver, J. A. M., & Lee-Shin, Y. (2000). Acculturation and Korean-American children's social and play behaviour. *Social Development*, 9, 316-336.
- Farver, J. A. M., & Shin, L. (1997). Social pretend play in Korean- and Anglo-American preschoolers. *Child Development*, 68, 544-556.
- Farver, J. M., Kim, Y. K., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development*, 66, 1088-1099.
- Farver, J. M., & Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers prosocial response to their peers distress. *Developmental Psychology*, 30, 334-341
- Feil, E. G., Severson, H. H., & Walker, H. M. (1995). Identification of critical factors in the assessment of preschool behavior problems. *Education & Treatment of Children*. Special Issue: Severe behavior disorders of children and youth, 18, 3, 261-271.
- Fergusson, D.M., Swain-Campbell, N.R., & Horwood, L.J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: A fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 419- 430.

- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 347-359.
- Fishbein, H. D. (1992). The development of peer prejudice and discrimination in children. In J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Cultural diversity and the schools, Prejudice, polemic or progress* (Vol. 2, pp. 43-74). London: Falmer Press.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5, 159-181.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1990). *Social Cognition* (2nd ed). New York: McGraw-Hill.
- Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 110–121
- Fraser, M. W., Nash, J. K., Galinsky, M. J., & Darwin, K. M. (2000). *Making choices: Social problem-solving skills for children*. Washington, DC: NASW Press.
- Freeman, E. B. (1984). The development of empathy in young children: In search of a definition. *Child Study Journal*, 13, 4, 235-245.
- Freeman, S., & Alkin, M. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*. 21, 1, 3-26.

- French, D. C., & Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development*, 56, 246-252.
- French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive sub-types. *Child Development*, 59, 976–985.
- Friedman, S. L., & Wachs, T. D. (Eds.). (1999). *Measuring the environment across the life span: Emerging methods and concepts*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Frost, J. L., & Wortham, S. C. (1988). The evolution of American playgrounds. *Young Children*, July, 19 – 28.
- 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.
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's relationships: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-54). New York: Springer-Verlag.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 41-65). New York, NY, US: Cambridge University Press

- Furth, H. (1982). Education for thinking. *The American Annals of the Deaf*, 1982, 127, 411-417.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 22, 3, 297-334.
- Gagnon, S. G., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41, 2, 173-189.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.
- Geisthardt, C. L., Brotherson, M. J., & Cook, C. C. (2002). Friendships of children with disabilities in the home environment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 3, 235-252.
- Gershman, E. S., & Hayes, D. S. (1983). Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 169-177.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 1, 23-40.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2005). Preschoolers' use of trait-relevant information to evaluate the appropriateness of an aggressive response. *Aggressive Behavior*, 31, 498-509.
- Gomes, L., & Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6-year-old children, *Child: Care, Health and Development*, 34, 6, 763-770.
- Goncu, A., Patt, M. B., & Kouba, E. (2002). Understanding young children's pretend play in context. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 418–437.) Oxford: Blackwell.
- Gottlieb, J., Semmel, M., & Veldman, D.J. (1978). Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 396-405.
- Gottman, J. M. (1983). How children become friends. Monographs of the Society for *Research in Child Development*, 48, 1-85.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 173–199.
- Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1, 4, 476-522.
- Greca, A. M. (1981). Peer acceptance: The correspondence between children's sociometric scores and teachers' ratings of peer interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 2, 167-178.

- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, 36, 197-205.
- Greener, S. H. (2000). Peer Assessment of Children's Prosocial Behaviour. *Journal of Moral Education*, 29, 1, 47-60.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 718-729.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). Social skill deficits of learning-disabled students: Issues of definition, classification, and assessment. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3, 131-148.
- Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psycho-educational Assessment*, 1, 299-307.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Cohen, L. (1996). Household work and the development of concern for others. *Developmental Psychology*, 32, 999-1007.
- Gulay, H. (2011). Assessment of the Prosocial Behaviors of Young Children with Regard to Social Development, Social Skills, Parental Acceptance-Rejection and Peer Relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38, 3, 164-172.

- Guralnick, M. J, Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 64–79
- Guralnick, M. J., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579–610). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co. 579-610.
- Hall, J. A. (2011b). Sex differences in friendship expectations: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships, 28*, 723-747.
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal, 34*, 3, 241–246.
- Hannikainen, M. (2001). Οι αρχές του συλλογικού παιχνιδιού των ρόλων στον παιδικό σταθμό. Η προσέγγιση του παιχνιδιού ως συστήματος δραστηριότητας. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σ.σ. 229-246). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hardy, C. L., Bukowski, M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence, 22*, 117-142.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development, 68*, 278–294.

- Hart, C. H, DeWolf, D. M, Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relationships with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development* 63, 879-892.
- Hart, C. H. (Ed.). (1993). *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hart, C. H., DeWolf, M., & Burts, D. C. (1993). Parental disciplinary strategies and preschoolers' play behavior in playground settings. In C. H. Hart (Ed.), *Children on the playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 217-314). Albany: State University of New York Press.
- Hart, P. M., Wearing, A. J., Conn, M., Carter, N. L., & Dingle, R. K. (2000). Development of the School Organisational Health Questionnaire: A measure for assessing teacher morale and school organizational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 211-228.
- Hartle, L., & Johnson, J. E. (1993). Historical and Contemporary Influences of Outdoor Play Environments. In *Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications*. Albany: State University of New York.
- Hartle, L. (1994). Outdoor play: A window on social-cognitive development. *Dimensions of Early Childhood*, 23, 27-31.
- Hartle, L.(1996). Effects of additional materials on preschool children's outdoor play behaviors. *Journal of research in childhood education*, 11, 1, 68-81.
- Hartup, W.W. (1983). Peer groups. In E.M. Hetherington (Vol. Ed.) & P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. IV: Socialization, personality and social development* (pp. 103-196), New York: Wiley.

- Hartup, W. W. (1987). Relations and growth of social competence. *In International Society for the Study of Behavioural Development, China Satellite Conference*, Beijing, China.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-26.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 103-196) (4th Ed.). New York: John Wiley.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendship and adaptation in the life course. *Psychological Review*, 121, 355–370.
- Hastings, P. D., Rubin, K. H., & DeRose, L. (2005). Links among gender, inhibition, and parental socialization in the development of prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 501–527
- Hatch, J. A. (1987). Peer interaction and the development of social competence. *Child Study Journal*, 17, 169-183.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 167-176.

- Hay, D. F., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 100-131). New York, NY: Guilford Press.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 84–108.
- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. (1999). Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 6, 905-916.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 29–71.
- Hayward, S. M., & Fletcher, J. (2003). Relational aggression in an Australian sample: Gender and age differences. *Australian Journal of Psychology*, 55, 129–134.
- Hazen, N., & Brownell, C. (1999). Peer relationships in early childhood: Current trends and future directions. *Early Education and Development*, 10, 232-240.
- Heidemann, S., & Hewitt, D. (1992). *Pathways to play: Developing play skills in young children*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Henniger, M. L. (1985). Preschool children's play behaviors in an indoor and outdoor environment. In J. L. Frost & S. Sunderlin (Eds.), *When children play* (pp. 145-149). Olney, MD: Association for Childhood Educational International.
- Hestenes, L. L, Cassidy, D. J., Shim, J., & Hegde, A.V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, 19, 4, 519-540.

- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships, and culture: Links between ethology and the social sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hintze, J. M., Volpe, R. J., & Shapiro, E. S. (2002). Best practices in the systematic direct observation of student behavior. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.) *Best practices in school psychology* (4th ed.), (pp. 993-1006). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hintze, J. M., Callahan, J. E., Matthews, W. J., Williams, S.A S., & Tobin, K. G. (2002). Oral Reading Fluency and Prediction of Reading Comprehension in African American and Caucasian Elementary School Children. *School Psychology Review*, 31, 4, 540-553.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76,677-685.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 605-622.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2007). What We Know about Empathy and Where to Go from Here. *Paper presented at the Conference on Understanding Other Minds and Moral Agency*, Holy Cross College.
- Hoogsteder, M., Meier, P., & Elbers, E. (1999). Αλληλεπίδραση παιδιού ενήλικου, η από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας. Στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας* (επιμ. Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K.), (σσ .210-229). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children. *Developmental Review*, 7, 252–272.
- Howes, C. (1983). Pattern of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 53 (1, Serial No. 217)
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 66–86). New York: Cambridge University Press.
- Howes, C. (1998). Continuity of care: The importance of infant, toddler, caregiver relationships. *Zero to Three*, 18, 6, 7-11.
- Howes, C. (2000). Relationships: Child and teacher. *Early Developments*, 4, 1, 12-13.
- Howes, C., & Phillipsen, L. (1998), Continuity in Children's Relations with Peers. *Social Development*, 7, 340–349.
- Howes, C., & Matheson, C.C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 1, 264-273.
- Howes, C., Unger, O. A., & Matheson, C. C. (1991). *The social construction of pretend*. Albany: State University of New York Press.
- Howes, C., Unger, O. A., & Matheson, C. C. (1992). *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions*. Albany: State University of New York Press.

- Howes, C., Unger, O., & Seidner, L. (1989). Social pretend play in toddlers: Social pretend play forms and parallels with solitary pretense. *Child Development*, 60, 132.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS έκδοση 10 για Windows*. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). *Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center.
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens : a study of the play-element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 3, 879-896.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & Lemare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle childhood. *Child Development*, 61, 2004 -2021.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., Mc Dougall, P., & Renshaw, P. D. (2002). Acceptance and rejection in the peer group. In P. Smith, & C. Hart (Eds.), *Handbook of Child Social Development* (pp. 265 – 284). London: Blackwell Publishers
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, (pp. 156- 188). New York: Cambridge University Press.

- Hyvönen, P., & Juujärvi, M. (2005). Affordances of Playful Environment: A View of Finnish Girls and Boys. *In World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, June 26-July 2, 2005. Montréal, Canada.
- Iannotti, R. J. (1975a, April). The effect of role-taking experiences on role-taking, altruism, empathy, and aggression. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Denver.
- Iannotti, R. J. (1975b, April). The many faces of empathy: An analysis of the definition and evaluation of empathy in children. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Denver.
- Jackson, M., & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 3, 349-367.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorising childhood*. Cambridge: Polity.
- Jeffs, T., & Smith, M. (1990) educating informal educators in Jeffs T. & Smith M (1990) *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.
- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25, 1-25.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27, 207-212.

- Johnson, D. R., & Foster, S. L. (2005). The relationship between relational aggression in kindergarten children and friendship stability, mutuality, and peer liking. *Early Education and Development*, 16, 141–160.
- Johnson, D. R. (2002). The relationship between relational aggression in preschool children and friendship stability, mutuality, and popularity. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 63(8-B), 3958.
- Jones, P. J., & Dembo, M. H. (1989). Age and sex role differences in intimate friendships during childhood and adolescence. *Merrill-Palmer Quart*, 35, 445–462.
- Jones, A., & Glenn, S. M. (1991). Gender differences in pretend play in a primary school group. *Early Child Development and Care*, 77, 127–135
- Junttila, N., & Vauras, M. (2007). Multisource assessment of children's social competence - what makes the teacher ratings divergent from others? *Paper presented in SIG invited symposium The transmission of social competence in the school and in the peer group; a focus on cultural diversity*, 12th Biennial Conference of the European Association for Learning and Instruction, Budapest, Hungary.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874-895.
- Kagan, D. M., & Kolowski, B. G. (1988). Relationships among measures of social cognition and measures of social skill. *Early Child Development and Care*, 37, 163-173.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211.

- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409–423.
- Kerestes, G., & Milanovich, A. (2006). Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender. *Scandinavian Journal of psychology*, 47, 6, 477-483.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32, 457–466.
- Kiesner, J., & Pastore, M. (2005). Differences in the relations between antisocial behavior and peer acceptance across contexts and across adolescence. *Child Development*, 76, 1278-1293.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (Eds.) (2006). *Handbook of moral development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children*, 30, 73–88.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalising problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Kupersmidt, J. B., Bryant, D., & Willoughby, M. T. (2000). Prevalence of aggressive behaviors among preschoolers in Head Start and community child care programs. *Behavioral Disorders*, 26, 42-52.

- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S.R Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, (pp. 274-308). New York: Cambridge University Press.
- La Freniere, P., Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55, 1958–1965.
- Ladd, G. W., & Asher, S. R. (1985). Social skill training and children's peer relations. In L. L'Abate & Milan (Eds.) *Handbook of social skills training and research*, (pp. 219-244). New York: John Wiley.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344–1367.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep* (pp. 322-345). Cambridge, UK: University Press
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1993). Play styles of peer-accepted and peer-rejected children on the playground. In C. H. Hart (Ed.), *Children on the playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 130-161). Albany: State University of New York Press.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 6, 1373 – 1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young Children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.

- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181–1197
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors and peer contacts. *Child Development*, 59, 4,986-992.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 4, 1081-1100.
- Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development*, 52, 171–178.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale. University Press.
- Lamb, M. E., & Sutton-Smith, B.(Eds) (1982). *Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespam*. Hillsdalr, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Langlois, J. H., Kalakanis, L., Rubenstein, A. J., Larson, A., Hallam, M., & Smoot, M. (2000). Maxims of myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 126, 390–423.
- Larrivee, B., & Horne, M. D. (1991). Social status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *The Journal of Special Education*, 25, 90–101.

- Larry, N., Craig, H. H., & Cortney, A. (2008). Solitary-functional Play and Solitary-pretend Play: Another Look at the Construct of Solitary-active Behavior Using Playground Observations, *Social Development*, 17, 4, 812-831.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunda, K., & Nurmi, J. E. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development*, 78, 1395–1404.
- Leary, A., & Katz, L. F. (2005). Observations of aggressive children during peer provocation and with a best friend. *Developmental Psychology*, 41, 124-134.
- Leff, S. S., Costigan, T. E., & Power, T. J. (2004). Using participatory-action research to develop a playground based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3-21.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32, 3, 145-156.
- Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001). Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 44, 155–176.
- Luthar, S. S., & McMahon, T. J. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 581-603.
- Luthar, S. S., & D'Avanzo, K. (1999). Contextual factors in substance use: A study of suburban and inner-city adolescents. *Development and Psychopathology*, 11, 845-867.

- MacArthur, J., & Gaffney, M. (2001). *Bullied and teased, or just another kid? The social experiences of students with disabilities at school*. Wellington, NZ: NZCER.
- MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Cunningham, H., Ebbutt, D., Frost, D., Steward, S., & Swaffield, S. (2005). *Schools facing exceptionally challenging circumstances: Final report*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513—520.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. London: Harvard University Press.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 667-675.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interaction. *Developmental Psychology*, 37, 431—446.
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Evans, S. M., & Wyman, H. (1999). Social cognition on the playground: children's beliefs about playing with girls versus boys and their relations to sex segregated play. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 751—771.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Developmental Science*, 12, 3. 113-127.
- Masters, J. C., & Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology*, 17, 344- 350.

- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163–183.
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development*, 28, 139-147.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213 – 247). Oxford, UK: Oxford University Press.
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: Relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology*, 19, 486-496.
- McEvoy, M. A. (1990). The organization of caregiving environments: Critical issues and suggestions for future research. *Education & Treatment of Children*. Special Issue: Organizing caregiving environments for young children with handicaps, 13(4), 269-273.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 8, 3–10.
- McGinnis, E., & Goldstein, A., P. (1984). *A Guide for Teaching Prosocial Skills/Program Forms*, Paperback, Published by Research Pr Pub.
- McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C.C., Nelson, L. J., & Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression on the playground: Correspondence among different informants. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 47-67.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press, Chicago.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Merrell, K. W., & Wolfe, T. M. (1998). The relationship of teacher-rated social skills deficits and ADHD characteristics among kindergarten-age children. *Psychology in the Schools*, 33, 101-109.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the School Social Behavior Scales. *School Psychology Review*, 22, 1, 115-134.
- Merrell, K. W. (1995a). Relationships among early childhood behavior rating scales: Convergent and discriminant construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Early Education and Development*, 6, 253-264.
- Merrell, K. W. (1995). An investigation of the relationship between social skills and internalizing problems in early childhood: Construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13, 230-240.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based approach*. New York: Plenum.
- Miller, S. M. (1979). Interrelationships among dependency, empathy, and sharing. *Motivation and Emotion*, 3, 183-199.

- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002), Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 30, 217-30.
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). Toward the development of successful social skills training for preschool children. In: S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 338-361). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mize, J., & Pettit, G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development*, 68, 12-332.
- Mize, J., Ladd, G. W., & Price, J. M. (1985). Promoting positive peer relations with young children: Rationales and strategies. *Child Care Quarterly*, 14, 221-237.
- Moller, L., Hymel, S., & Rubin, K. H. (1992). Sex typing in play and popularity in middle childhood. *Sex Roles*, 26, 331-353.
- Moore, S. G. (1981). The unique contribution of peers to socialization in early childhood. *Theory Into Practice* 20, 105–108.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Morganett, R. S. (1994). *Skills for Living: Group counseling activities for elementary students*. Champaign, IL: Research Press.
- Mpofu, E., Thomas, K., & Chan, F. (2004). Social competence in Zimbabwean multicultural schools: Effects of ethnic and gender differences. *International Journal of Psychology*, 39,169-178.

- Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping*. San Francisco, CA: Freeman.
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2001). A Meta-Analytic Inquiry Into the Relationship Between Selected Risk Factors and Problem Behavior. *Prevention Science*, 2, 257-271.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., Hart, C. H., Albano, A. D., & Marshall, S. J. (2010). Peer interactions among Italian preschoolers: Peer-status linkages with physical and relational aggression and victimization. *Social Development*, 19, 698-720.
- Newcomb, A., & Bagwell, C. (1996). The development of significance of children's friendship relations. In W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup, (Eds.) *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99 –128.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 2, 306-347.
- O'Brien, M., Roy, C., Jacobs, A., Macaluso, M., & Peyton, V. (1999). Conflict in the dyadic play of 3-year-old children. *Early Education and Development*, 10, 289-313.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.

- Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (Eds.) (1992). *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Oldenburg, C. M., & Kerns, K. A. (1997). Associations between peer relationships and depressive symptoms: Testing moderator effects of gender and age. *Journal of Early Adolescence*, 17, 319–337.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A 5-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80 – 87.
- Olson, S. L., & Lifgren, K. (1988). Concurrent and longitudinal correlates of preschool peer sociometrics: comparing rating scale and nomination measure. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 409 – 420.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, 255-275.
- Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F., & Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: "This white crayon doesn't work...". *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 355-371.
- Overton, S., & Rausch, J. L. (2002). Peer relationships as support for children with disabilities: An analysis of mothers' goals and indicators for friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 1, 11-29.

- Pack, A. R. (1995). *An analysis of the social and cognitive play behavior of kindergarten children comparing two methods of data collection utilized in the indoor and outdoor environment*, unpublished doctoral dissertation. University of Southern California, Los Angeles.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 2, 137-144.
- Paley, V. G. (1992). *You Can't Say You Can't Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Park, K. A., Lay, K. L., & Ramsay, L. (1993). Individual differences and developmental changes in preschoolers' friendships. *Developmental Psychology*, 29, 264-270.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, vol. 4: personality and socialization processes* (4th ed., pp. 547–641). New York: Wiley.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611–621.
- Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67, 2248–2268.

- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: a developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, Vol. 2 (pp. 96–161). New York: Wiley.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 2,231-241.
- Parten, M. B. (1932). Social Participation among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335–1349.
- Pearl, R., T.W. Farmer, R. Van Acker, P.C. Rodkin, K.K. Bost, M. Coe, and W. Henley (1998). The social integration of students with mild disabilities in general education class-rooms: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *The Elementary School Journal*, 99, 167–85.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S., et. al., (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 5, 534-1553.
- Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2002). The developmental and educational significance of recess in schools. *Early Report*, 29, 1-7. Retrieved December 6, 2007, from <http://cehd.umn.edu/ceed/publications/earlyreport/spring02.htm>

- Pellegrini, A. D., & Perlmutter, J. (1989). Classroom contextual effects on children's play. *Young Children*, 42, 14–17.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577–598.
- Pellegrini, A. D. (1995). *The developmental and educational roles of children's playground behavior*. Albany: State University of New York Press.
- Pellegrini, A. D., & D. F. Bjorklund. (1996). The place of recess in school: Issues in the role of recess in children's education and development. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 1, 5–13.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bullyvictims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57.
- Perry, B. D., Hogan, L., & Marlin, S. J. (2000). Curiosity, Pleasure, and Play: A Neurodevelopmental Perspective. *Child Trauma Academy*. Retrived: www.childtrauma.org/ctamaterials/Curiosity.asp.
- Perry, G. D., Kusel, S. J., & Perry, C. L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807–814.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 1, 80-91.

- Peters, E., Cillessen, A. N., Riksen-Walraven, J., & Haselager, G. T. (2010). Best friends' preference and popularity: Associations with aggression and prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development, 34*, 5, 398-405.
- Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 2, 267-294.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development, 59*, 107-120.
- Phillipsen, L. C., Bridges, S. K., McLemore, T. C., & Saponaro, L. A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education, 14*, 68-77.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking.
- Pierrehumbert, J., & Beckman, M. (1988). *Japanese Tone Structure, Linguistic Inquiry Monograph 15*, MIT Press, Cambridge.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*, 387-405.
- Poel, L., Bruyn, E., & Henk, R. (1991). Parental attitude and behavior and children's play. *Play and Culture, 4*, 1-10.
- Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology, 36*, 679-688.

- Poole, C., Miller, S., & Church, E. B. (2004). Working through that "It's Mine" feeling. *Early Childhood Today*, 18, 5, 28-32.
- Poorthuis, A. M., Thomaes, S., Denissen, J. J., van Aken, M. A., & Orobio de Castro, B. (2012). Prosocial tendencies predict friendship quality, but not for popular children. *Journal of experimental child psychology*, 112, 4, 378-88.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36, 233-240.
- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Stability and changes in children and adolescents friendships. *Developmental Review*, 30, 257-272.
- Powless, D. L., & Elliott, S. N. (1993) Assessment of social skills of native American preschoolers: teachers' and parents' ratings. *Journal of School Psychology*, 31, 293-307.
- Prinstein, M. J., & La Greca, A. M. (2004). Childhood peer rejection and aggression as predictors of adolescent girls' externalizing and health risk behaviors: A 6-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 103-112.
- Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 3, 10-20.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.

- Renshaw, P. D., & Asher, S. R. (1982). Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 375-395). New York: Springer-Verlag.
- Richardson, P., & Schwartz, I. (1998). Making friends in preschool: Friendship patterns of young children with disabilities. In Luanna H. Meyer, Hyun-Sook Park, Marquita Grenot-Scheyer, Ilene S. Schwartz, & Beth Harry (Eds.), *Making friends: The influences of culture and development* (pp. 65-80). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Riley, J. G., & Jones, R. B. (2005). Investigating gender differences in recess play. *PlayRights*, XXVI (1), 18-21.
- Rizzo, T. A. (1989). *Friendship development among children in school*. Norwood, NJ: Ablex.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14–24.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language*. (5th ed., 679-744). New York: J. Wiley.
- Romero, S., Perez, K., Pasnak, R., & Lehman, E. (2009) Selection of friends in an ethnically diverse preschool, *NHSA Dialog: A Research-To-Practice Journal*,12, 293-306.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflict within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69–79.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (2004). Children's strategies and goals in response to help-giving and help-seeking tasks within a friendship. *Child Development*, 75, 749-763.

- Rose, A. J. (2007). Structure, Content, and Socioemotional Correlates of Girls' and Boys' Friendships: Recent Advances and Future Directions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 3.
- Ross, R. H., & Roberts, P. B. (2011), *Making Friends, Prek3: A Social Skills Program For Inclusive Settings*. Corwin Press.
- Ross, H. S., & Lollis, S. P. (1989). A social analysis of toddler peer relationships. *Child Development*, 60, 1082–1091.
- Rotenberg, K., McDougall, P., Boulton, M., Vaillancourt, T., Fox, C., & Hymel, S. (2004). Cross-sectional and longitudinal relations among peer reported trustworthiness, social relationships and psychological adjustment in children and early adolescents from the United Kingdom and Canada. Special Issue: *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 46-67.
- Rubenstein, J. (1984). Friendship development in normal children: A commentary. In T. Field, J. Roopnarine, & M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children* (pp. 125-135). Norwood, NJ: Ablex.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (1993). *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. in V.B. Hasset & M. Herson (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective*, (pp. 283-324). New York: Plenum Press.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53, 651-657.

- Rubin, K. H. (2000). *The Play Observation Scale*. Unpublished manuscript, University of Maryland, College Park.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47, 414-419.
- Rubin, K. H., Watson, K., & Jambor, T. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 143–157.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619–700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Buskirk, A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (5th Eds.), (pp. 469-512). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, R. (1980). *Children's Friendships*. Harvard University Press, Cambridge.
- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. L. (1994). Birds of a feather: behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65, 6, 1778-85.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3* (pp. 933–1016). New York: Wiley.

- Sandstrom, M. J., & Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development, 70*, 4, 955-966.
- Sattler, J. M. (2002). *Assessment of children: Behavioral and clinical applications* (4th ed.). San Diego, CA: Jerome M.
- Sawin, D. B. (1979). Assessing empathy in children: A search for an elusive construct. *Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.*
- Scarlett, W. (1983). Social isolation from agemates among nursery children. In M. Donaldson, R. Grieve, & C. Pratt (Eds.), *Early childhood development and education: Readings in psychology* (pp 34-45). Oxford: Basil Blackwell.
- Schaeffer, C. M., Petra, H., Ialongo, N., Poduska, J., & Kellam, S. (2003). Modeling growth in boys' aggressive behavior across elementary school: Links to later criminal involvement, conduct disorder, and antisocial personality disorder. *Developmental Psychology, 39*, 1020 –1035.
- Schaffer, H. R. (2005). *Introducing child psychology*. Oxford: Blackwell.
- Schofield, J. W., & Whitley, B. E. (1983). Peer nomination vs. rating scale measurement of children' s peer preferences. *Social Psychology Quarterly, 46*, 242-251.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development, 12*, 249-268.
- Sebanc, A. M., Kearns, K. T., Hernandez, M. D., & Galvin, K. B. (2007). Predicting having a best friend in young children: individual characteristics and friendship features. *The Journal of Genetic Psychology, 168*, 1, 81-95.

- Selman, R. L., & Schultz, L. H. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. Springer: New York.
- Serbin, L. A., Moller, L. C., Gulko, J., Powlishta, K. K., & Colbourne, K. A. (1994). The emergence of gender segregation in toddler play groups. In C. Leaper (Ed.), *New Directions for Child Development Childhood gender segregation: Causes and consequences* (no. 65. ,pp. 7-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283–305.
- Shantz, C. U. (1983) Social cognition In P.H. Mussen, Handbook of Child Psychology. Vol. III. J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Cognitive Development*. New York: Wiley.
- Shapiro, E. S., & Kratchowill, T. R. (2000). *Behavioral Assessment in Schools Second Edition. Theory, Research, and Clinical Foundations*. New York: Guilford Press.
- Shin, D., & Frost, J. L. (1995). Preschool children's symbolic play indoors and outdoors. *International Play Journal*, 3, 2, 83-96.
- Shin, Y. (1995). Relationship between friendship, social competence, and social pretend play: Comparison between Korean-and Anglo-American Preschoolers. *Adong Hakhoe chi*, 16, 37-47.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: base of text Guilford.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 64, 1, v-114.

- Singer, J., Singer, D., & Sherrod, L. (1980). A factor analysis study of preschooler's play behavior. *American Psychology Bulletin*, 2, 143-156.
- Singleton, L. C., & Asher, S. R. (1979). Racial integration and children's peer preferences: an investigation of developmental and cohort differences. *Child Development*, 50, 936-941.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Slee, P. (2002). *Child, Adolescent and Family Development*. Cambridge University Press, Australia.
- Slomkowski, C. L., & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32, 442-447.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of socio-dramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Snyder, J., Horsch, E., & Childs, J. (1997). Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behaviour. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 2, 145-156.
- Snyder, J., West, L., Stockemer, V., Gibbons, S., & Almquist-Parks, L. (1996). A social learning model of peer choice in the natural environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 215-237.
- Spence, S. H. (1987). The relationship between social-cognitive skills and peer sociometric status. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 4, 347-356.

- Spinrad, T., Stifter, C., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*, 13, 1, 40-55
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., Ringwald, S., & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 67-80.
- Sroufe, L. A., Jacobvitz, D. B., Mangelsdorf, S., DeAngelo, E., & Ward, M. J. (1985). Generational boundary dissolution between mothers and their preschool children: A relationship systems approach. *Child Development*, 56, 2, 317-325.
- Stollar, S. A., & Dye Collins, P. A. (1994). Structured free-play to reduce disruptive activity changes in a head start classroom. *School Psychology Review*, 23, 2, 310-323.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13, 1, 1-13.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. W.W. Norton, New York, USA.
- Syngollitou, E., & Barbouti, X. (1999). Popularity and friendship quality during preadolescence and early adolescence. A development aspect. *Paper presented at the 5th European Conference on Psychological assessment under the aegis of the European Association of Psychological Assessment*. August 25-29, 1999. University of Patras, Greece.

- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale [Social categorization]. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale, Vol. 1 [Introduction to social psychology, Vol. 1]*. Paris: Larousse.
- Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. *Social Development*, 11, 110–123.
- Thomson, S. (2005). ‘Territorialising’ the primary school playground: Deconstructing the geography of playtime. *Children’s Geographies*, 3, 67-78.
- Thornberg, R. (2006). The situated nature of preschool children’s conflict strategies. *Educational Psychology*, 26, 109-126.
- Thorne, B., & Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children’s daily worlds. *Social Problems*, 33, 176-189.
- Thorne, B. (1993), *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Tremblay, R. E., Le Blanc, M., & Schwartzman, A. E. (1988), The predictive power of first grade peer and teacher ratings of behavior and personality at adolescence, *Journal of abnormal psychology*, 16, 571-84.
- Trevarthen, C. (1975). «Universal cooperative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents». In Jahonda, G. – Lewis, and M. (eds) *Acquiring culture: Crosscultural studies in child development*. London: Croom Helm.
- Tucker, F., & Matthews, H. (2001). They don’t like girls hanging around there: conflicts over recreational space in rural Northamptonshire. *Area* 33, 2, 161-168.

- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.
- Unger, L. S. (1991). Altruism as a motivation to volunteer. *Journal of Economic Psychology*, 12, 71-100.
- Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 461-477.
- Verba, M. (1993). Construction and sharing of meanings in pretend play among young children. In M. Stambak & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3 year olds* (pp. 1-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology*, 40, 501-522.
- Vespo, J. E., & Caplan, M. (1993). Preschoolers' differential conflict behavior with friends and acquaintances. *Early Education and Development*, 4, 45-53.
- Vespo, J. E., Pederson, J., & Hay, D. F. (1995). Young children's conflict with peers and siblings: Gender effects. *Child Study Journal*, 25, 189-212.
- Von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C., & Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: the role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 3, 679-697.
- Walden, T., Lemerise, E., & Smith, M. C. (1999). Friendship and popularity in preschool classrooms. *Early Education and Development*, 10, 351-371.

- Waldrup, A. M., Malcom, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development, 17*, 832–852.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 34*, 13–28.
- Wall, S. M., Pickert, S. M., & Gibson, W. B. (1990). Fantasy play in 5- and 6-year-old children. *Journal of Psychology, 123*, 245–256.
- Walter, J. L., & LaFreniere, P. J. (2000). A naturalistic study of affective expression, social competence and sociometric status in preschoolers. *Early Education and Development, 11*, 1, 109-122.
- Warman, D. M., & Cohen, R. (2000). Stability of aggressive behaviors and children's peer relationships. *Aggressive behavior, 26*, 277-290.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79-97.
- Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach*. London: Routledge.
- Weinberger, L. A., & Starkey, P. (1994). Pretend play by African- American children in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 327–343.
- Wentzel, K. R., & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology, 29*, 819-826.

- Werebe, M. J. G., & Baudonniere, P. (1991) Social Pretend Play Among Friends and Familiar Preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 4, 411-428.
- Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relations and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13, 495-514.
- Werner, N. E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13, 495–514.
- White, C. (2006). *The Social Play Record: A Toolkit for Assessing and Developing Social Play from Infancy to Adolescence*. Jessica Kingsley Publishers.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 1, 87-104.
- Wortham, S. C., & Wortham, M. R. (1989). Designing creative play environments: Infant/Toddler development and play. *Childhood Education*, 65, 295-299.
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social misfit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 3, 523-536.
- Xie, H., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2003). Different forms of aggression among inner-city African-American children: Gender, configurations, and school social networks. *Journal of School Psychology*, 41, 355-375.

- Xie, H., Swift, D. J., Cairns, B. D., & Cairns, R. B. (2002). Aggressive behaviors in social interaction and development adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development*, 11, 205-224.
- Yugar, J. M., & Shapiro, E. S. (2001). Elementary children's school friendships: A comparison of peer assessment methodologies. *School Psychology Review*, 30, 568–585.
- Zajac, R. J., & Hartup, W. W. (1997). Friends as coworkers: Research review and classroom implications. *The Elementary School Journal*, 98, 3–13.
- Zarbatany, L., Conley R., & Pepper, S. (2004). Personality and gender differences in friendship needs and experiences in preadolescence and young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 4, 299 – 310.
- Zarbatany, L., McDougall, P., & Hymel, S. (2000) Gender-differentiated experience in the peer culture: Links to intimacy in preadolescence. *Social Development*, 9, 62-79.
- Zarbatany, L., McDougall, P., & Hymel, S. (2000). Gender-differentiated experiences in the peer culture: links to intimacy in preadolescence. *Social Development*, 9, 62-79.
- Zhao-Jingxin, hang-Wenxin, & Ji-Linqin. (2005). Relationship between Children's Second-order False Belief, Prosocial Behavior and Peer Acceptance. *Acta Psychologica Sinica*, 37(06), 760-766.
- Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In Lopez, S.J., & Snyder, C.R. (Eds.), *Positive Psychological Assessment*. (pp. 269- 284). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 25, 421-452.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Πρωτόκολλο παρατήρησης του ελεύθερου παιχνιδιού με τους συνομηλίκους (peer play)

Όνομα παιδιού:..... Τάξη..... Παρατήρηση αρθ./μός...

Παρατηρήσεις	:10''	:20''	:30''	:40''	:50''	:60''	
Μη κωδικοποιημένη							
Μετάβαση							
παρατηρητής							
Μιλά από απόσταση με την παρέα των παιδιών							
Σχολιάζει							
Στριφογυρίζει							
Παράλληλο παιχνίδι							
Παίζει δίπλα τους αλλά τελείως ανεξάρτητα							
Κάνει ότι κάνουν τα παιδιά στην παρέα που παίζει δίπλα τους							
Κοιτά και τους χαμογελά							
Κοινωνικό /συμμετοχικό							
Ανταποκρίνεται θετικά όταν τον πλησιάζουν οι συνομηλικοί							
Ανταλλάσει και μοιράζεται υλικά, παιχνίδια							
Μιλάει στα παιδιά που παίζει							
Κοινωνικό/ συνεργασίας							
Μοιράζεται εκτός από υλικά, παιχνίδια τους στόχους και κανόνες του παιχνιδιού							
Έχει ιδέες για να καταφέρουν τους στόχους τους. Προσφέρει στο να προχωρήσει το παιχνίδι							
Συμπληρώνει, ανταλλάσει ρόλους στο παιχνίδι							

Copyright © Chris White 2006

B. Οδηγίες για τη μέτρηση της αποδοχής από την ομάδα των ομηλίκων

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Βρες τον εαυτό σου στη λίστα από τις φωτογραφίες και ξεχώρισέ τον.

Κοίταξε προσεκτικά μία – μία τις φωτογραφίες των συμμαθητών σου

Σκέψου για το κάθε παιδί πόσο πολύ σου αρέσει να παίζεις μαζί του, στην αυλή, στην τάξη, οπουδήποτε.

Μπροστά σου υπάρχουν τρία κουτιά με ένα πρόσωπο που θα σε βοηθήσει να μου δείξεις αυτό που σκέφτηκες.

Αποφάσισες; Ρίξε τη φωτογραφία του παιδιού στο κουτί

☺ που σου αρέσει πολύ να παίζεις μαζί του

☹ άλλες φορές σου αρέσει κι άλλες δεν σου αρέσει

☹ δεν μου αρέσει καθόλου

Σιγουρέψου πως αποφάσισες για όλα τα παιδιά της τάξης (δεν περίσσειγε καμία φωτογραφία από κάποιο παιδί)

Γ. Κοινωνιόγραμμα (peer rating) για την αποδοχή

Τάξη κλασικό 1

	Α χ ι λ	Κω ν/ ος	Νί κο ς	Βί βι αν	Γιά νν ης	Αλ εξ/ ρο ς	Εμ ίλι ος	Μ άρι ος	Νι κο λέ τα	Να τα λί α	Ελ έν η	Χρ ήσ το ς	Μ αν όλ ης	Θο δω ρή ς	Μ αρ ία	Γι ωρ γ.Γ κ.	Άγ γε λο ς	Γι ώρ γ. Μ πλ	Γι ώρ γ. Θ	Γιά νν. Φ	Βα σί λη ς	Γιώρ γ.Μ
Αχιλλέα	.	Π	Π	Ε	Ε	Ε	Π	Π	Π	Ε	Κ	Π	Π	Π	Κ	Κ	Ε	Π	Κ	Ε	Κ	Ε
Κων/ος	Κ	.	Π	Κ	Π	Ε	Κ	Κ	Π	Κ	Π	Ε	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Ε	Π	Π	Κ
Νίκος	Π	Π	.	Π	Π	Π	Ε	Κ	Π	Π	Κ	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Ε	Π
Βίβιαν	Ε	Π	Ε	.	Π	Κ	Κ	Ε	Π	Π	Κ	Ε	Ε	Π	Π	Π	Π	Ε	Κ	Π	Π	Κ
Γιάννης	Κ	Π	Π	Κ	.	Ε	Κ	Κ	Π	Π	Π	Ε	Κ	Π	Κ	Π	Π	Κ	Π	Π	Π	Π
Αλεξ/ρο	Π	Π	Π	Ε	Π	.	Κ	Κ	Ε	Ε	Κ	Π	Π	Ε	Κ	Ε	Π	Ε	Κ	Ε	Ε	Κ
Εμίλιος	Ε	Κ	Π	Ε	Κ	Κ	.	Ε	Ε	Ε	Π	Ε	Ε	Ε	Κ	Ε	Κ	Π	Κ	Ε	Ε	Π
Μάριος	Π	Π	Π	Ε	Π	Ε	Κ	.	Ε	Ε	Κ	Κ	Π	Π	Κ	Κ	Π	Κ	Ε	Π	Π	Κ
Νικολέτ	Κ	Π	Π	Π	Κ	Κ	Κ	Ε	.	Π	Π	Ε	Π	Ε	Κ	Κ	Π	Κ	Π	Κ	Π	Κ
Ναταλία	Κ	Κ	Π	Π	Κ	Κ	Κ	Ε	Π	.	Π	Ε	Π	Ε	Κ	Κ	Π	Ε	Π	Κ	Π	Π
Ελένη	Ε	Π	Ε	Κ	Π	Ε	Κ	Κ	Π	Π	.	Ε	Κ	Ε	Π	Ε	Π	Ε	Ε	Π	Ε	Ε
Χρήστος	Π	Κ	Π	Κ	Κ	Π	Π	Κ	Π	Ε	Κ	.	Ε	Π	Ε	Κ	Κ	Π	Κ	Ε	Π	Π
Μανόλη	Π	Π	Π	Ε	Κ	Π	Π	Π	Π	Ε	Π	Π	.	Π	Κ	Ε	Π	Π	Π	Ε	Ε	Π
Θοδωρή	Κ	Π	Π	Κ	Ε	Π	Κ	Ε	Π	Π	Κ	Κ	Π	.	Π	Π	Π	Κ	Ε	Π	Π	Ε
Μαρία	Κ	Π	Π	Π	Π	Ε	Π	Κ	Π	Π	Π	Κ	Κ	Π	.	Ε	Π	Ε	Κ	Π	Π	Π
Γιωργ.Γκ	Κ	Π	Π	Ε	Π	Ε	Κ	Ε	Π	Ε	Ε	Ε	Π	Ε	Ε	.	Π	Κ	Κ	Π	Π	Ε
Άγγελος	Π	Π	Π	Κ	Κ	Ε	Κ	Π	Π	Ε	Κ	Κ	Π	Ε	Π	Π	.	Π	Π	Π	Ε	Π
Γιώργ.Μπλ	Π	Π	Π	Κ	Ε	Ε	Κ	Π	Κ	Ε	Π	Ε	Π	Κ	Κ	Κ	Π	.	Κ	Κ	Π	Π
Γιώργ.Θ	Π	Π	Π	Ε	Ε	Κ	Κ	Κ	Κ	Ε	Ε	Κ	Π	Κ	Κ	Π	Π	Κ	.	Π	Π	Π
Γιάνν.Φ	Π	Κ	Π	Κ	Κ	Κ	Κ	Ε	Π	Ε	Κ	Κ	Π	Π	Κ	Κ	Κ	Ε	Π	.	Κ	Ε
Βασίλης	Κ	Π	Π	Κ	Π	Ε	Κ	Ε	Π	Ε	Π	Ε	Κ	Π	Ε	Π	Π	Ε	Κ	Ε	.	Π
Γιώργ.Μ	Ε	Π	Π	Ε	Ε	Ε	Π	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Κ	Ε	Ε	Κ	Π	Π	Π	Κ	Π	.
ΣΥΝΟΛΟ	8 Κ 9 Π 4 Ε	17 Π 4Κ	19 Π 2Ε	4Π 9Κ 8Ε	9Π 5Ε 7Κ	11 Ε 4Π 6Κ	5Π 15 Κ 1Ε	4Π 9Ε 8Κ	15 Π 4Ε 2Κ	13 Ε 7Π 1Κ	3Ε 9Π 9Κ	11 Ε 6Κ 4Π	3Ε 13 Π 8Ε 5Κ	11 Π 8Ε 2Κ	4Ε 11 Κ 6Π	8Κ 8Π 5Ε	17 Π 3Κ 1Ε	8Π 7Ε 6Κ	8Π 9Κ 4Ε	11 Π 4Κ 6Ε	13 Π 2Κ 6Ε	11Π 5Ε 5Κ

Δ. Οδηγίες για την κατονομασία των φίλων στη μέτρηση της φιλίας

ΟΔΗΓΙΕΣ: θα θέλαμε να ξέρουμε τους τέσσερις καλύτερους φίλους/ες σου. Αν νομίζεις ότι δεν είναι τόσοι οι καλύτεροί σου φίλοι, θα πρέπει να μας πεις λιγότερους από τέσσερις.

Κοίταξε τι λίστα με τις φωτογραφίες των συμμαθητών σου

- Είναι κάποιοι από αυτούς καλύτεροι φίλοι;
- Ναι ή όχι
- Αν «ναι»
- Ξεχώρισε τους καλύτερούς σου φίλους (βάλε στην άκρη τις φωτογραφίες τους).
- Από αυτούς που ξεχώρισες ποιος είναι ο καλύτερος;
- Ποιος είναι ο επόμενος καλύτερος;
- Από αυτούς που έμειναν ξεχώρισε ποιος άλλος είναι καλύτερος φίλος;
- Ποιος είναι ο επόμενος καλύτερος;
- Έχεις ονομάσει τέσσερις φίλους

Ε. Πρωτόκολλο παρατήρησης των δεξιοτήτων φιλίας στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους

Όνομα παιδιού:..... Τάξη.....

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΦΙΛΙΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 1	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 2	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 3
Επιθυμεί να συναναστρέφεται άλλα παιδιά (αλληλεπιδρά, προσπαθεί να ταιριάζει μαζί τους)			
Βρίσκεται περισσότερη ώρα με τους συμμαθητές παρά με τους ενήλικες (εκπαιδευτικούς).			
Γίνεται δεκτός/η από τους άλλους συμμαθητές στην παρέα τους εύκολα.			
Έχει συμμαίχτες που τους ξεχωρίζει από τα άλλα παιδιά			
Καλεί παιδιά να παίξουν μαζί του ή να κάνουν άλλα πράγματα μαζί			
Ζητά από τα άλλα παιδιά να παίξει μαζί τους			
Αποδέχεται το «κάλεσμα» των συμμαθητών του			
Ξεχωρίζει τους φίλους του από τους απλούς συμμαίχτες			
Χρησιμοποιεί τις «φιλίες» του/της για να εισέρχεται στο παιχνίδι από διάφορες παρέες ομηλικών			
ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΦΙΛΙΑΣ			
Χαιρετά – υποδέχεται το φίλο/η			
Παίζει με τους φίλους του/της			
Νοιώθει ευχάριστα που είναι με τους φίλους του/της			
Υποστηρίζει του φίλους <ul style="list-style-type: none"> • Τους δανείζει διάφορα αντικείμενα • Μοιράζεται μαζί τους παιχνίδια, υλικά • Τους βοηθά • Τους υπερασπίζεται 			
Ζητά βοήθεια από τους φίλους Συμβουλές, καθοδήγηση κ.α			
Προσκαλεί τους φίλους στο σπίτι του			
Δέχεται τις προσκλήσεις των φίλων του για το σπίτι τους			
Δείχνει στους φίλους τι του/της αρέσει, τη γνώμη, τις απόψεις			
Θέλει να ξέρει και ανακαλύπτει τι αρέσει, ποια είναι η άποψη των φίλων κλπ			
Μοιράζεται μαζί τους ότι τον/την ενδιαφέρει και πολλές δραστηριότητες			
Δέχεται τα ενδιαφέροντα και αυτά που κάνουν οι φίλοι του/της			
Ξέρει πότε και πώς να ζητήσει συγγνώμη			
Ξέρει πότε και πώς να πει ευχαριστώ			
Ξέρει πώς να ανταποδώσει και πώς να δεχτεί συγχαρητήρια, μπράβο, φιλοφρονήσεις κλπ			
Γνωρίζει πώς να κάνει αλλά και πώς να δέχεται κριτική			

Copyright © Chris White 2006

**ΣΤ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ
ΔΑΣΚΑΛΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ**

**Ελληνική Έκδοση της Κλίμακας Αξιολόγησης Κοινωνικής Συμπεριφοράς των
μαθητών στο Σχολείο (ΚΚΣΑΣ)**

Τάξη ___

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στους μαθητές της τάξης σας. Παρακαλούμε, για τον καθένα τους ξεχωριστά, σημειώσετε με έναν αριθμό τη γνώμη σας για τη στάση του/της ή τη συμπεριφορά του/της. Βάλε 5, αν συμφωνείτε απόλυτα με την πρόταση που διαβάζεις, 4 αν συμφωνείτε, 3 αν ούτε συμφωνείτε ούτε διαφωνείτε, 2 αν διαφωνείτε και 1 αν διαφωνείτε απόλυτα.

Για τη χρησιμοποίηση της παραπάνω κλίμακας αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς -Περιγραφή και Οδηγίες Χρήσης της παραχωρήθηκε η σχετική άδεια από το_Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΦΑΑ

ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ

Αγαπητοί γονείς

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε σχετικά με έρευνα που πρόκειται να διεξαχθεί στο σχολείο που φοιτά το παιδί σας, στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με επιβλέπουσα την κ. Κ. Μπότσογλου και να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας προκειμένου να συμμετάσχει το παιδί σας (ανώνυμα) στην έρευνα. Η έρευνα αφορά τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους και έχει ως στόχο να μάθουμε περισσότερα για τις σχέσεις τους και να διαπιστωθεί ποιοί από τους παράγοντες: κοινωνική συμπεριφορά, κοινωνικό παιχνίδι και κοινωνικές δεξιότητες φιλίας μπορούν καλύτερα να συνεισφέρουν τόσο στην απόκτηση όσο και στη βελτίωση αυτών. Τα αποτελέσματα θα είναι σημαντικά μιας και πολλά παιδιά στη σχολική τους ζωή δεν έχουν φίλους αλλά και δεν είναι αποδεκτά από τους άλλους συμμαθητές τους.

Τα παιδιά που θα πάρουν μέρος στην έρευνα θα τους ζητηθεί

- Να ονομάσουν τους καλύτερους φίλους τους
- Να αναφέρουν πόσο πολύ τους αρέσει να παίζουν με το κάθε παιδί της τάξης
- Να αξιολογηθούν από το δάσκαλό τους για την κοινωνική συμπεριφορά που δείχνουν στο σχολείο.

Στη διάρκεια του διαλείμματος θα παρατηρηθεί:

- Η συμμετοχή τους στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά.
- Οι δεξιότητες που δείχνουν για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες.

Η ΑΠΟΨΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ

Με εκτίμηση

Μπεαζίδου Ελευθερία

Νηπ/γός Υποψ.Διδάκτορ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ.....

ΕΓΩ Ο ΓΟΝΕΑΣ Ή ΚΗΛΕΜΟΝΑΣ.....

ΔΕΧΟΜΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ.....

ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΕΡΕΥΝΑ

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:.....